

UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

El discurso digital en la enseñanza de español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)

D.ª Marta Belmonte Treviño

2024



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

El discurso digital en la enseñanza de español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)

Autor: D.ª Marta Belmonte Treviño

Director/es: D. Francisco Javier Sánchez Martín

UNIVERSIDAD DE
MURCIA

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022

D./Dña. Marta Belmonte Treviño

doctorando del Programa de Doctorado en

Artes y Humanidades: Bellas Artes, Literatura, Teología, Traducción e Interpretación y Lingüistica General e Inglesa (Línea de Investigación: Lingüística Histórica y Sincrónica)

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

El discurso digital en la enseñanza de español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)

y dirigida por,

D./Dña. Francisco Javier Sánchez Martín

D./Dña.

D./Dña.

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Si la tesis hubiera sido autorizada como tesis por compendio de publicaciones o incluyese 1 o 2 publicaciones (como prevé el artículo 29.8 del reglamento), declarar que cuenta con:

- *La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- *En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 01 de junio de 2024

Fdo.: Marta Belmonte Treviño

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados	
Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos:	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

Si Internet es una revolución, será probablemente una revolución lingüística.

(Crystal, 2002, p. 8).

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta tesis doctoral no hubiera sido posible sin la guía y apoyo de mi director, el Dr. D. Francisco Javier Sánchez Martín, quien con su orientación y experiencia investigadora ha conducido mis pasos hacia la realización de este trabajo, aportando claridad, corrección y rigor al estudio. Sus observaciones, contribuciones y enseñanzas –más que fundamentales– me han permitido crecer como investigadora.

De igual forma, me gustaría agradecer la labor de la Dra. Dña. Esperanza Román-Mendoza, quien aceptó acogerme en mi estancia doctoral en Estados Unidos y me brindó la oportunidad de vivir una experiencia académica y vital única. Su visión sobre el aprendizaje en la era de Internet fue fundamental para la realización de este trabajo doctoral.

También quiero reconocer el apoyo recibido por la Dra. Dña. Marta García García, quien aceptó tutorizarme en mi segunda estancia doctoral y me abrió las puertas de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca. Sin ella la encuesta sobre la enseñanza del discurso digital en EL2/LE no habría sido posible.

Asimismo, quiero mostrar mi gratitud a las diferentes instituciones que me han acogido durante mi etapa doctoral: George Mason University, Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca y, por supuesto, la Universidad de Murcia. La oportunidad única que me brindó la Universidad de Murcia y la confianza que depositó en mi proyecto de tesis doctoral al concederme un Contrato Predoctoral (FPU INVES-UM) me permitió dedicarme a tiempo completo a esta tarea investigadora. Además, dicha universidad también posibilitó la realización de mi estancia internacional mediante la concesión de la Ayuda para estancias en el extranjero para beneficiarios del programa de Contratos Predoctorales (FPU) de la Universidad de Murcia.

Por último, merecen un lugar especial en estos agradecimientos mi familia y amigos, quienes, con su tiempo, comprensión y cariño, han sido en cierta forma partícipes de todo este proceso. Gracias por estar ahí siempre, por creer en mí incluso cuando yo misma dudaba y por confiar en que esta tesis doctoral era posible. Gracias.

RESUMEN

La presente tesis doctoral investiga el discurso digital en la enseñanza de español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE) y explora la red desde una perspectiva lingüística y discursiva, abandonando la tradicional visión instrumentalista de este medio digital que ha imperado en el mundo educativo. Para ello, se ha recurrido a la lingüística de la red como la rama de la lingüística aplicada que estudia el cambio y el uso del lenguaje en la red en todos sus niveles. Sin embargo, el tema de estudio se centra exclusivamente en el discurso digital y en la heterogénea tipología textual que lo conforma.

En consecuencia, el principal objetivo de la investigación es realizar un estudio descriptivo y comparativo del discurso digital en la enseñanza de EL2/LE. Para ello, se ha realizado una revisión bibliográfica que ha permitido concretar el objeto de estudio y sustentar la investigación en torno a tres núcleos conceptuales: el discurso (competencia discursiva), la red (competencia digital) y el discurso digital (lingüística de la red).

Así pues, en el marco teórico de este trabajo doctoral se ha realizado un amplio estudio bibliográfico que ha permitido constatar la naturaleza lingüística y discursiva de la red mediante la definición, caracterización y ordenación del discurso digital. Además, bajo esa perspectiva didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras, se han reseñado los conceptos de *competencia discursiva* y *competencia digital*, con el fin de revisar los modelos competenciales actuales y dirigir el interés de la competencia digital no solo hacia lo tecnológico, sino hacia lo comunicativo y discursivo.

Por lo tanto, para observar el grado de inclusión del discurso digital en la enseñanza de EL2/LE, esta tesis doctoral se compone de diferentes análisis con el docente como centro del estudio, que pretenden demostrar la hipótesis de partida: el discurso digital no recibe el tratamiento que merece en la enseñanza de EL2/LE.

En primer lugar, se ha examinado el tratamiento del discurso digital en los principales currículos para la enseñanza de EL2/LE: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), así como su actualización de 2018 con nuevos descriptores, y el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006b). Los programas curriculares son los cimientos sobre los que se edifica la enseñanza, los pilares a los que los docentes acuden en su práctica diaria y la base sobre la que se erigen los diferentes materiales didácticos, por lo que su análisis era fundamental.

En segundo lugar, el estudio se centró en la formación docente recibida en lo relativo al discurso digital. Para ello, se analizaron todos los másteres españoles de enseñanza de EL2/LE vigentes en el momento de la investigación, con el fin de observar si los cibertextos forman parte de los programas educativos de dichos posgrados. En concreto, se han examinado los planes de estudios de treinta y cuatro másteres y las guías docentes de ciento once asignaturas relevantes para la enseñanza del discurso digital, cuyos contenidos se centran en las destrezas escritas, la competencia pragmática y discursiva, las tecnologías de la información y la comunicación y el español para fines específicos.

En tercer lugar, se elaboró un estudio de corpus de manuales de EL2/LE para observar el grado y tipo de aparición del discurso digital en estos materiales didácticos. La investigación se centra en seis colecciones didácticas de editoriales de gran prestigio en el mundo de EL2/LE: Anaya ELE, Difusión, Edelsa, Edinumen, enClave-ELE y SGEL ELE. La elección del corpus, conformado por veinticinco manuales, se fundamenta en diferentes criterios como la actualidad de su publicación, los niveles curriculares que abarcan, el público al que están destinados y que no fuesen materiales modulares.

Por último, se realizó una encuesta a docentes de EL2/LE que pretendía valorar la predisposición y actitud del profesorado de EL2/LE ante el contenido discursivo digital y observar la formación y práctica real docente, con el fin de corroborar y apoyar los datos obtenidos en los análisis anteriores. Esta encuesta supone el culmen de una amplia investigación doctoral que va de lo general a lo particular, de la planificación curricular a la práctica real del aula y que pretende observar en las diferentes dimensiones docentes –currículo, formación, materiales didácticos y práctica de aula– el grado de inclusión del discurso digital en la enseñanza de EL2/LE.

En definitiva, los diferentes análisis y estudios presentados en esta tesis doctoral convergen en una serie de conclusiones que demuestran que, aunque el discurso digital empieza a formar parte de la enseñanza de lenguas, la formación docente sobre dicho contenido y su tratamiento en las aulas necesita de una reorientación del tradicional enfoque instrumentalista y modernizador de la red hacia una perspectiva más lingüística y discursiva. Esta investigación supone, por tanto, un marco general que evidencia la práctica docente actual y da cuenta del panorama vigente de estos nuevos discursos en la enseñanza de EL2/LE. Se aspira, de este modo, a contribuir a una mejor comprensión del potencial pedagógico y comunicativo de Internet.

ABSTRACT

This doctoral thesis investigates digital discourse in teaching Spanish as a second language (SL) / as a foreign language (FL) and explores the net from a linguistic and discursive perspective, leaving behind the traditional instrumentalist view of this digital medium which has been predominant in education. To do so, we turned to netlinguistics as a branch of applied linguistics that studies the changes and use of language in the net at every level. However, the topic of study is exclusively focused on digital discourse and the heterogeneous textual typology it is made up by.

Consequently, the main goal of this investigation is to undertake a descriptive and comparative study of digital discourse in SSL/FL teaching. To do so, we conducted a bibliographical revision that allowed us to narrow the object of study and articulate the investigation around three core concepts: discourse (discursive competence), the net (digital competence) and digital discourse (netlinguistics).

For this reason, in the theoretical framework of this doctoral thesis we undertook a broad bibliographic study which allowed us to confirm the linguistic and discursive nature of the net by defining, characterizing and arranging digital discourse. Moreover, from this didactic perspective of foreign language teaching, we described the concepts of *discursive competence* and *digital competence*, with the goal of reviewing the current competence models and directing the interest in digital competence not only towards technology, but also towards communication and discourse.

Therefore, to observe the degree of inclusion of digital discourse in SSL/FL teaching, this doctoral thesis is made up of different analysis, with the teacher at the centre of the study, which intend to prove our initial hypothesis: digital discourse is not addressed adequately in SSL/FL teaching.

Firstly, we examined the treatment of digital discourse in the main SSL/FL teaching curriculums: the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (2002), as well as its 2018 update with new descriptors, and the *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006b). Curricular programmes are the foundation of teaching, the pillars that teachers resort to in their daily practice and the base on which the different didactic materials are built upon, which is why analysing them was essential.

Secondly, the study focused on teachers' training in matters of digital discourse. To do so, we analysed all the Spanish SL/FL teaching masters in force at the time of

research, with the goal to observe if cybertexts are present in the programmes of said postgraduate studies. Specifically, we examined the syllabus of thirty-four masters and the course descriptions of one hundred and eleven relevant subjects for teaching digital discourse. Their contents are focused on writing skills, discursive and pragmatic competence, Information and Communications Technology, and Spanish for Specific Purposes.

Thirdly, we undertook a corpus study of SSL/FL textbooks to observe the degree and type of appearance of digital discourse in these didactic materials. The investigation is focused on six didactic collections of very prestigious publishing houses in the world of SSL/FL: Anaya ELE, Difusión, Edelsa, Edinumen, enClave-ELE y SGEL ELE. We selected the corpus, made up of twenty-five textbooks, based on different criteria like the date of publication, the curricular levels it includes, the public it is destined for and them being a stand-alone textbook, that is, not divided in different volumes.

Lastly, we conducted a survey on SSL/FL teachers that intended to assess the predisposition and attitude of SSL/FL teachers towards discursive digital content and to observe their training and real teaching practices, with the goal of confirming and supporting the data obtained in previous analysis. This survey is the culmination of a broad doctoral study which evolves from general to specific, from curriculum programming to real classroom practices, and which intends to observe in the different teaching dimensions –curriculum, training, didactic materials and classroom practices– the degree of inclusion of digital discourse in SSL/FL teaching.

In conclusion, the different analyses and studies presented in this doctoral thesis meet at a series of conclusions which prove that, despite the fact that digital discourse is starting to become a part of language education, the teachers' training on said content and its application in classrooms needs to be reoriented from the traditional instrumentalist and modernizing perspective of the net to a more linguistic and discursive perspective. Therefore, this study offers a general framework which reveals the current teaching practices and exposes the current context of these new discourses in SSL/FL teaching. This way, it aspires to contribute to a better understanding of the pedagogical and communicative potential of the Internet.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN 33

I.1. Justificación y objeto de estudio 33

I.2. Objetivos e hipótesis de la investigación 37

I.3. Metodología de la investigación 38

I.4. Estructura de la tesis doctoral 39

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO 42

1. HACIA UNA CONCEPCIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA O TEXTUAL 42

1.1. Acercamiento al concepto de competencia discursiva 42

1.2. La competencia discursiva 62

2. HACIA UNA CONCEPCIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL 66

2.1. El español en Internet 66

2.2. El alfabetismo digital: ¿existen realmente los nativos digitales? 70

2.3. La competencia digital 75

2.3.1. Acercamiento al concepto de competencia digital 75

2.3.2. La competencia digital docente 87

3. HACIA UNA CONCEPCIÓN DEL DISCURSO DIGITAL 95

3.1. La lingüística de la red 95

3.2. El discurso digital 100

3.2.1. Acercamiento al concepto de discurso digital 100

3.2.2. Características del discurso digital 103

3.2.3. Tipología textual del discurso digital 143

CAPÍTULO II. EL DISCURSO DIGITAL EN LOS CURRÍCULOS DE IDIOMAS: EL *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA* Y EL *PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES* 178

1. *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN* 181

1.1. El contenido digital en el *MCER* 185

1.2. El discurso digital en el *MCER* 187

2. *PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES. NIVELES DE REFERENCIA PARA EL ESPAÑOL* 196

2.1. El contenido digital en el *PCIC* 198

2.2. El discurso digital en el *PCIC* 214

3. *COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT. COMPANION VOLUME WITH NEW DESCRIPTORS* 227
3.1. El contenido digital en el *CEFR₂* 229
3.2. El discurso digital en el *CEFR₂*: la interacción en línea 230
4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 240

CAPÍTULO III. EL DISCURSO DIGITAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS DOCENTES DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA (L2)/LENGUA EXTRANJERA (LE) 245

1. CRITERIOS Y DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO 247
2. ANÁLISIS DE LOS MÁSTERES UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA/LENGUA EXTRANJERA 253
2.1. Asignaturas de destrezas escritas 253
2.2. Asignaturas de competencia pragmática y discursiva 270
2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación 279
2.4. Asignaturas de medios audiovisuales y de comunicación 315
2.5. Asignaturas de español para fines específicos 319
2.6. Asignaturas misceláneas 338
3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 348

CAPÍTULO IV. EL DISCURSO DIGITAL EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA/LENGUA EXTRANJERA 360

1. CRITERIOS Y DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO 364
1.1. Objetivos, hipótesis y limitaciones del estudio 364
1.2. Criterios y descripción del corpus 368
1.3. Metodología de análisis 379
1.3.1. Tabla de análisis del discurso digital 381
1.3.2. Descripción de los conceptos de las distintas categorías 389
1.3.3. Delimitación de los textos digitales del estudio 402
2. ANÁLISIS DE LOS MANUALES DE EL2/LE 412
2.1. *Nuevo sueña* (Anaya ELE) 412
2.2. *Nos vemos hoy* (Difusión) 430
2.3. *Experiencias internacional* (Edelsa) 443
2.4. *Frecuencias* (Edinumen) 459
2.5. *¡Genial!* (enClave-ELE) 474
2.6. *Vitamina* (SGEL ELE) 487

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 502
3.1. Análisis descriptivo 502
3.2. Análisis comparativo 506
3.3. Análisis del discurso digital en los manuales de EL2/LE 522

CAPÍTULO V. ENCUESTA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DISCURSO DIGITAL EN ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA/LENGUA EXTRANJERA 528

1. PRIMERA FASE: DELIMITACIÓN DE LA METODOLOGÍA 530
2. SEGUNDA FASE: ELECCIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DE RECOGIDA DE DATOS 532
3. TERCERA FASE: PREPARACIÓN Y REALIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO 541
3.1. La encuesta 541
3.2. Tipos de preguntas 552
3.3. Formulación de las preguntas 559
3.4. Estructura 562
3.5. Elementos paratextuales 563
3.6. El trabajo de campo 565
4. CUARTA FASE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 570
4.1. Análisis descriptivo 570
4.2. Análisis comparativo 572
4.3. Análisis del discurso digital en la clase de EL2/LE 576

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES 592

1. VALORACIÓN FINAL DE LOS RESULTADOS Y GRADO DE CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS 594
2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO 598
3. PROYECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN 600

CHAPTER VI. CONCLUSIONS 605

1. FINAL ASSESSMENT OF RESULTS AND DEGREE OF ACHIEVEMENT OF GOALS 607
2. LIMITATIONS OF THE STUDY 611
3. FUTURE DIRECTIONS OF THE INVESTIGATION 613

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 618

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: GUÍAS DOCENTES 646
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: MANUALES DE EL2/LE 664

ANEXOS 666

1. ÁREAS, COMPETENCIAS Y DESCRIPTORES DEL *DIGCOMPEDU* 666

2. TRADUCCIÓN DE LOS DESCRIPTORES DE ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN EN LÍNEA CON EJEMPLOS DE USO EN DIFERENTES DOMINIOS DEL *CEFR*$_2$ 668

3. DATOS RELEVANTES DE LOS MÁSTERES OFICIALES UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES DE EL2/LE 674

4. FICHA DE ANÁLISIS *NUEVO SUEÑA 1* (ANAYA ELE) 701

5. FICHA DE ANÁLISIS *NUEVO SUEÑA 2* (ANAYA ELE) 709

6. FICHA DE ANÁLISIS *NUEVO SUEÑA 3* (ANAYA ELE) 717

7. FICHA DE ANÁLISIS *NUEVO SUEÑA 4* (ANAYA ELE) 725

8. FICHA DE ANÁLISIS *NOS VEMOS HOY 1* (DIFUSIÓN) 733

9. FICHA DE ANÁLISIS *NOS VEMOS HOY 2* (DIFUSIÓN) 741

10. FICHA DE ANÁLISIS *NOS VEMOS HOY 3* (DIFUSIÓN) 749

11. FICHA DE ANÁLISIS *NOS VEMOS HOY 4* (DIFUSIÓN) 757

12. FICHA DE ANÁLISIS *EXPERIENCIAS INTERNACIONAL 1* (EDELSA) 765

13. FICHA DE ANÁLISIS *EXPERIENCIAS INTERNACIONAL 2* (EDELSA) 773

14. FICHA DE ANÁLISIS *EXPERIENCIAS INTERNACIONAL 3* (EDELSA) 781

15. FICHA DE ANÁLISIS *EXPERIENCIAS INTERNACIONAL 4* (EDELSA) 789

16. FICHA DE ANÁLISIS *FRECUENCIAS A1. ESPAÑOL COMUNICATIVO PARA EL SIGLO XXI* (EDINUMEN) 797

17. FICHA DE ANÁLISIS *FRECUENCIAS A2. ESPAÑOL COMUNICATIVO PARA EL SIGLO XXI* (EDINUMEN) 805

18. FICHA DE ANÁLISIS *FRECUENCIAS B1. ESPAÑOL COMUNICATIVO PARA EL SIGLO XXI* (EDINUMEN) 813

19. FICHA DE ANÁLISIS *FRECUENCIAS B2. ESPAÑOL COMUNICATIVO PARA EL SIGLO XXI* (EDINUMEN) 821

20. FICHA DE ANÁLISIS *¡GENIAL! CURSO DE ESPAÑOL A1* (ENCLAVE-ELE) 829

21. FICHA DE ANÁLISIS *¡GENIAL! CURSO DE ESPAÑOL A2* (ENCLAVE-ELE) 837

22. FICHA DE ANÁLISIS *¡GENIAL! CURSO DE ESPAÑOL B1.1* (ENCLAVE-ELE) 845

23. FICHA DE ANÁLISIS *¡GENIAL! CURSO DE ESPAÑOL B1.2* (ENCLAVE-ELE) 853

24. FICHA DE ANÁLISIS *VITAMINA A1* (SGEL ELE) 861

25. FICHA DE ANÁLISIS *VITAMINA A2* (SGEL ELE) 869

26. FICHA DE ANÁLISIS *VITAMINA B1* (SGEL ELE) 877

27. FICHA DE ANÁLISIS *VITAMINA B2* (SGEL ELE) 885

28. FICHA DE ANÁLISIS *VITAMINA C1* (SGEL ELE) 893

29. INFORME FAVORABLE DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA 901
30. HOJA DE INFORMACIÓN PARA PARTICIPANTES 902
31. DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO 904

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de competencias de Canale y Swain (1980). 46
Figura 2. Modelo de competencias de Canale (1995)..... 47
Figura 3. Modelo de competencia lingüística de Bachman (1995). 49
Figura 4. Modelo de competencia estratégica de Bachman (1995). 50
Figura 5. Modelo de competencias de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995). 51
Figura 6. Modelo de competencias del *MCER* (2002). 53
Figura 7. Modelo de competencias generales o estratégicas de Cantero Serena (2008). 59
Figura 8. Modelo de competencias específicas de Cantero Serena (2008). 60
Figura 9. Modelo de competencia comunicativa de Cantero Serena (2008). 61
Figura 10. Porcentaje de crecimiento de las lenguas más usadas en la red..... 69
Figura 11. Dimensión 1: Áreas del *DigComp*. 80
Figura 12. Ejemplo de dimensión 4 y 5 de la competencia digital «3.1. Desarrollo de contenidos». 84
Figura 13. Áreas y competencias digitales docentes del *DigCompEdu*..... 89
Figura 14. Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.92
Figura 15. Relación entre la lingüística de la red, lingüística computacional y sociolingüística. 96
Figura 16. Uso de las distintas lenguas en las páginas de Internet multilingües (%). .. 127
Figura 17. Lenguas más usadas en la red por número de usuarios. 128
Figura 18. La evolución de los cibergéneros. 146
Figura 19. Los cibergéneros analógicos y digitales. 149
Figura 20. Clasificación de los cibergéneros según su dependencia del medio digital. 150
Figura 21. Los géneros digitales. 150
Figura 22. Clasificación de los cibergéneros según su dependencia del medio digital y las prácticas discursivas. 151
Figura 23. Los niveles comunes de referencia del *MCER* (2002). 182
Figura 24. Punto («Ortografía»: A1-A2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes*. 201
Figura 25. Dos puntos («Ortografía»: A1-A2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes*. 202
Figura 26. Barra («Ortografía»: A1-A2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes*. 202
Figura 27. Símbolos («Ortografía»: A1-A2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes*. 202

Figura 28. Internet («Nociones específicas»: A1-A2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes*. 206
Figura 29. Internet («Nociones específicas»: B1-B2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes*. 206
Figura 30. Internet («Nociones específicas»: C1-C2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes*. 206
Figura 31. Informática y nuevas tecnologías («Nociones específicas»: A1-A2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes*. 207
Figura 32. Informática y nuevas tecnologías («Nociones específicas»: B1-B2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes*. 207
Figura 33. Informática y nuevas tecnologías («Nociones específicas»: C1-C2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes*. 208
Figura 34. La relación entre recepción, producción, interacción y mediación. 231
Figura 35. Actividad del manual *Al dí@. Curso superior de español para los negocios. Libro del profesor*. 328
Figura 36. Másteres universitarios de EL2/LE analizados. 348
Figura 37. Másteres universitarios vigentes analizados. 349
Figura 38. Asignaturas de EL2/LE analizadas. 350
Figura 39. Contenido discursivo digital: asignaturas de destrezas escritas. 351
Figura 40. Contenido discursivo digital: asignaturas de competencia pragmática y/o discursiva. 352
Figura 41. Contenido discursivo digital: asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). 353
Figura 42. Contenido discursivo digital: asignaturas de medios audiovisuales y de comunicación. 354
Figura 43. Contenido discursivo digital: asignaturas de español para fines específicos (EFE). 355
Figura 44. Contenido discursivo digital: asignaturas misceláneas. 356
Figura 45. Contenido discursivo digital de las asignaturas analizadas. 357
Figura 46. Contenido discursivo digital de los másteres oficiales españoles de enseñanza de EL2/LE. 358
Figura 47. Media de discursos digitales por nivel curricular. 508
Figura 48. Análisis de la tipología cibertextual por nivel curricular (en porcentajes). 509

Figura 49. Análisis de la naturaleza discursiva de los cibertextos por editorial (en número total de cibertextos). 516
Figura 50. Análisis de la naturaleza discursiva de los cibertextos por editorial (en porcentaje total de cibertextos). 516
Figura 51. Análisis de la naturaleza discursiva de los cibertextos según el nivel curricular (en número total de cibertextos). 517
Figura 52. Análisis de la naturaleza discursiva de los cibertextos según el nivel curricular (en porcentaje total de cibertextos). 518
Figura 53. Análisis de la naturaleza discursiva de los cibertextos según el año de publicación del manual (en número total de cibertextos). 519
Figura 54. Análisis de la naturaleza discursiva de los cibertextos según el año de publicación del manual (en porcentaje total de cibertextos). 520
Figura 55. Análisis de la tipología cibertextual en los manuales de EL2/LE. 522
Figura 56. Análisis de la presentación (*input/output*) de los cibertextos en los manuales de EL2/LE. 523
Figura 57. Análisis de la metodología de los cibertextos en los manuales de EL2/LE. 524
Figura 58. Análisis de la presentación (*input/output*) de los cibertextos según su tipología. 525
Figura 59. Análisis de la naturaleza de los cibertextos en los manuales de EL2/LE. ... 527
Figura 60. Pregunta de actitud de la encuesta a profesores. 537
Figura 61. Encuesta sobre la enseñanza del discurso digital en EL2/LE. 552
Figura 62. Ejemplo de pregunta semiabierta. 554
Figura 63. Preguntas abiertas/cerradas. 554
Figura 64. Cuadrícula de varias opciones. 558
Figura 65. Ejemplos de elementos paratextuales. 565
Figura 66. Tipología cibertextual enseñada en la clase de EL2/LE por los 36 informantes que respondieron afirmativamente a la pregunta sobre si incluían o no los cibertextos en sus clases. 571
Figura 67. Tipología cibertextual más enseñada en la clase de EL2/LE. 577
Figura 68. Resumen del grado de enseñanza de los cibertextos en la clase de EL2/LE. 578
Figura 69. Gráficos desglosados del resumen del grado de enseñanza de los cibertextos en la clase de EL2/LE. 579

Figura 70. Método de enseñanza de los cibertextos en la muestra total de la encuesta. 580
Figura 71. Método de enseñanza de los cibertextos en una parte de la muestra. 581
Figura 72. Gráficos del análisis de escalas de opinión sobre la enseñanza del discurso digital en la clase de EL2/LE: aspectos generales. 583
Figura 73. Gráficos del análisis de escalas de opinión sobre la enseñanza del discurso digital en la clase de EL2/LE: utilidad de los cibertextos. 585
Figura 74. Gráficos del análisis de escalas de opinión sobre la enseñanza del discurso digital en la clase de EL2/LE: frecuencia de uso. 586
Figura 75. Resumen de la opinión docente sobre el nivel de enseñanza de los cibertextos en la clase de EL2/LE. 587
Figura 76. Gráficos desglosados del resumen de la opinión docente sobre el nivel de enseñanza de los cibertextos en la clase de EL2/LE. 588
Figura 77. Opinión de los docentes sobre los tipos de cursos de idiomas idóneos para la enseñanza de los cibertextos en la clase de EL2/LE. 589
Figura 78. Opinión de los docentes sobre los contenidos curriculares que trabajar durante la enseñanza de los cibertextos en la clase de EL2/LE 590

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estadística sobre el uso de Internet en el mundo. 66
Tabla 2. Estadística sobre las lenguas más usadas en Internet. 68
Tabla 3. Áreas, competencias y descriptores del *DigComp*. 83
Tabla 4. Cibertextos incluidos en la sección «Géneros discursivos y productos textuales» del *Plan curricular del Instituto Cervantes*. 220
Tabla 5. Cibertextos incluidos en el *MCER*, *PCIC* y *CEFR*$_2$. 241
Tabla 6. Método de clasificación de las asignaturas. 251
Tabla 7. Método de clasificación de las asignaturas: leyenda. 251
Tabla 8. Colecciones de manuales revisadas de las diferentes editoriales. 371
Tabla 9. Colecciones de manuales publicadas a partir de 2015. 373
Tabla 10. Resumen de la tipología de los cibertextos analizados en *Nuevo Sueña* (Anaya ELE) 423
Tabla 11. Resumen de la naturaleza de los cibertextos analizados en *Nuevo Sueña* (Anaya ELE) 426
Tabla 12. Resumen de la temática de los cibertextos analizados en *Nuevo Sueña* (Anaya ELE). 429
Tabla 13. Resumen de la tipología de los cibertextos analizados en *Nos vemos hoy* (Difusión) 437
Tabla 14. Resumen de la naturaleza de los cibertextos analizados en *Nos vemos hoy* (Difusión) 439
Tabla 15. Resumen de la temática de los cibertextos analizados en *Nos vemos hoy* (Difusión). 441
Tabla 16. Resumen de la tipología de los cibertextos analizados en *Experiencias internacional* (Edelsa) 452
Tabla 17. Resumen de la naturaleza de los cibertextos analizados en *Experiencias internacional* (Edelsa) 455
Tabla 18. Resumen de la temática de los cibertextos analizados en *Experiencias internacional* (Edelsa). 458
Tabla 19. Resumen de la tipología de los cibertextos analizados en *Frecuencias* (Edinumen) 466
Tabla 20. Resumen de la naturaleza de los cibertextos analizados en *Frecuencias* (Edinumen) 471

Tabla 21. Resumen de la temática de los cibertextos analizados en *Frecuencias* (Edinumen). 473
Tabla 22. Resumen de la tipología de los cibertextos analizados en *¡Genial!* (enClave-ELE) 481
Tabla 23. Resumen de la naturaleza de los cibertextos analizados en *¡Genial!* (enClave-ELE) 482
Tabla 24. Resumen de la temática de los cibertextos analizados en *¡Genial!* (enClave-ELE). 486
Tabla 25. Resumen de la tipología de los cibertextos analizados en *Vitamina* (SGEL ELE). 492
Tabla 26. Resumen de la naturaleza de los cibertextos analizados en *Vitamina* (SGEL ELE). 495
Tabla 27. Resumen de la temática de los cibertextos analizados en *Vitamina* (SGEL ELE). 501
Tabla 28. Descripción de los manuales de la muestra. 503
Tabla 29. Descripción de los cibertextos de la muestra. 505
Tabla 30. Descripción de los cibertextos según su temática. 506
Tabla 31. Análisis de la muestra en función de la tipología cibertextual y el nivel curricular de los manuales de EL2/LE. 507
Tabla 32. Análisis de la muestra en función de la tipología cibertextual y la editorial de los manuales de EL2/LE. 510
Tabla 33. Análisis de la muestra en función de la tipología cibertextual y el año de publicación de los manuales de EL2/LE. 512
Tabla 34. Análisis de la muestra en función de la naturaleza discursiva y la tipología cibertextual de los manuales de EL2/LE. 514
Tabla 35. Análisis de la muestra en función de la temática cibertextual y el nivel curricular de los manuales de EL2/LE. 521
Tabla 36. Descripción de la muestra. 572
Tabla 37. Análisis de la muestra en función de la inclusión o no del discurso digital en la clase de EL2/LE. 573
Tabla 38. Análisis de la muestra en función de la tipología cibertextual más enseñada en el aula de EL2/LE. 574

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. *Nos vemos hoy 3*: Ejemplo de texto imitativo con alto grado de digitalidad: hipertextualidad e interactividad..... 399
Imagen 2. *Nuevo Sueña 4*: Ejemplo de texto imitativo con bajo grado de digitalidad: solo presenta estructura navegacional..... 399
Imagen 3. *Nos vemos hoy 1*: Ejemplo de cuasitexto con función didáctica..... 400
Imagen 4. *Nuevo Sueña 2*: Ejemplo de utilización del medio digital como estrategia de maquetación..... 403
Imagen 5. *Experiencias internacional 4*: Ejemplo de texto digital auténtico. 404
Imagen 6. *Nuevo Sueña 4*: Ejemplo de texto digital auténtico adaptado..... 404
Imagen 7. *Nuevo Sueña 1*: Ejemplo de correo electrónico con características digitales. 405
Imagen 8. *Nuevo Sueña 4*: Ejemplo de blog con características digitales. 406
Imagen 9. *Frecuencias A1*: Ejemplo de redes sociales con características digitales.... 407
Imagen 10. *Frecuencias B1*: Ejemplo de actividad de *output* susceptible de formar parte del análisis de corpus. 408
Imagen 11. *Nuevo Sueña 3*: Ejemplo de texto con apariencia digital, pero extraído de un texto auténtico (adaptado) no cibertextual. 408
Imagen 12. *Frecuencias B2*: Ejemplo de texto extraído de un discurso digital, pero excluido del análisis por no conservar ninguna característica de los cibertextos..... 409
Imagen 13. *Nuevo Sueña 3*: Ejemplo de actividad que alude a Internet excluida del análisis de corpus..... 410
Imagen 14. *Nos vemos hoy 2*: Ejemplo de actividad de *output* excluida del análisis porque el discurso digital no es el producto sino el continente..... 410
Imagen 15. *Nuevo Sueña 3*: Instrucción discursiva explícita..... 414
Imagen 16. *Nuevo Sueña 4*: Ejemplo de reflexión discursiva digital. 415
Imagen 17. *Nuevo Sueña 2*: Ejemplo de utilización del medio digital como estrategia de maquetación..... 416
Imagen 18. *Nuevo Sueña 4*: Ejemplo 1 de incongruencia en los cibertextos..... 417
Imagen 19. *Nuevo Sueña 4*: Ejemplo 2 de incongruencia en los cibertextos..... 417
Imagen 20. *Nuevo Sueña 2*: Método mixto..... 418
Imagen 21. *Nuevo Sueña 3*: Ejemplo de enunciados aislados..... 419
Imagen 22. *Nuevo Sueña 3*: Actividad más significativa de la colección..... 420

Imagen 23. *Nuevo Sueña 2*: Ejemplo 1 de elemento aislado sin explotación didáctica. 421
Imagen 24. *Nuevo Sueña 3*: Ejemplo 2 de elemento aislado sin explotación didáctica. 422
Imagen 25. *Nuevo Sueña 4*: Ejemplo 3 de elemento aislado sin explotación didáctica. 422
Imagen 26. *Nuevo Sueña 2*: Cuasitexto con función didáctica..... 425
Imagen 27. *Nuevo Sueña 2*: Texto auténtico. 427
Imagen 28. *Nuevo Sueña 3*: Actividad de (auto)evaluación. 430
Imagen 29. *Nos vemos hoy 2*: Instrucción discursiva explícita. 432
Imagen 30. *Nos vemos hoy 1*: Método deductivo 1. 433
Imagen 31. *Nos vemos hoy 3*: Método deductivo 2. 433
Imagen 32. *Nos vemos hoy 4*: Actividad más significativa de la colección. 434
Imagen 33. *Nos vemos hoy 1*: Actividad de intercambios dialogales 1. 436
Imagen 34. *Nos vemos hoy 2*: Actividad de intercambios dialogales 2. 436
Imagen 35. *Nos vemos hoy 4*: Texto auténtico. 439
Imagen 36. *Nos vemos hoy 4*: Actividad de (auto)evaluación..... 443
Imagen 37. *Experiencias internacional 1*: Ejemplo de secuencia didáctica de la colección..... 444
Imagen 38. *Experiencias internacional 1*: Actividad de (auto)evaluación. 446
Imagen 39. *Experiencias internacional 3*: Método deductivo. 447
Imagen 40. *Experiencias internacional 3*: Actividad sobre el ciberlenguaje..... 448
Imagen 41. *Experiencias internacional 4*: Actividad de producción libre - transferencia de datos..... 450
Imagen 42. *Experiencias internacional 2*: Ejemplo de elemento aislado sin explotación didáctica. 450
Imagen 43. *Experiencias internacional 3*: Actividad más significativa de la colección. 451
Imagen 44. *Experiencias internacional 3*: Texto auténtico (*output*). 456
Imagen 45. *Experiencias internacional 4*: Texto auténtico (*input*). 457
Imagen 46. *Frecuencias B1*: Ejemplo de corpus incluido en la colección. 460
Imagen 47. *Frecuencias B1*: Método mixto. 462
Imagen 48. *Frecuencias A1*: Ejemplo de elemento aislado. 463

Imagen 49. *Frecuencias B2*: Actividad de producción libre - intercambio comunicativo. 464
Imagen 50. *Frecuencias A2*: Ejemplo de elemento aislado sin explotación didáctica. 465
Imagen 51. *Frecuencias B1*: Actividad 1 más significativa de la colección..... 467
Imagen 52. *Frecuencias A2*: Cuasitexto con función didáctico (*output*)..... 468
Imagen 53. *Frecuencias B2*: Actividad 2 más significativa de la colección..... 469
Imagen 54. *Frecuencias B1*: Actividad con características ambiguas..... 472
Imagen 55. *Frecuencias B1*: Actividad de (auto)evaluación. 474
Imagen 56. *¡Genial! B1.2*: Ejemplo de etiquetas temáticas (#) de la colección..... 476
Imagen 57. *¡Genial! A2*: Método inductivo. 478
Imagen 58. *¡Genial! B1.2*: Actividad más significativa de la colección. 479
Imagen 59. *¡Genial! B1.1*: Texto imitativo con alto grado de digitalidad. 483
Imagen 60. *¡Genial! A2*: Cuasitexto con función didáctica. 484
Imagen 61. *¡Genial! B1.1*: Actividad de (auto)evaluación. 487
Imagen 62. *Vitamina C1*: Instrucción discursiva explícita. 489
Imagen 63. *Vitamina B1*: Actividad más significativa de la colección. 490
Imagen 64. *Vitamina A2*: Texto imitativo con bajo grado de digitalidad. 493
Imagen 65. *Vitamina B2*: Texto auténtico adaptado. 496
Imagen 66. *Vitamina B2*: Cuasitexto con función didáctica. 497
Imagen 67. *Vitamina A2*: Texto imitativo con alto grado de digitalidad. 498
Imagen 68. *Vitamina B1*: Ejemplo de página web con comentarios. 499

ABREVIATURAS Y SIGLAS

ACTFL	*American Council on the Teaching of Foreign Language*
AETER	Asociación Española de Terminología
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
ARPANET	*Advanced Research Projects Agency Network*
ASALE	Asociación de Academias de la Lengua Española
ASCII	*American Standard Code for Information Interchange*
AVE	Aula Virtual del Español
Bit	*Binary digit*
CAI	*Computer-Assited Interviewing*
CALL	*Computer-assisted Language Learning*
CEFR	*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*
CEFR$_2$	*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*
CEI	Comisión de Ética de Investigación
CIEFE	Congreso Internacional de Español para Fines Específicos
CIS	Centro de Investigaciones Sociales
CLE	Catalán como lengua extranjera
CMO	*Computer-Mediated Communication*
CNICE	Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa
COMPROFES	Congreso Mundial de Profesores de Español
CORPES XXI	Corpus del Español del Siglo XXI
COVID-19	*Coronavirus Disease 2019*
CREA	Corpus de Referencia del Español Actual
DELE	Diploma oficial de español como lengua extranjera
DigComp	*Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía*
DigCompConsumers	*Marco de Competencia Digital para los Consumidores*
DigCompEdu	*Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores*
DigCompOrg	*Marco Europeo para las Organizaciones Educativas con Competencia Digital*

DLE	*Diccionario de la lengua española*
DVD	*Digital versatile disc*
ECTS	*European Credit Transfer System*
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EFA	Español con fines académicos
EFE	Español para fines específicos
EFP	Español con fines profesionales
EIP	*English for Internet Purposes*
EL2/LE	Español como segunda lengua/lengua extranjera
ELE o E/LE	Español como lengua extranjera
FAQ	*Frequentley Asked Questions*
GIF	*Graphics Interchange Format*
GreenComp	*Marco Europeo de Competencias en Materia de Sostenibilidad*
GSM	*Global System for Mobile Communications*
H	Hombre
HTML	*Hypertext markup language*
HTTP	*Hypertext Transfer Protocol*
I	*Input*
IC	Instituto Cervantes
INTEF	Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado
IRC	*Internet Relay Chat*
JRC	*European Commission's Joint Research Centre*
L2/LE	Segunda lengua/lengua extranjera
LE3	Tercera lengua extranjera
LKT	*Learning and Knowledge Technologies*
M	Mujer
MCER	*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*
MeIn	Mensajería instantánea
Memex	*Memory Extended*
MIL	*Marco de la alfabetización mediática e informacional*
MOOC	*Massive Online Open Courses*
n	Tamaño de la muestra

NS/NC	No sabe/no contesta
O	*Output*
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OECD	*Organisation for Economic Cooperation and Development*
ONG	Organización no gubernamental
PAPI	*Paper-and-Pencil Interviewing*
PCIC	*Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*
RAE	Real Academia Española
RUCT	Registro de Universidades, Centros y Títulos
SEO	*Search Engine Optimization*
SL/FL	*Second language / foreign language*
SMS	*Short Message System*
SSL/FL	*Spanish as a second language / as a foreign language*
T	Total
TAC	Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
TSI	Tecnologías de la sociedad de la información
UA	Universidad de Alicante
UAB	Universidad Autónoma de Barcelona
UAH	Universidad de Alcalá de Henares
UAM	Universidad Autónoma de Madrid
UAN	Universidad Antonio de Nebrija
UB	Universidad de Barcelona
UC	Universidad de Cantabria
UCAM	Universidad Católica San Antonio
UCJC	Universidad Camilo José Cela
UCM	Universidad Complutense de Madrid
UCO	Universidad de Córdoba
UdG	Universidad de Girona
UDIMA	Universidad a Distancia de Madrid
UdL	Universidad de Lleida
UEx	Universidad de Extremadura

UFV	Universidad Francisco de Vitoria
UGR	Universidad de Granada
UIMP	Universidad Internacional Menéndez Pelayo
UJA	Universidad de Jaén
ULe	Universidad de León
ULPGC	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
UNAV	Universidad de Navarra
UNEATLÁNTICO	Universidad Europea del Atlántico
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNIR	Universidad Internacional de La Rioja
UO	Universidad de Oviedo
UPF	Universidad Pompeu Fabra
UPO	Universidad Pablo de Olavide
URL	*Uniform Resource Locator*
URV	Universidad Rovira i Virgili
US	Universidad de Sevilla
USAL	Universidad de Salamanca
VIU	Universidad Internacional de Valencia
W3C	Consorcio de la *World Wide Web*
WWW	*World Wide Web*
WYSIWYG	*What You See Is What You Get*

INTRODUCCIÓN

I.1. Justificación y objeto de estudio

El primer interrogante al que nos enfrentamos cuando iniciamos esta andadura investigadora fue si la red supuso un cambio lingüístico tal, que mereciera no solo una nota a pie de página en los antiguos modelos lingüísticos y discursivos tradicionales, sino que abriese un nuevo campo de estudio dentro de la lingüística textual.

John Naughton en su libro *A brief history of the future: the origins of the Internet* (2001) afirma que Internet supone uno de los inventos más relevantes del ser humano. Y, además, comenta que el potencial de Internet para transformar el entorno comunicativo es mayor que el de la imprenta y la televisión, ya que aprovecha el recurso intelectual que supuso la imprenta, sin las restricciones inherentes de las emisiones de televisión. La imprenta permitió la difusión del conocimiento, pero está sometida a la censura, al igual que la televisión, que está fuertemente controlada por redactores, corporaciones, anunciantes y gobiernos. La red, por el contrario, proporciona el primer sistema de comunicación sin censuras ni restricciones. Representa la viva imagen de un libre mercado de ideas, donde todos tienen el derecho de decir lo que piensan y, es más, tienen el derecho a ser escuchados (pp. 21-22).

Por lo tanto, concebir la red como una revolución eminentemente tecnológica implica subestimar la renovación lingüística que supuso, ya que, como afirma Crystal (2002), «siendo el lenguaje un indicador tan sensible de los cambios sociales, resultaría verdaderamente muy sorprendente que un fenómeno tan radicalmente innovador no tuviera su correspondiente impacto en el modo de comunicarnos» (p. 272). La red ha cambiado la forma de leer y, por consiguiente, también de escribir, que ahora se hace de forma más superficial y diversificada. Sin embargo, esto no quiere decir que se escriba o se lea menos en la era de Internet, al contrario, «se lee y se escribe más que nunca, pero en distintos soportes, en distintos contextos y en distintos lenguajes, puesto que la lecto-escritura es cada vez más multimedia» (Lara Padilla, 2009, p. 10).

En consecuencia, «Internet no es solamente un hecho tecnológico; es un hecho social, como ha destacado Berners-Lee […], y su principal activo es el lenguaje» (Crystal, 2002, p. 272), por lo que el alcance lingüístico de Internet resulta inimaginable y está en constante evolución, dando lugar a una serie de variedades lingüísticas novedosas con características grafológicas, semánticas, gramaticales, discursivas y tecnológicas específicas (p. 272), que requieren de su propio campo de estudio.

Vannevar Bush, jefe del Proyecto Manhattan, en su artículo «As we may think» (1945) afirma que la Segunda Guerra Mundial permitió que científicos de toda índole compartiesen sus avances e investigaciones en aras de un beneficio bélico mutuo. Este autor reflexiona sobre la especialización y su cada vez mayor carácter imprescindible para el progreso, lo que implica la necesidad de construir puentes de conocimiento rápidos y eficaces entre las distintas disciplinas. Pone como ejemplo las leyes de la genética de Mendel, que fueron ignoradas por toda una generación, por no llegar a las manos de investigadores capaces de comprenderlas y emplearlas en su estudio. Este hecho, afirma Bush (1945), se repite de forma constante y demuestra lo catastrófico de cómo los conocimientos realmente significativos se pierden en el conjunto de los intrascendentes por no abogar por una interdisciplinariedad en la ciencia.

En la era de Internet, esa construcción de puentes entre distintas disciplinas es fundamental, por lo que los especialistas de cada una de ellas deben aunar esfuerzos para alcanzar un objetivo común. De esa multidisciplinariedad nace el campo de estudio sobre el que versa esta investigación doctoral: la lingüística de la red, que es una disciplina de la lingüística aplicada que estudia el cambio y el uso del lenguaje en Internet en todos sus niveles. «El lenguaje es el corazón de Internet; la actividad de la Red es interactividad» (Crystal, 2002, p. 272), por lo que informática y lingüística son dos campos de estudio que deben trabajar unidos.

La segunda pregunta a la que nos enfrentamos cuando comenzamos este trabajo de investigación era de dónde debíamos partir en el estudio del lenguaje de Internet; ¿en qué aspecto nos debíamos centrar y qué otras variables descartar? Tras realizar una revisión bibliográfica previa y estudiar los distintos trabajos de investigación, no sin antes cambiar varias veces de parecer en el proceso, nos decantamos por el estudio del discurso digital, dejando de lado, así, aspectos específicos como el léxico, la semántica, el paralenguaje o la gramática de la red.

Si bien es cierto que teníamos claro que queríamos enfocar la investigación desde la perspectiva de la lingüística de la red, la elección del discurso o el texto como objeto de estudio no fue arbitraria. Hay una cita del lingüista alemán Isenberg (1976) que resume muy bien nuestra elección y es que «cuando se produce una comunicación entre seres humanos es en forma de textos» (p. 54). En torno a esta idea, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (*MCER*) afirma también que «no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto» (Consejo de Europa, 2002, p. 91). Así pues, nos decantamos por el

discurso digital como objeto de estudio por tratarse del eje vertebrador de la comunicación humana en Internet.

No obstante, antes de nada, es necesario aludir a la dicotomía texto-discurso. Los términos *texto* y *discurso* se emplean de forma indistinta a lo largo de esta investigación, siguiendo el ejemplo de investigadores como Van Dijk, precursor de la disciplina del análisis del discurso. Sin embargo, también son muchos los que hacen una distinción entre ambos conceptos, asociando el *discurso* más a la oralidad y el *texto* a la lengua escrita; o concibiendo el *discurso* desde una perspectiva social y el *texto* desde una lingüística (Alonso Belmonte, 2008, p. 558). Bernárdez (1995), por su parte, considera el *discurso* como un concepto más dinámico que el *texto*, caracterizado por su estatismo. No obstante, en esta investigación doctoral ambos términos (*discurso* y *texto*) serán empleados como dos vocablos sinónimos que hacen referencia a un mismo concepto: «un acontecimiento comunicativo verbal con plenitud de sentido» (Instituto Cervantes, 2008h) que se enmarca en el medio digital y cuya realización, pese a ser generalmente escrita, tiene características de la oralidad.

Ahora bien, tampoco se debe caer en el error de considerar el lenguaje de Internet como un lenguaje exclusivamente escrito, ya que representa «un metamedio que alberga múltiples formas de comunicación escritas y audiovisuales» (Escandell Montiel, 2016, p. 226). Sin embargo, con el fin de acotar el campo de estudio y focalizar la investigación en un aspecto lingüístico concreto, nos decantamos por el estudio del discurso escrito en Internet, ya que cualquier texto tradicional fuera de ese contexto y enmarcado en un medio digital deja de ser el mismo texto y pasa a ser «otro», pues posee notables diferencias que lo configuran como tal (Gutiérrez, 2005, p. 9).

La tercera cuestión que se nos planteó a la hora de determinar el objeto de estudio de esta tesis doctoral tuvo que ver con las necesidades prácticas que hacían necesaria la investigación teórica. Hymes, en un simposio en 1971 sobre la competencia comunicativa, afirma que la investigación lingüística debe regirse por las necesidades prácticas. No se trata, por tanto, «de que exista un cuerpo de teoría lingüística al que la investigación práctica pueda remitirse […], sino, más bien, de que el trabajo motivado por las necesidades prácticas pueda ayudar a la construcción de la teoría que nos resulta necesaria» (Hymes, 1995, p. 27). Así pues, los estudios sobre la lengua no deben quedar destinados únicamente a los ámbitos teóricos y científicos, sino que deberían siempre trasladarse a las aulas. La lengua, según Rocío Lineros, «es usada para comunicarnos,

usada para relacionarnos en sociedad, usada para ordenar nuestro pensamiento y usada para su propio estudio. Así pues, la enseñanza de una lengua debe estar estrechamente vinculada al cómo de estos usos» (1997, p. 53).

Además, «el aprendizaje tiene sentido en la medida en que se proyecta en una finalidad que, incluso aunque no implique interacción con otras personas, supone la relación con textos y productos textuales» (Instituto Cervantes, 2006b), por lo que los textos se han convertido en los focos de atención de la enseñanza de lenguas extranjeras, que, habiendo superado el marco oracional generativista y estructuralista, centran el proceso en el discurso (Alonso Belmonte, 2008, p. 553).

Y, aunque Internet ofrece a estudiantes y profesores una serie de oportunidades sin precedentes y son muchos los motivos para usar las tecnologías en las aulas –tales como aumentar la motivación, facilitar el acceso a materiales auténticos y situaciones de aprendizaje inmersivas, impulsar la colaboración profesional y académica, adaptarse a las necesidades de los estudiantes e, incluso, fomentar su autonomía–, muchas veces se nos olvida que la sociedad ha pasado de ser exclusivamente analógica a una sociedad digital, por lo que es fundamental preparar a los estudiantes para desenvolverse en este nuevo mundo virtual, cuya máxima es la interacción digital.

> Con la comunicación digital como un hecho cada vez más extendido, capacitar a los aprendientes para tener éxito comunicativo en espacios 2.0 es el siguiente paso lógico. A tales efectos los profesores deben conocer los fenómenos propios del español en red, pues solo así podrán transmitir las diferencias entre la norma culta y formal y la norma digital (Escandell Montiel, 2016, p. 230).

En concreto, el estudio de la tipología textual digital permitirá a los estudiantes trabajar de forma holística todos los recursos de la lengua en todos sus niveles (funcional, nocional, gramatical y pragmático), adaptándose a las necesidades de una sociedad cada vez más digital, pues el tratamiento y aprendizaje de los textos «desde el punto de vista del género al que pertenecen facilita que el alumno perciba de forma global, y en sus distintos componentes, la función comunicativa que cumplen en el contexto social para el que fueron creados» (Instituto Cervantes, 2006b).

En definitiva, «el fenómeno del habla de la Red va a "cambiar nuestro modo de pensar" sobre el lenguaje de una manera fundamental, porque se trata de una singularidad lingüística, de un medio genuinamente nuevo» (Crystal, 2002, p. 273), por

lo que buscar analogías en lo que entendemos como lenguaje tradicional representa un fracaso, ya que, aunque se observan algunas similitudes con otras formas de comunicación, es fundamentalmente diferente a ellas. Y es aquí donde nace nuestro proyecto de tesis doctoral, dedicado al análisis filológico y científico del discurso digital y al estudio de su enseñanza en el ámbito de español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).

I.2. Objetivos e hipótesis de la investigación

Por lo tanto, esta investigación doctoral se vertebra en torno a tres ejes: el discurso, la red y la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera (EL2/LE). Por consiguiente, el objetivo fundamental de este proyecto de investigación radica en realizar un estudio descriptivo y comparativo del discurso digital en la enseñanza de EL2/LE. Por su parte, los objetivos específicos de nuestro proyecto de investigación se pueden resumir como sigue:

a. Realizar una revisión bibliográfica sobre la noción de *competencia* y centrar la investigación en las competencias relacionadas con el objeto de estudio: la *competencia discursiva* y la *digital*.
b. Definir, a partir del estudio bibliográfico, el *discurso digital* y observar su naturaleza lingüística, caracterización, estructura y tipología textual.
c. Comprobar el grado de aparición del discurso digital y su tratamiento en la enseñanza de idiomas en los currículos vigentes para el aprendizaje de EL2/LE.
d. Estudiar el alcance que tiene el discurso digital en la formación a profesores de EL2/LE y evidenciar si existen carencias formativas sobre cibertextos.
e. Evidenciar, mediante el análisis de manuales, el grado y tipo de aparición del discurso digital en los materiales didácticos de EL2/LE.
f. Observar la formación y práctica real docente en lo relativo al discurso digital a través del método *encuesta* y valorar la predisposición y actitud del profesorado ante la enseñanza de dicho contenido.

Cada uno de los capítulos que conforma esta investigación doctoral persigue alguno de los objetivos antes propuestos, donde se formulan también otros objetivos secundarios que concretan estos más generales y permiten, consecuentemente, la

formulación de las diferentes hipótesis de la investigación. Si bien cada capítulo especifica y recoge las hipótesis más concretas, todas ellas se pueden sintetizar en torno a una misma idea. Con la aparición y normalización del uso de los ordenadores e Internet surgieron nuevos métodos y estrategias de enseñanza de idiomas que dieron lugar a conceptos como las *tecnologías de la información y la comunicación* (TIC) o las *tecnologías del aprendizaje y el conocimiento* (TAC). Sin embargo, este nuevo avance en la enseñanza de lenguas tuvo un enfoque bastante reduccionista y limitó el uso de estas nuevas tecnologías a meros recursos o herramientas didácticas que apoyaban la docencia. Actualmente, además de esa visión instrumentalista, han aparecido nuevos métodos de enseñanza que ponen el foco en el aprendizaje en línea o *e-learning*[1] y en los inconvenientes y posibilidades que esta nueva forma de enseñanza supone. Ahora bien, en nuestra opinión, se ha dejado al margen el potencial pedagógico y comunicativo de Internet y de los nuevos discursos surgidos en la red como las redes sociales, la mensajería instantánea, las páginas web, el correo electrónico, etc. y, en consecuencia, el discurso digital no recibe el tratamiento que merece en la enseñanza de español como L2/LE (hipótesis de partida).

Así pues, no se pretende, por tanto, presentar en este estudio una teoría completa de cómo enseñar el discurso digital en las aulas de español como L2/LE. Este proyecto se presenta más bien como un estudio de la práctica realizada hasta ahora en la enseñanza de este aspecto discursivo tan reciente y, a la vez, como una reflexión sobre su aplicación en las aulas que los futuros investigadores y docentes pueden emplear y ampliar en el ejercicio de su tarea.

I.3. Metodología de la investigación

Por su parte, la metodología seguida para la elaboración de esta tesis doctoral fue, en primer lugar, la indagación científica consistente en la ineludible revisión bibliográfica para determinar el estado de la cuestión y elaborar un marco teórico que acotase el tema de nuestro estudio. Sin embargo, la tarea de recopilación científica en forma de acopio bibliográfico continuó, de forma natural, durante todo el proceso investigador.

[1] El *e-learning* o *aprendizaje electrónico* es aquel que se lleva a cabo de forma virtual a través de un dispositivo electrónico.

Así mismo, también en una fase preliminar del estudio, se llevó a cabo la elaboración de la encuesta a docentes de español como L2/LE, para así poder evidenciar la existencia de carencias en lo relativo al discurso digital en el aula de EL2/LE. Para ello, con el fin de cumplir con lo establecido en la legislación vigente en materia de ética y siguiendo la normativa de la Universidad de Murcia, se solicitó y se obtuvo el informe favorable emitido por la Comisión de Ética de la Investigación para la realización del cuestionario. La elección del método *encuesta* tampoco fue arbitraria, ya que se la consideró la estrategia de investigación más adecuada para la recogida de datos reales sobre la enseñanza del discurso digital, que permitía estandarizar, cuantificar, comparar y generalizar los resultados, posibilitando así la obtención de unas conclusiones significativas.

Por otro lado, de acuerdo con las premisas de la metodología científica, se realizaron diversos análisis de documentación que permitiesen alcanzar el objetivo propuesto: realizar de forma transversal un estudio descriptivo y comparativo del discurso digital en la enseñanza de EL2/LE. Por consiguiente, se analizaron los dos currículos vigentes de español como L2/LE, las guías docentes de ciento once asignaturas de todos los másteres universitarios españoles de EL2/LE y un corpus de materiales didácticos o pedagógicos conformado por veinticinco manuales de español como L2/LE. A lo largo de todo el proceso de realización del proyecto de investigación se ha concretado específicamente la metodología aplicada para la elaboración de cada corpus y análisis, cuyos criterios están basados en la representatividad, la estandarización, la idoneidad y la relevancia para nuestro estudio.

Finalmente, la última fase de este proceso de investigación doctoral comprende el análisis y la descripción científica de los resultados obtenidos en cada uno de los capítulos que la conforman, lo que condujo a la elaboración de las conclusiones donde se realizó una valoración general de los resultados obtenidos y la verificación de la consecución de los objetivos, así como la exposición de las limitaciones del estudio y la presentación de posibles futuras líneas de investigación.

I.4. Estructura de la tesis doctoral

El discurso digital y su enseñanza en las aulas de español como segunda lengua/lengua extranjera es el tema de esta investigación doctoral, dentro de la cual hemos atendido a cuatro áreas: el estudio del discurso digital en los currículos de

idiomas, el estudio del discurso digital en la formación universitaria de los docentes de EL2/LE, el estudio del discurso digital en los manuales de EL2/LE y el estudio del discurso digital a través de una encuesta a docentes de EL2/LE sobre la enseñanza de este contenido cibertextual.

El **capítulo uno** comprende el marco teórico que sirve de introducción al tema objeto de estudio y supone la fundamentación epistemológica de orden lingüístico y didáctico que enmarca y justifica esta investigación doctoral. Este capítulo se divide en torno a tres conceptos: la *competencia discursiva*, la *competencia digital* y el *discurso digital*. Los dos primeros permiten identificar el área de estudio y sustentar las teorías sobre la lingüística de la red bajo una perspectiva didáctica. Sin embargo, es el discurso digital el verdadero núcleo de esta investigación, por lo que ahondaremos en la noción de *texto digital*, estableceremos las semejanzas y diferencias entre la escritura impresa y la digital e intentaremos detallar su caracterización, naturaleza y tipología.

El **capítulo dos** se corresponde con el análisis del tratamiento del discurso digital en los dos currículos fundamentales para la enseñanza de EL2/LE, ya que, si los cibertextos deben formar parte de la enseñanza de segundas lenguas, estos deberían estar recogidos en tales estándares. Los inventarios analizados son el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (*MCER*) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (*PCIC*), así como los nuevos descriptores publicados en 2018 por el Consejo de Europa bajo el nombre *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors* (*CEFR*$_2$)[2].

Por su parte, el **capítulo tres** se dedica al estudio del tipo de formación universitaria que reciben los futuros docentes de español como L2/LE en España sobre cibertextos. Para ello, se han analizado todos los másteres universitarios vigentes de enseñanza de EL2/LE impartidos en España y aprobados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en el año 2019 y, en concreto, se han examinado las guías docentes de ciento once asignaturas consideradas relevantes para la enseñanza del discurso digital.

[2] La sigla del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* en inglés es *CEFR* (*Common European Framework of Reference for Languages*). En el caso del volumen complementario del *Marco*, publicado en 2018, hemos decidido mantener las siglas originales anglosajonas –*CEFR*–, ya que este nuevo documento aún no tiene una traducción oficial al español, y hemos añadido el número 2 en formato subíndice con el fin de evitar cualquier confusión con el primer marco en inglés. En consecuencia, la sigla utilizada en este estudio para referirnos al *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2018) será *CEFR*$_2$.

El **capítulo cuatro**, a su vez, se ocupa del estudio del discurso digital, desde el análisis de su aparición hasta el grado de profundización, en los principales materiales didácticos para la enseñanza de EL2/LE. Con este fin se ha realizado un estudio de corpus de seis colecciones didácticas de EL2/LE, seleccionadas siguiendo diferentes criterios como la relevancia de la editorial, el año de la publicación, su estructura no modular, el público al que van destinados o el número de niveles de referencia que incluyen. Este análisis es quizás uno de los apartados más significativos de la investigación doctoral, pues permite demostrar con mucha efectividad el grado de incorporación del discurso digital en la práctica real del aula.

Por otra parte, en el **capítulo cinco** de esta tesis doctoral se pretende observar la formación y práctica real docente en materia de discurso digital, para lo cual se ha optado por la elaboración de una encuesta anónima –destinada a profesores de español como L2/LE– con el fin de observar el grado de enseñanza de los cibertextos en el aula de EL2/LE, estudiar qué tipo de cibertextos se explican en dichas clases y qué contenidos en concreto se desarrollan a través del estudio del discurso digital. Además, también en esta encuesta se valora la predisposición y actitud de los docentes a la enseñanza del discurso digital en el aula de español como L2/LE.

Para facilitar su lectura y comprensión, se ha optado por una estructura uniforme que presente, al inicio de cada capítulo, los objetivos que se persiguen, las hipótesis que se desean verificar y la metodología adoptada, justificando en cada caso el método de estudio y el corpus utilizado. Además, todos los capítulos cuentan con un apartado de análisis y valoración de los resultados obtenidos en cada investigación.

Por último, tras el estudio realizado y el análisis particular de los resultados obtenidos en cada apartado, en el **capítulo final** plantearemos nuestras conclusiones y valoraciones generales con las que se intentará verificar la hipótesis y el logro de los objetivos, así como formular las limitaciones y proyecciones de nuestra investigación.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

1. HACIA UNA CONCEPCIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA O TEXTUAL

1.1. Acercamiento al concepto de competencia discursiva

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) define las competencias como «la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones» (p. 9). Sin embargo, el término *competencia* no es algo nuevo, ni propio de los currículos de la enseñanza de idiomas. Noam Chomsky (1975) estableció «una distinción fundamental entre COMPETENCIA (el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua) y ACTUACIÓN (el uso real de la lengua en situaciones concretas)» (p. 6). Así, se afirma que la teoría lingüística debe centrarse en el estudio de la competencia, que el investigador denomina *competencia lingüística*, y la cual solo se acerca a la actuación en situaciones idealizadas.

> Lo que concierne primariamente a la teoría lingüística es un hablante-oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son limitaciones de memoria, distracciones, cambios del centro de atención e interés, y errores (característicos o fortuitos) al aplicar su conocimiento de la lengua al uso real (Chomsky, 1975, p. 5).

En definitiva, para Chomsky lo interesante en los estudios e investigaciones lingüísticas es la competencia, no la actuación, entendida como lo que sabe el hablante-oyente de su lengua materna. Este también fue el objetivo de lingüistas estructuralistas como Ferdinand de Saussure quien, en su *Curso de Lingüística General*, establece la dicotomía entre *lengua* y *habla*, siendo la primera el conjunto de convenciones de una lengua adoptadas por un grupo de hablantes y la segunda el uso que cada individuo hace de esta. «Al separar la lengua del habla (*langue et parole*), se separa a la vez: 1° lo que es social de lo que es individual; 2° lo que es esencial de lo que es accesorio y más o menos accidental» (Saussure, 1945, p. 41).

No obstante, los conceptos de *competencia* y *competencia lingüística* se han ido reinterpretando a lo largo de los años. Campbell y Wales en 1970 distinguieron tres sentidos del término *competencia lingüística*: la competencia-1 o débil, la competencia-2 o fuerte, también denominada *competencia gramatical*, que es la desarrollada por la

gramática generativa en general y por Chomsky en particular; y la competencia-3 o comunicativa, que para estos autores es la capacidad de un hablante-oyente de entender y producir enunciados que no solo sean correctos gramaticalmente, sino que, y más importante aún, sean adecuados al contexto tanto situacional como verbal de los enunciados (Campbell y Wales, 1972, pp. 246-247).

Hymes, por su parte, hace una reinterpretación a mediados de los años 70 del concepto de *competencia lingüística* de Chomsky y va más allá, hacia lo que también denomina como *competencia comunicativa*. Este autor considera que la lingüística no debe olvidar la actuación real de los agentes de la situación comunicativa, pues centrarse únicamente en la competencia asociada a una actuación idealizada, como afirmaba Chomsky, «puede parecer casi una declaración de falta de relevancia» (Hymes, 1995, p. 28) del contexto sociocultural y de las dificultades a las que todos los hablantes nos enfrentamos al comunicarnos, ya que «existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales resultarían inútiles» (Hymes, 1995, p. 35).

Hymes en el capítulo que publicó bajo el nombre de «On Communicative Competence» pone de manifiesto las limitaciones de esta concepción que no tiene en cuenta los rasgos socioculturales y afirma que otros autores como Labov, Rosenbaum o Gleitman, bajo el paradigma de la gramática generativa, hicieron sus estudios lingüísticos con comunidades de hablantes no homogéneas y cuyos participantes presentaban distinto conocimiento de la lengua. Y, es más, Hymes afirma que esta postura lingüística chomskiana que asocia la actuación con la imperfección revela un cierto aspecto ideológico:

> Esto se convierte, si se me permite, en una visión de Paraíso Terrenal donde la vida humana parece dividirse entre la competencia gramatical, una fuente de poder ideal de origen innato, y la actuación, una exigencia muy parecida a comer la manzana, que arroja al hablante-oyente perfecto al mundo de los pecadores (Hymes, 1995, p. 30).

Así pues, establece que para adecuar la teoría lingüística a los agentes reales de la comunicación esta no puede estar dividida en dos tipos de juicios (los de *aceptabilidad* relacionados con la actuación y los de *gramaticalidad* relacionados con la competencia), como determina la teoría lingüística chomskiana; sino que deberían ser cuatro los criterios que integren la teoría lingüística y de la comunicación y la cultura. Estos cuatro criterios para describir la comunicación son, en primer lugar, «si (y en qué

grado) algo resulta formalmente *posible*», esto es, si la comunicación cumple con un sistema de normas y reglas gramaticales y culturales. En segundo lugar, «si (y en qué grado) algo es *factible*», es decir, si existen o no factores psicolingüísticos como la percepción o la memoria que afecten a la comunicación. Por otro lado, debemos tener en cuenta el tercer criterio, «si (y en qué grado) algo resulta apropiado», esto es, si se adecúa a la situación comunicativa y, finalmente, «si (y en qué grado) algo se da en la realidad», es decir, si algo que es posible, factible y apropiado llega o no a ocurrir en la realidad. «Resumiendo, se puede afirmar que el objetivo de una teoría de la competencia amplia es el mostrar las formas en que lo sistémicamente posible, lo factible y lo apropiado están conectados para producir e interpretar el comportamiento cultural en la realidad» (Hymes, 1995, pp. 37-41).

Asimismo, es relevante e interesante señalar que Hymes utilizó el concepto de *competencia* para referirse de forma genérica a la capacidad de una persona que «depende tanto del conocimiento (*tácito*) como del uso (*capacidad*)» (Hymes, 1995, p. 38). Hymes afirma que puede haber disparidad en la utilización del conocimiento de cada uno de los individuos, por eso la competencia tiene que tener en cuenta factores tanto cognitivos como no cognitivos de índole volitiva y afectiva, como la motivación, y que, por consiguiente, deben tener su reflejo en la práctica educativa (Hymes, 1995, p. 38).

En definitiva, tanto Campbell y Wales como Hymes hacen una relectura del concepto de *competencia lingüística* de Chomsky, van un paso más allá y establecen que esta competencia –denominada gramatical por estos investigadores– está dentro de otra superior, la competencia comunicativa que se define como «la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma» (Hymes, 1995, p. 34).

Así pues, se establece la competencia comunicativa como una competencia madre a la que se vinculan otras competencias jerárquicamente inferiores. Han sido muchos los autores e investigadores que se han aventurado a hacer una tipología de competencias, entre los que destacan Canale (1995), Canale y Swain (1980), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), Bachman (1995), etc. A continuación, repasaremos la evolución que ha sufrido el concepto de *competencia comunicativa* hasta llegar a la concepción adoptada por el Consejo de Europa en 2001 con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (*MCER* o *CEFR* en

inglés), con el fin de acercarnos, por consiguiente, a lo que nosotros consideramos como competencia discursiva o textual, el tema que aquí nos atiene.

En primer lugar, Canale y Swain (1980) utilizan el término *competencia comunicativa* para referirse a las relaciones e interacciones entre la competencia gramatical y la competencia sociolingüística (p. 6) y crean una propuesta de modelo de competencias en la que la competencia comunicativa se compone de tres competencias inferiores o subcompetencias: gramatical, sociolingüística y estratégica.

Canale y Swain, por tanto, establecen un modelo de competencias basado en la comunicación que engloba tanto lenguaje verbal como no verbal, modalidades orales y escritas y destrezas de comprensión y producción (p. 29):

> We understand communication to be based in sociocultural, interpersonal interaction, to involve unpredictability and creativity, to take place in a discourse and sociocultural context, to be purposive behaviour, to be carried out under performance constraints, to involve use of authentic (as opposed to textbook-contrived) language, and to be judged as successful or not on the basis of behavioural outcomes. We assume [...] that the relationship between a proposition (or the literal meaning of an utterance) and its social meaning is variable across different sociocultural and discourse contexts, and that communication involves the continuous evaluation and negotiation of social meaning on the part of the participants (Canale & Swain, 1980, p. 29).

Ambos autores realizan una propuesta única donde consideran que la competencia comunicativa está compuesta al menos por tres subcompetencias (véase *Figura 1*): la gramatical, la sociolingüística y la que ellos denominan competencia estratégica. En primer lugar, entienden la competencia gramatical como el componente léxico, morfológico, sintáctico, semántico y fonológico. La competencia sociolingüística, por su parte, como dos conjuntos de reglas: las socioculturales que determinan el uso de la lengua y las reglas del discurso, ambas esenciales para interpretar el significado social de los enunciados. Por último, entienden que la competencia estratégica constituye un conjunto de estrategias de la comunicación tanto verbales como no verbales, cuyo fin último es intentar compensar algún fallo de comunicación debido tanto a factores de la actuación como a una competencia insuficiente. Estas estrategias, según Canale y Swain, pueden ser de dos tipos:

gramaticales, como parafrasear, y sociolingüísticas, como las representaciones de roles o el modo de dirigirse a desconocidos (Canale y Swain, 1980, pp. 29-31).

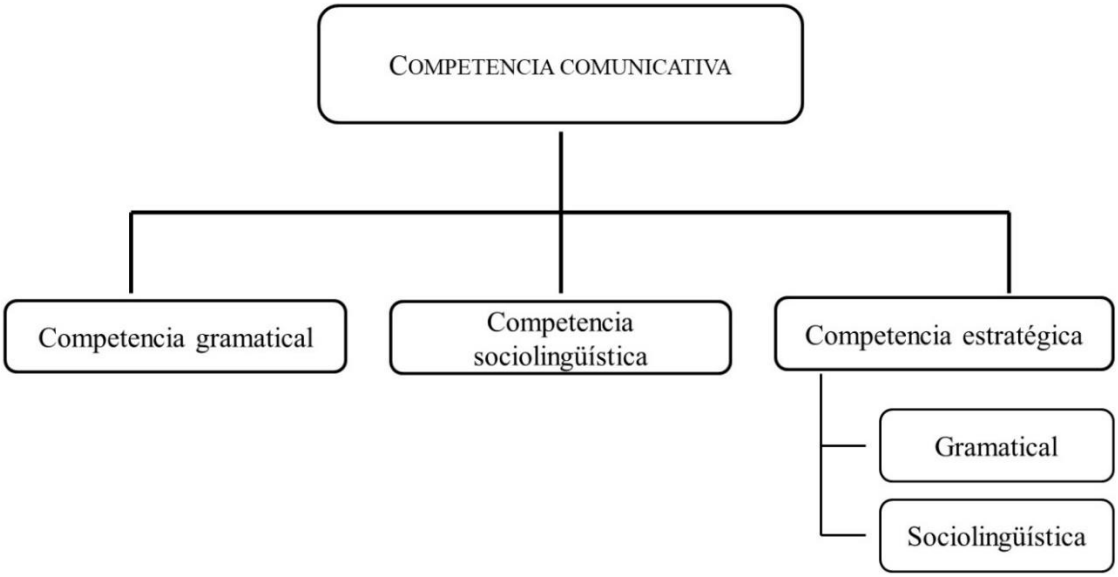


Figura 1. Modelo de competencias de Canale y Swain (1980).

Canale en «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», publicado en inglés en 1983, va un paso más allá y establece una subdivisión más a la propuesta anterior de este mismo autor y Swain: la competencia discursiva (véase *Figura 2*). Lo hace bajo la concepción de que la competencia comunicativa se refiere tanto al conocimiento como a la habilidad, idea desarrollada anteriormente por Hymes (1995) y Canale y Swain (1980). Canale afirma que «el punto de vista adoptado [...] es que tanto el conocimiento como la habilidad subyacen a la comunicación real de modo sistemático y necesario y por tanto ambos están incluidos en la competencia comunicativa» (Canale, 1995, p. 66). Su propuesta depende íntegramente de la distinción entre competencia comunicativa –«sistema subyacente de conocimiento y habilidad requeridos de la comunicación» (p. 65)– y la comunicación real –«la realización de tales conocimientos y habilidades bajo limitaciones psicológicas y ambientales como restricciones perceptuales y de memoria, fatiga, nerviosismo, distracciones y ruido de fondo» (p. 65)–. Así pues, la habilidad, es decir, el uso real del conocimiento, «requiere distinguir entre las capacidades subyacentes (competencia) y su manifestación en situaciones concretas (comunicación real)» (Canale, 1995, p. 66).

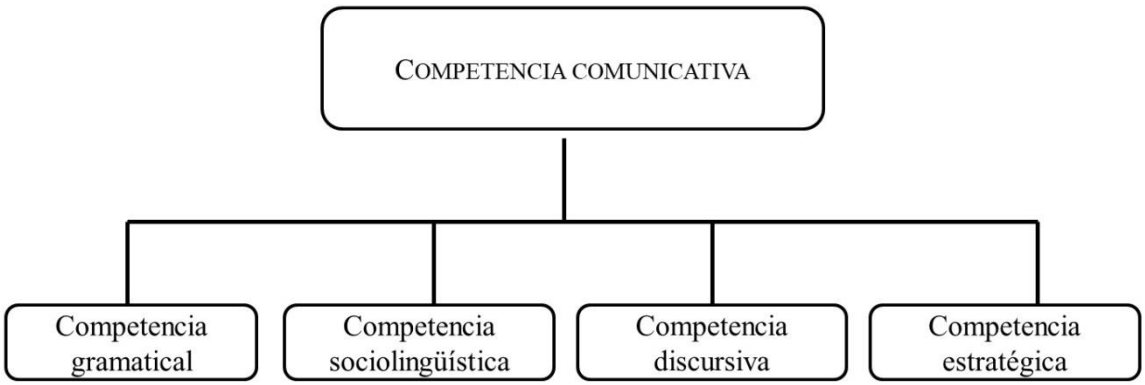


Figura 2. Modelo de competencias de Canale (1995).

En definitiva, Canale (1995) establece cuatro grandes espacios de conocimiento y habilidad y, por consiguiente, considera la competencia comunicativa como una competencia madre de las competencias o subcompetencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Canale (1995) afirma, en primer lugar, que la competencia gramatical es aquella que hace referencia al código lingüístico, esto es, al lenguaje verbal y no verbal, como ya mencionamos en Canale y Swain (1980). En cuanto a la competencia sociolingüística, en este estudio Canale (1995) restringe su extensión únicamente a las reglas socioculturales de uso, por lo que separa las reglas del discurso de la competencia sociolingüística y les da entidad propia, estableciendo así una nueva subcompetencia comunicativa: la competencia discursiva, que trataremos minuciosamente y de forma independiente por ser la más relevante para nuestro estudio. Finalmente, este autor vuelve a retomar la competencia estratégica como aquella formada por las estrategias comunicativas verbales y no verbales utilizadas para compensar los fallos y favorecer la efectividad en la comunicación (Canale, 1995, pp. 66-71).

Otro autor que debemos mencionar, no solo por establecer un modelo bastante distante a los mencionados anteriormente, sino también por hacer referencia al concepto que aquí nos atiene –la competencia textual– es Lyle Bachman. Bachman (1995) en «Habilidad lingüística comunicativa» define, en primer lugar, este concepto que da título a su estudio como una habilidad formada por dos ingredientes fundamentales: el conocimiento (la competencia de Chomsky) y «la capacidad para poner en práctica o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado» (pp. 107-108). Según este autor esta habilidad lingüística comunicativa está constituida, por

tanto, por tres componentes: competencia lingüística, competencia estratégica y mecanismos psicofisiológicos.

En primer lugar, la competencia lingüística o competencia de la lengua (véase *Figura 3*) es definida por Bachman (1995) como el conjunto de conocimientos utilizados mediante el lenguaje en la situación comunicativa (p. 108). Estos componentes de la comunicación se clasifican por el autor en dos grupos: la competencia organizativa y la competencia pragmática. La primera de ellas es entendida como las «habilidades involucradas en el control de la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticalmente correctas, comprender su contenido proposicional y organizarlo para formar textos» (p. 110). Esta competencia organizativa, tal y como se muestra en la figura presentada a continuación, se divide a su vez en gramatical (conocimiento del léxico, sintaxis, morfología y fonología/grafía) y la competencia textual, que expondremos más adelante de forma exhaustiva.

La competencia pragmática, por su parte, es entendida por este autor como la fuerza ilocutiva de los enunciados, es decir, la relación entre el discurso emitido y el acto o función que realizan los hablantes, así como la adecuación de dichos enunciados al contexto (Bachman, 1995, p. 112). La competencia pragmática está conformada a su vez por la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística. Esta última es entendida como «la sensibilidad hacia las convenciones de la lengua o el control de estas» (p. 116), es decir, un hablante con competencia sociolingüística posee cierta sensibilidad para reconocer y adecuar su discurso a los diferentes registros y variedades, posee naturalidad y cierta capacidad de interpretar el lenguaje figurado y referencias culturales (Bachman, 1995, p. 116).

Por otro lado, la competencia ilocutiva, nacida de la teoría de los actos de habla, es entendida como la capacidad de «expresar gran variedad de funciones», «interpretar la fuerza ilocutiva de los enunciados o el discurso» y la habilidad para adecuar dichas funciones al contexto sociocultural y discursivo (Bachman, 1995, p. 116). Las funciones que conforman dicha competencia ilocutiva son la función ideativa (el empleo de nuestro conocimiento y experiencia del mundo real para expresarnos), la función manipulativa (cuyo empleo está estrechamente ligado con la intención de influir en el mundo que nos rodea), la función heurística (el empleo del lenguaje para incrementar nuestro conocimiento del mundo) y la función imaginativa, que pone el foco en la forma sobre el lenguaje y que permite crear discursos humorísticos y estéticos (Bachman, 1995, pp. 114-115).

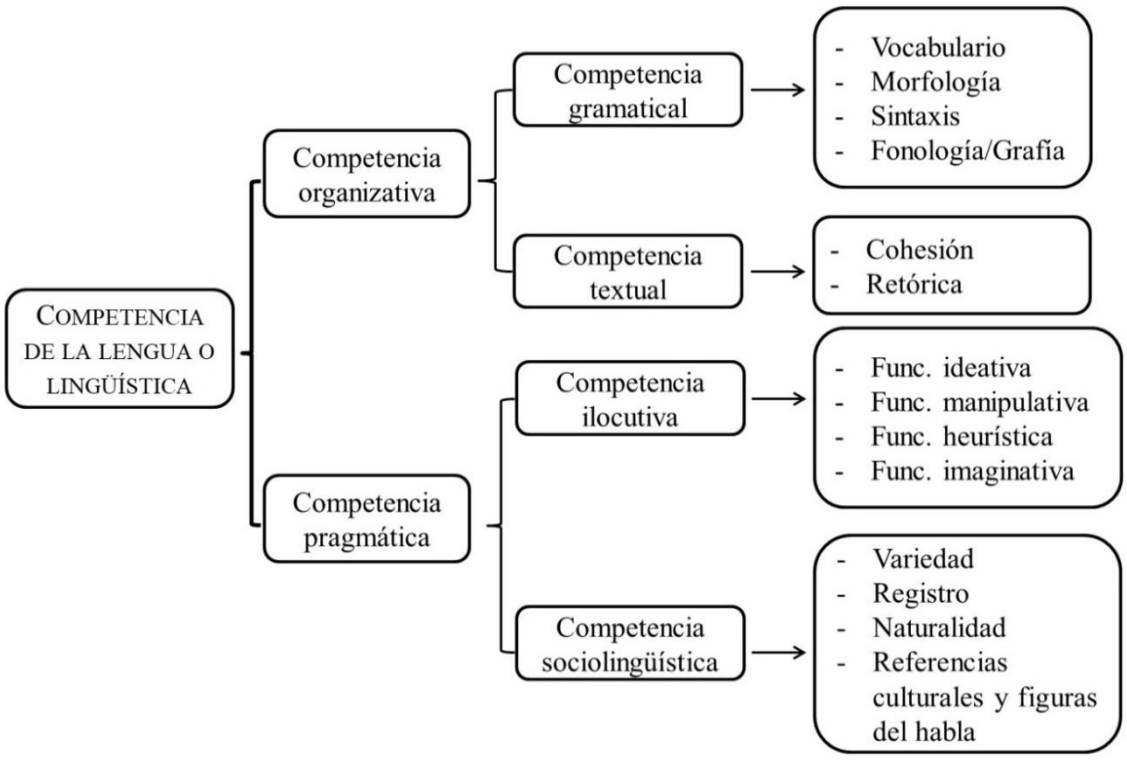


Figura 3. Modelo de competencia lingüística de Bachman (1995).

En segundo lugar, aparte de la competencia de la lengua y los mecanismos psicofisiológicos, la habilidad lingüística está formada también por la competencia estratégica (véase *Figura 4*). Esta es entendida como «la capacidad mental para los componentes de la competencia lingüística en el uso contextualizado de la lengua comunicativa» (p. 108), es decir, esta competencia es el nexo de unión entre la competencia de la lengua, el contexto de uso y el conocimiento del hablante. La competencia estratégica está dividida a su vez por tres componentes. El componente evaluativo, por un lado, permite a un hablante valorar cuánta información necesita transmitir para comunicarse, las competencias lingüísticas que debe emplear, el conocimiento compartido con el interlocutor y evaluar si se ha logrado o no cumplir con el objetivo comunicativo (Bachman, 1995, p. 121). El componente de planificación, por otro lado, «recupera ítems relevantes (gramatical, textual, ilocutivo, sociolingüístico) de la competencia del lenguaje y formula un plan cuya realización pretende alcanzar la meta comunicativa» (p. 121). Por último, el componente de ejecución que, como su propia denominación indica, es la última fase del proceso comunicativo; está estrechamente ligado con el último componente de la habilidad lingüística, los mecanismos psicofisiológicos, pues son los «procesos neurológicos y psicológicos implicados en la ejecución real del lenguaje» (Bachman, 1995, p. 108).

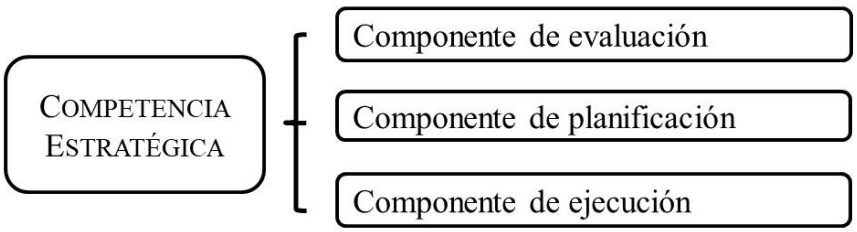


Figura 4. Modelo de competencia estratégica de Bachman (1995).

Así las cosas, tras haber repasado el concepto de *competencia comunicativa* de Campbell y Wales (1972), Canale y Swain (1980), Canale (1995) y Bachman (1995), vamos a pasar a exponer el modelo propuesto por Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), ya que nos interesa mucho su concepción de la competencia discursiva como eje central de la competencia comunicativa. Estos tres investigadores proponen un modelo triangular (véase *Figura 5*) donde el epicentro es la competencia discursiva, que está relacionada recíprocamente con las competencias sociocultural, lingüística y accional y todo ello dentro del marco de la competencia estratégica.

Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell en su artículo «Communicative Competence: a pedagogically motivated model with content specifications» explican su concepción de cada una de las competencias que conforman su esquema comunicativo. Muchas de estas competencias coinciden con las ya expuestas por otros autores, como la lingüística, que se corresponde con la competencia gramatical de Canale y Swain (1980). Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) consideran que la competencia lingüística está formada por los elementos básicos de la comunicación: la sintaxis, la morfología, el léxico, la fonología y la ortografía (pp. 16-18).

La competencia accional (*actional competence*), por su parte, es el término utilizado por estos autores para hacer referencia a la competencia pragmática o ilocutiva que hemos expuesto anteriormente con Bachman (1995) y que definen como una competencia para transmitir y entender la intención comunicativa, es decir, relacionar la intención accional con la forma lingüística mediante el conocimiento de un inventario de esquemas verbales que tienen fuerza ilocutiva (actos del habla) (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995, p. 17). Dentro de dicha competencia se engloban los conocimientos de los actos de habla y de las funciones del lenguaje. No obstante, estos autores afirman que la competencia accional está restringida al lenguaje oral y que, por tanto, se hace necesaria una competencia paralela propia del lenguaje escrito que ellos

sugieren denominar *competencia retórica* (*rhetorical competence*), pero que no desarrollan en su artículo (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995, p. 19).

Por otro lado, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) conciben la competencia sociocultural como el conocimiento que poseen los hablantes para emitir discursos adecuados al contexto social y cultural, teniendo en cuenta los factores pragmáticos de variación en el uso de la lengua (p. 23). Así mismo, estos autores consideran que dicha competencia está formada por los siguientes componentes: factores del contexto social, factores estilísticos, factores culturales y factores de comunicación no verbal. En suma, la competencia sociocultural se asemeja en gran medida a la competencia sociolingüística de los modelos anteriores (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995, pp. 23-26).

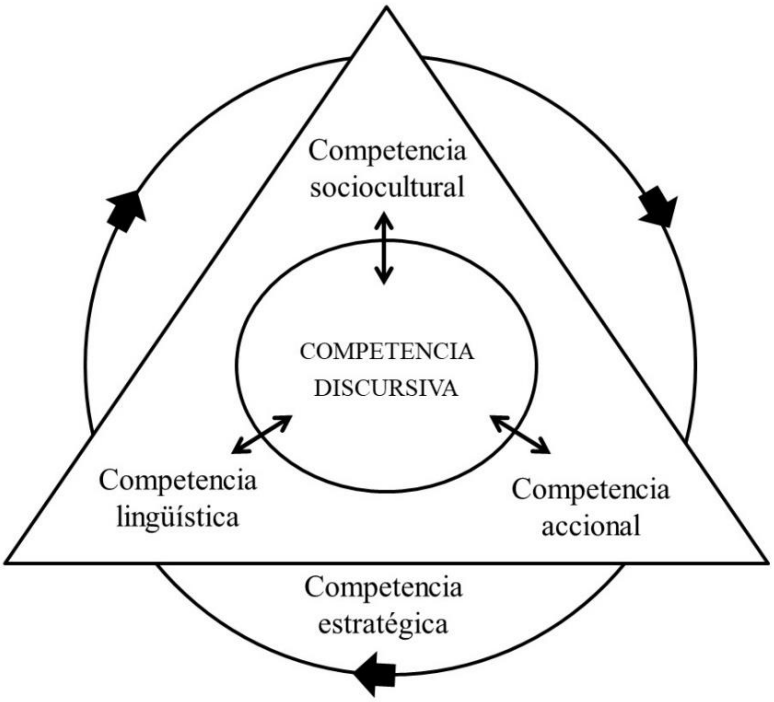


Figura 5. Modelo de competencias de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995).

Finalmente, como se muestra en la *Figura 5* las cuatro competencias incluidas dentro de la base piramidal: competencia discursiva (central), sociocultural, lingüística y accional se engloban en un círculo superior que es donde estos autores sitúan la competencia estratégica, concebida como el conocimiento de las estrategias de comunicación y cómo usarlas. Según dichos autores estas estrategias actúan dentro de tres perspectivas: la psicolingüística, la de interacción y la de mantenimiento comunicativo. Son, por tanto, estrategias de simplificación o elusión, compensatorias,

estrategias para ganar tiempo y estrategias de control y de interacción (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995, pp. 26-28).

En definitiva, han sido muchos los que han investigado y realizado sus propuestas en torno al concepto de *competencia*, primero, y *competencia comunicativa*, después. Como hemos podido observar en este breve recorrido histórico las nociones de *competencia* y *actuación* de Chomsky han ido evolucionando paralelamente a la aparición de áreas como el análisis del discurso y la pragmática hasta llegar a la concepción de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), que otorga a la competencia discursiva un papel principal en el engranaje de las competencias. Toda esta retrospectiva histórica fue el punto de partida en el que se basó el Consejo de Europa en 2001 al crear el *Marco común europeo de referencia para la Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (*MCER*). El *MCER* hace una distinción mucho más amplia del concepto de *competencia*, ya definido al inicio de este apartado, pues establece dos competencias básicas (véase *Figura 6*): las competencias generales y las competencias comunicativas. La principal diferencia entre ambas es la utilización o no de subcompetencias y componentes que tienen relación directa con la lengua y su uso (Consejo de Europa, 2002, p. 9).

Por una parte, las competencias generales están formadas por los conocimientos (*saber*), las destrezas y habilidades (*saber hacer*), la competencia existencial (*saber ser*) y la capacidad de aprender (*saber aprender*) de los usuarios de la lengua. En primer lugar, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* entiende como *saber* los conocimientos declarativos, ya sean propios de la experiencia (empíricos) o adquiridos a partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje (académicos). Ambos tipos de conocimientos, los empíricos y los académicos, juegan un papel importante en la comunicación a través de una L2, pues existe una relación mutua entre estos y la competencia comunicativa. En la enseñanza de idiomas se presupone mucho conocimiento del mundo e, incluso, en ciertos contextos, como la inmersión, el enriquecimiento del individuo no solo es lingüístico, sino que también se adquieren otros conocimientos (Consejo de Europa, 2002, p. 11). Dentro del conocimiento declarativo establecido por el *MCER* se engloba el conocimiento del mundo (lugares, personas, instituciones, acontecimientos, entidades, propiedades y relaciones), el conocimiento sociocultural (propio de la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las

convenciones sociales y el comportamiento ritual) y la consciencia intercultural (diversidad regional y social y los estereotipos) (Consejo de Europa, 2002, pp. 99-102).

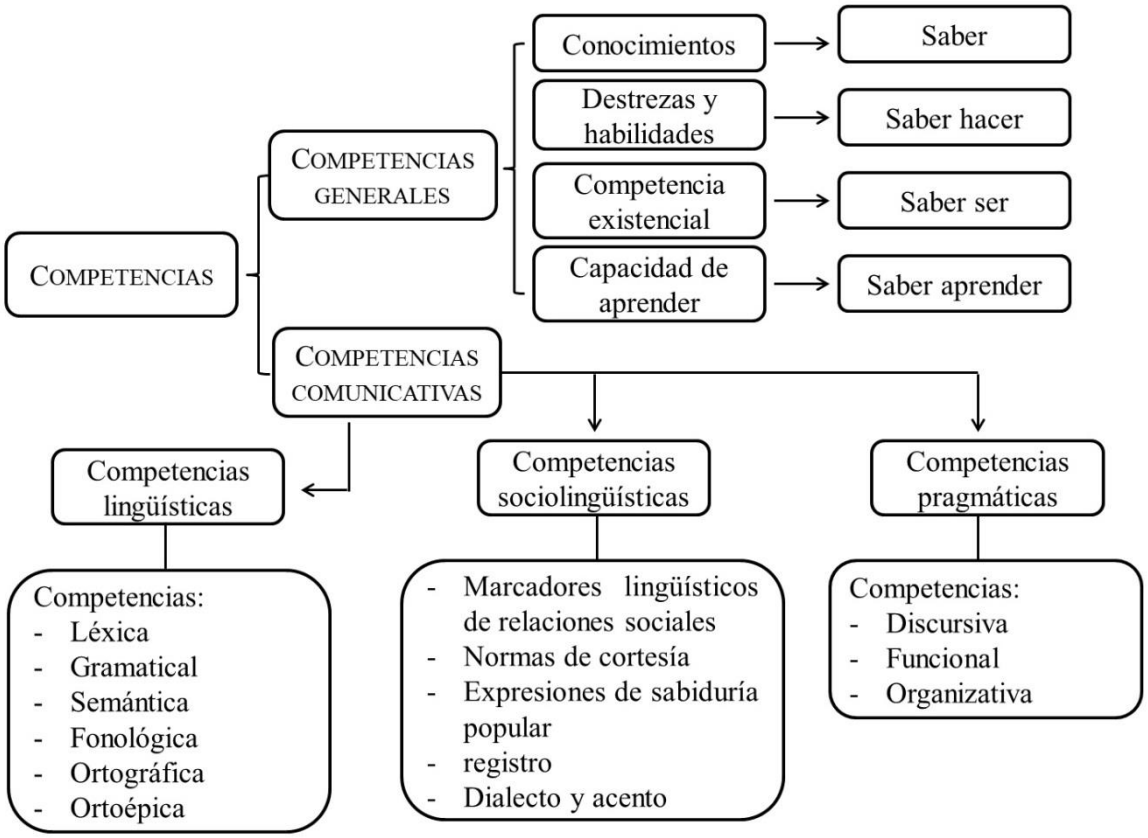


Figura 6. Modelo de competencias del *MCER* (2002).

En segundo lugar, como se observa en la *Figura 6*, las destrezas y habilidades (*saber hacer*) son entendidas como «la capacidad de desarrollar procedimientos» (p. 11), como conducir o montar en bici, que requiere en primer lugar de un conciencia específica y concentración en el proceso desarrollado, pero que la experiencia y la práctica convierte en un proceso prácticamente automático. Lo mismo ocurre con determinados procesos en el aprendizaje de una lengua extranjera, como la pronunciación o las inflexiones morfológicas (pp. 11-12). Dentro de ese *saber hacer* se engloban las destrezas y habilidades prácticas (destrezas sociales, de la vida, profesionales y de ocio) y las destrezas y habilidades interculturales (Consejo de Europa, 2002, pp. 102-103)

En tercer lugar, la competencia existencial (*saber ser*) se define en el *MCER* como «la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que

tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas» (Consejo de Europa, 2002, p. 12). Algunos componentes de la competencia existencial, como la proxémica[3], pueden ser culturales y, por lo tanto, adquiridos. Se entiende, por tanto, como competencia existencial las actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y factores de la personalidad como la locuacidad, la vergüenza, la capacidad memorística o la autoestima (pp. 103-104). Finalmente, el cuarto y último elemento de las competencias generales es la capacidad de aprender o *saber aprender*, esto es, «la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente». Este aprender a aprender pone en relación todos los componentes anteriores: los conocimientos declarativos, las destrezas y la competencia existencial (pp. 12-13) y engloba la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, la reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes, las destrezas generales de estudio y las destrezas heurísticas, esto es, de descubrimiento y análisis (Consejo de Europa, 2002, pp. 104-106).

Una vez enunciado de forma sucinta en qué consisten las competencias generales, nos centraremos en las competencias comunicativas propuestas por el *MCER*. El *Marco* (2002) define el concepto de *competencias comunicativas* como aquellas competencias «que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos» (p. 9). No obstante, también afirma que todas las competencias humanas influyen en la capacidad comunicativa y, por tanto, deben considerarse como aspectos transversales de la competencia comunicativa (p. 99). El *MCER* divide las competencias comunicativas en tres competencias: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática (véase *Figura 6*).

En primer lugar, la competencia lingüística es entendida de forma genérica como un conjunto de recursos formales y la habilidad y capacidad para emplearlos. Este currículo no pretende hacer un inventario modélico con una descripción lingüística para todas las lenguas, ya que lo considera una tarea imposible por ser la lengua cambiante con el uso y estar en constante evolución. Pretende, por tanto, codificar la práctica y este es el enfoque empleado en todo el documento, dando siempre libertad para utilizar el modelo propuesto u otro. Así pues, el Consejo de Europa (2002) establece unos

[3] Eduard T. Hall, antropólogo estadounidense, fue el primero que utilizó el término *proxémica* y que es, según él, el estudio de cómo las personas de forma inconsciente estructuran el microespacio, es decir, la distancias que emplean en las transacciones diarias, cómo organizan el espacio en sus casas y la disposición que eligen de sus ciudades (Hall, 1963, p. 1003).

descriptores[4] propios de la competencia lingüística general para cada uno de los niveles de referencia (p. 107):

- A1: repertorio básico y sencillo de elementos lingüísticos.
- A2: elementos lingüísticos básicos y expresiones memorizadas con algunos malentendidos e interrupciones.
- B1: suficientes elementos lingüísticos unidos a dudas, circunloquios y limitaciones léxicas.
- B2: comunicación clara sin visibles limitaciones en la expresión de ideas.
- C1: abundantes elementos lingüísticos que evitan las limitaciones de lo que se quiere decir.
- C2: completo inventario de elementos lingüísticos que son aprovechados para comunicarse con precisión, sin limitaciones y sin ambigüedad.

Asimismo, al igual que ocurre con la competencia comunicativa, la competencia lingüística está conformada por una serie de subcompetencias que se corresponden con los componentes propios de la habilidad lingüística (Consejo de Europa, 2002, pp. 106-115). La competencia léxica, por un lado, que es entendida como «el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad de utilizarlo» (p. 108), por lo que los descriptores propuestos para esta subcompetencia son relativos a la riqueza y el dominio del vocabulario. Dicha competencia está compuesta por elementos gramaticales (artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres, etc.) y léxicos como las expresiones hechas (fórmulas fijas, modismos, estructuras fijas, el régimen sintáctico, etc.) y la polisemia.

La competencia gramatical es la segunda subcompetencia lingüística y es entendida como «el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos» (Consejo de Europa, 2002, p. 110), esto es, la especificación de los elementos, categorías, clases, estructuras, procesos y relaciones de las unidades. El descriptor asociado a esta competencia es la corrección gramatical y engloba tanto la morfología como la sintaxis, distinción tradicional del componente gramatical.

[4] Entendemos *descriptor* como «la formulación precisa del conjunto de puntos comunes de referencia» (Consejo de Europa, 2002, p. 26). El *MCER* establece una serie de descriptores que se relacionan con diversos contextos y son apropiados para una función determinada por cada uno de esos contextos (p. 23). Así mismo, la metodología empleada para la elaboración de dichos descriptores por parte del *MCER* ha sido muy rigurosa, al aplicar métodos intuitivos, cualitativos y cuantitativos (p. 24).

Por otro lado, la competencia semántica es entendida como «la conciencia y el control de la organización del significado» (Consejo de Europa, 2002, p. 112) y comprende la semántica léxica (sinonimia, connotación, referencia, hiponimia, metonimia, etc.), la semántica gramatical (significado de las unidades gramaticales) y la semántica pragmática (relaciones lógicas).

La cuarta subcompetencia lingüística es la competencia fonológica, que «supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción» (Consejo de Europa, 2002, p. 113) de fonemas, alófonos, rasgos distintivos, estructuras silábicas, prosodia y reducciones fonéticas.

Finalmente, la competencia lingüística se subdivide en otras dos relacionadas con el componente ortográfico: la competencia ortográfica –«el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos» (Consejo de Europa, 2002, p. 114)– y la competencia ortoépica –«una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita» (p. 115).

En segundo lugar, tras la competencia lingüística anteriormente mencionada, nos encontramos con la segunda competencia comunicativa: la sociolingüística (Consejo de Europa, 2002, pp. 116-119). Esta se relaciona estrechamente con el uso de la lengua, ya que «comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua» (p. 116). En dicha competencia se engloban los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (saludos y despedidas, formas de tratamiento, turnos de habla e interjecciones), las normas de cortesía (cortesía positiva, cortesía negativa, uso apropiado de expresiones como *por favor* y *gracias* y la descortesía), las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro –«las diferencias sistemáticas existentes entre las variedades de la lengua utilizadas en distintos contextos» (p. 117)– y el dialecto y acento, es decir, la habilidad para identificar los marcadores lingüísticos propios de una procedencia concreta, grupo étnico, profesional o clase social (Consejo de Europa, 2002, pp. 116-119).

En tercer lugar, la última competencia comunicativa según el *MCER* es la competencia pragmática (Consejo de Europa, 2002, p. 120):

> Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes:
>
> a) se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»);
> b) se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»);

c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa»).

Así pues, como hemos expuesto, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), realiza una clasificación muy amplia de las competencias de los usuarios, dividida entre competencias generales, no relacionadas con la recepción o producción lingüística, pero igualmente fundamentales; y las competencias comunicativas, que se ajustan a los modelos anteriormente propuestos y que engloban las competencias lingüísticas (léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica), la competencia sociolingüística y las competencias pragmáticas (discursiva, funcional y organizativa). Si bien, este modelo curricular es el empleado hoy día en la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas, otros han ido apareciendo bajo el principio de libertad de actuación que nos brinda el *MCER*. Nosotros expondremos aquí brevemente lo que recoge el *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* y la propuesta realizada por Francisco José Cantero Serena de la Universidad de Barcelona en 2008, por lo innovador de su concepto de competencia comunicativa como un doble triángulo invertido.

En el *Vademécum* la definición de competencia comunicativa no se aleja de lo visto anteriormente, ya que se afirma que «el concepto de "competencia comunicativa" destaca los aspectos de la competencia relacionados con el contexto en el que se produce la comunicación y, además, considera que esta tiene lugar a un nivel textual y no simplemente oracional» (Cenoz Iragui, 2008, p. 462). Asimismo, en esta obra también se establecen las implicaciones pedagógicas de la competencia comunicativa, pues las diferentes dimensiones de dicha competencia, independientemente de las denominaciones que reciban, deben formar parte de los objetivos de aprendizaje. Además, las estrategias de enseñanza y la autonomía en el aprendizaje deben tenerse en cuenta en la competencia comunicativa y esta última, a su vez, debe formar parte también de la evaluación (Cenoz Iragui, 2008, p. 461).

Por último, tal y como hemos mencionado más arriba, expondremos brevemente la propuesta elaborada por Francisco José Cantero Serena, especialista en la didáctica de la lengua y la literatura de la Universidad de Barcelona. Este autor define la competencia comunicativa como «el conjunto de saberes, habilidades y recursos que cada individuo pone en juego para relacionarse con los demás, para comunicarse»

(Cantero Serena, 2014, p. 33). Es más, para este estudioso de la enseñanza de lenguas, la competencia comunicativa es la piedra angular de la interacción humana que tiene en cuenta las capacidades de los participantes de cada situación comunicativa (Cantero Serena, 2008, p. 72).

Cantero Serena (2014) propone un nuevo modelo de competencia comunicativa dividido en dos: competencias generales o estratégicas (competencias lingüística, cultural, discursiva y estratégica) y competencias específicas (competencias productiva, perceptiva, interactiva y mediadora).

En primer lugar, las competencias generales o estratégicas (véase *Figura 7*) son «los saberes, habilidades y recursos que permiten al individuo comunicarse con los demás» (Cantero Serena, 2014, p. 34) y que están dispuestas en una pirámide invertida, siendo la competencia estratégica el eje central de la competencia comunicativa. Cantero Serena (2008) considera la competencia estratégica como aquellas habilidades que relacionan todas las demás competencias y sirven de motor en las situaciones comunicativas (p. 74-75).

Alrededor de dicha competencia central se sitúan en la parte superior las dos competencias centro de estudio de la lingüística oracional tradicional (competencia lingüística) y de la pragmática y análisis del discurso (competencia discursiva). La primera es entendida como «la capacidad de conocer y relacionar las unidades del código» (Cantero Serena, 2008, p. 74), mientras que la segunda es «la capacidad de relacionar las unidades del código en situaciones comunicativas efectivas, de enunciación, para producir y reconocer discursos cohesionados y coherentes con el contexto y el interlocutor (o interlocutores)» (p. 74).

Finalmente, el triángulo invertido concluye con la competencia cultural, que se corresponde con el conocimiento del mundo: significados y connotaciones, implicaturas e intenciones (contenidos perlocutivos e ilocutivos), contenidos culturales, etc.

Como se puede observar, este modelo no se aleja mucho del de los otros estudiosos que hemos mencionado anteriormente. Posee similares componentes con el modelo de Canale (1995): competencia gramatical, que se corresponde con la competencia lingüística; competencia estratégica; competencia discursiva y competencia sociolingüística, que es muy similar a la competencia cultural de Cantero Serena (2008), a la competencia pragmática de Bachman (1995) y a la accional de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995). De hecho, es con este último modelo con el que más similitudes posee, no solo, de nuevo, por sus componentes integrantes (la

competencia lingüística, discursiva, sociocultural y accional –similares ambas a la cultural de Cantero Serena (2008)– y la competencia estratégica), sino porque esta última, la competencia estratégica, en ambos modelos tiene un papel similar. En el modelo de Cantero Serena (2008) es el eje o motor de todas las competencias comunicativas y en el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) se concibe como una competencia que engloba a todas las demás, las relaciona y permite que se produzca una situación comunicativa eficaz.



Figura 7. Modelo de competencias generales o estratégicas de Cantero Serena (2008).

Ahora bien, lo novedoso del modelo propuesto por Cantero Serena son las competencias específicas y la unión de ambas, estratégicas y específicas, en un doble triángulo invertido. Este autor en un trabajo anterior sobre la mediación lingüística (2004) da una vuelta de tuerca a los conceptos de destrezas y actividades de lengua propuestos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. El *MCER* habla de cuatro destrezas básicas: comprensión lectora, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral y, además, se presenta una nueva perspectiva, en la que la mediación lingüística «cobra una especial relevancia, por cuanto se presenta al mismo nivel que las demás actividades comunicativas» (Arriba García y Cantero Serena, 2004, p. 11). Es aquí donde nace la idea de su segundo triángulo de competencias específicas, ya que considera que realmente solo podemos hablar de dos destrezas (percepción y producción) realizadas en dos lenguajes distintos: oral y escrito (Cantero Serena, 2008,

p. 73) y considera, siguiendo el modelo propuesto por el *MCER*, que existen cuatro «actividades comunicativas concretas con las que nos relacionamos» (Cantero Serena, 2014, p. 34) y que forman las competencias específicas (véase *Figura 8*): competencia productiva, competencia perceptiva, competencia mediadora y competencia interactiva.

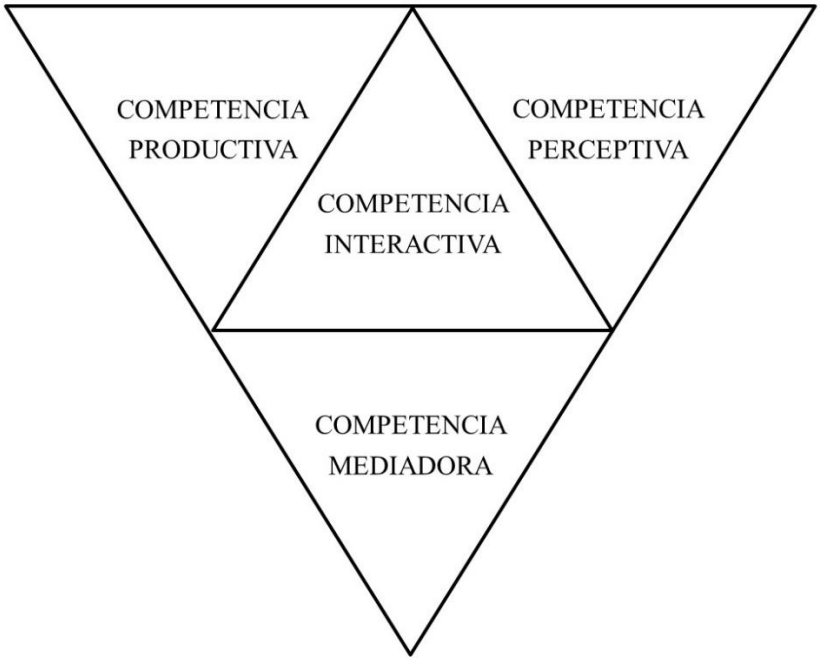


Figura 8. Modelo de competencias específicas de Cantero Serena (2008).

Por un lado, Cantero (2008) entiende la competencia productiva como «la capacidad de producir discursos» (p. 75), mientras que la competencia perceptiva es «la capacidad de comprender discursos» (p. 76). De otra parte, la competencia interactiva se corresponde con las habilidades que permiten la comunicación con uno o más interlocutores y la competencia mediadora es «la capacidad de comprender y hacer comprender» un discurso mediante el propio código del discurso u otros códigos: lingüísticos, prelingüísticos, paralingüísticos, kinésicos[5], proxémicos, cronémicos[6], etc. (Cantero Serena, 2008, pp. 76 y 80).

Ahora bien, estos dos modelos de competencias no funcionan de forma aislada, sino que están entre sí integrados, ya que «las competencias específicas lo son de cada

[5] Fernando Poyatos (1994) define la *kinésica* como «los movimientos y posiciones de base psicomuscular conscientes o inconscientes, aprendidos o somatogénicos, de percepción visual, audiovisual y táctil o cinestésica que, aislados o combinados con la estructura lingüística y paralingüística y con otros sistemas somáticos y objetuales, poseen valor comunicativo intencionado o no» (p. 139).

[6] La *cronémica*, por su parte, es el estudio del uso, concepción y estructuración del tiempo en la comunicación.

una de las competencias de tipo estratégico» (véase *Figura 9*). Esto es, la competencia lingüística se divide a su vez en competencia productiva, perceptiva, interactiva y mediadora, al igual que ocurre con la competencia discursiva, estratégica y cultural.

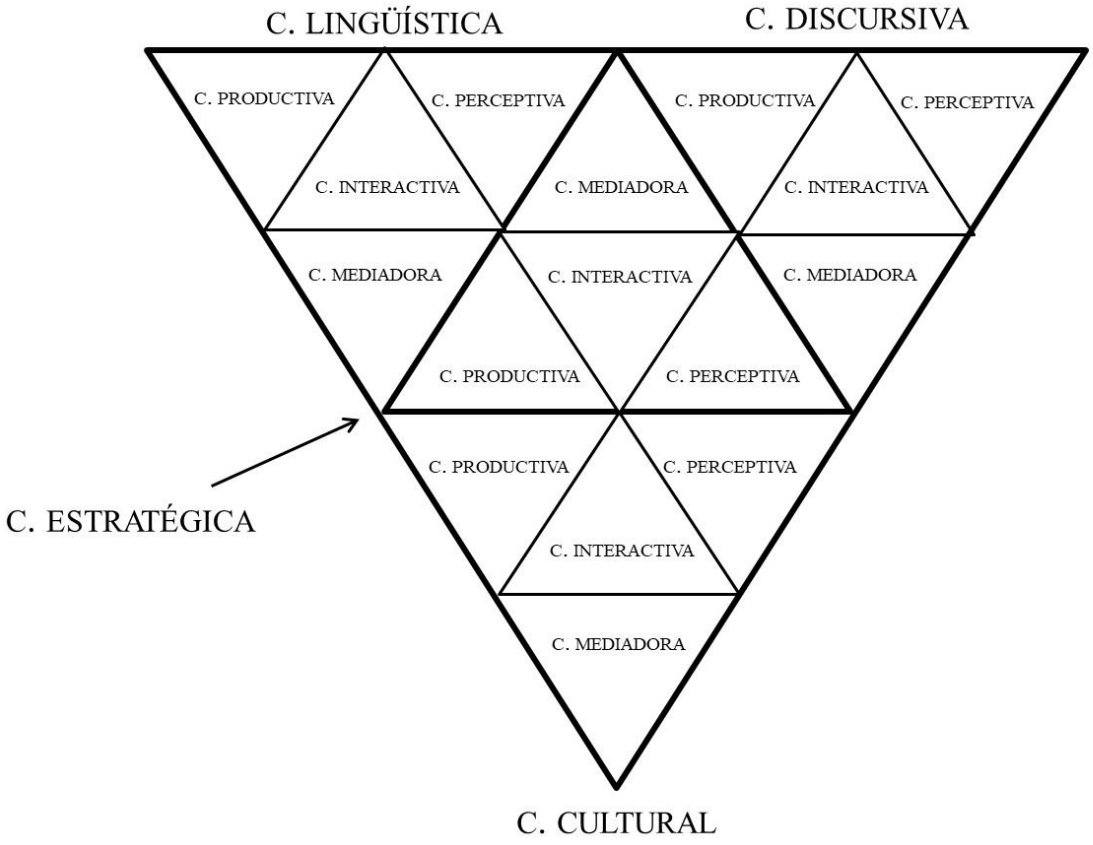


Figura 9. Modelo de competencia comunicativa de Cantero Serena (2008).

En definitiva, como hemos visto a lo largo de este apartado, el concepto de *competencia* en general y de *competencia comunicativa* en particular ha sufrido una amplia evolución. Desde la dualidad de Chomsky (1975) entre competencia y actuación, hasta el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y las investigaciones que derivaron de este. Campbell y Wales (1972) y Hymes (1995) fueron los primeros en hablar de competencia comunicativa tal y como la conocemos. Luego aparecieron muchos modelos que intentaban describir dicha competencia. Por un lado, el modelo de Canale y Swain (1980) y la reformulación de dicho modelo de Canale (1995) donde incluía la competencia discursiva, antes ausente en las propuestas. Por otro lado, Bachman (1995) es el primero que sitúa en niveles diferentes las competencias de la lengua y la competencia estratégica, práctica que adoptarán también Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) en su modelo más que interesante no solo por la posición de

la competencia estratégica como una competencia externa que abarca a todas las demás, sino por la posición de la competencia discursiva como eje central. Por último, hemos visto la propuesta abarcadora que hizo el Consejo de Europa en el currículo básico europeo de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras (L2/LE) y el modelo de Cantero Serena (2008 y 2014) que aúna las diversas competencias que tradicionalmente conforman la competencia comunicativa (lingüística, discursiva, estratégica y cultural) y lo que este autor denomina como competencias específicas, que no es otra cosa que las actividades de la lengua propuestas por el *MCER:* competencias productiva, perceptiva, interactiva y mediadora.

1.2. La competencia discursiva

Isabel Alonso Belmonte en el *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (2008) afirma que la enseñanza de L2/LE ha estado siempre supeditada a las investigaciones lingüísticas y a los «cambios en la concepción del lenguaje» (p. 553), donde cabe destacar la influencia que ha tenido en la enseñanza-aprendizaje de lenguas la disciplina conocida como análisis del discurso y el paso de modelos centrados en la oración, propios del estructuralismo de Saussure y el generativismo de Chomsky, al texto como núcleo de los usos lingüísticos.

Esta autora define el término *competencia discursiva* como «la capacidad del alumno de interaccionar lingüísticamente en el acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, adecuados a la situación y al tema y que se perciban como un todo coherente» (Alonso Belmonte, 2008, p. 553).

De los modelos anteriormente vistos sobre la competencia comunicativa, el primero de ellos en tener en cuenta el discurso fue Canale, quien estableció por primera vez el concepto de *competencia discursiva*. Canale (1995) entendía esta competencia como «el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado, hablado o escrito en diferentes géneros» (p. 68), entendiendo por género los tipos de texto. Además, Canale en el planteamiento de este concepto de *competencia discursiva* ya introduce dos de las propiedades básicas del texto, necesarias para dotar al discurso de unidad, que son la coherencia y la cohesión. Cots (1995) coincide con el modelo de Canale y asegura que la competencia textual permite a los usuarios de la lengua utilizar el sistema gramatical y semántico para crear un texto coherente y

cohesionado mediante una serie de requisitos interactivos que él divide en sistema de intervenciones, finalidad, tema y estructura informativa (pp. 99-102).

Bachman (1995), por su parte, incluye la competencia textual como una competencia asociada a la competencia gramatical; dentro de otra mayor denominada *competencia organizativa*. Para Bachman la competencia organizativa englobaba las habilidades lingüísticas y comunicativas que permitían producir y reconocer oraciones correctas gramaticalmente, conocer su contenido proposicional y, a su vez, organizar esos actos de habla para formar textos (p. 110). Así pues, para este autor estas habilidades podían englobarse según dos subcompetencias: la competencia gramatical y la competencia textual, ambas estrechamente relacionadas entre sí. La competencia textual, que es la que aquí nos compete, «incluye el conocimiento de las convenciones para unir frases para formar un texto» (Bachman, 1995, p. 111), estructurado a partir de normas de cohesión y organización retórica. Uno de los hitos que planteó Bachman, fue no abordar la competencia discursiva como un concepto aislado; sino observar su relación e interconexión con otras competencias como la gramatical. No obstante, no establece explícitamente la relación existente entre ambas competencias; dejando vagamente planteada dicha unión. Serán, por lo tanto, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, como hemos mencionado anteriormente, quienes relacionen la competencia lingüística, sociolingüística, accional, discursiva y estratégica; pues todas son necesarias para que se produzca con éxito el acto comunicativo y, en esencia, la creación del discurso. Estos autores «entienden que la competencia discursiva es el componente vertebrador del concepto de competencia comunicativa, puesto que todas las subcompetencias convergen en la producción de textos» (Alonso Belmonte, 2008, p. 556).

De igual forma, el *Marco común europeo de referencia para la Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (*MCER*), que es la normativa aplicable a la enseñanza de lenguas, establece también una relación entre los diferentes componentes de la competencia comunicativa: el componente lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático; los cuales incluyen a su vez ciertas destrezas, habilidades y conocimientos. La competencia discursiva se introduce como un componente más dentro de la competencia pragmática y se interrelaciona a su vez con otros como el componente funcional (que engloba el uso funcional de la comunicación) y el componente organizativo (que permite secuenciar el discurso).

Por lo tanto, la competencia discursiva es entendida según el *MCER* como una subcompetencia de la competencia pragmática, estrechamente relacionada a otras como la funcional y la organizativa, ya que consiste en la capacidad de los usuarios de una lengua para organizar oraciones en secuencias que permitan producir textos coherentes y cohesionados. Es más, según el *MCER*, esta competencia «comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación» (Consejo de Europa, 2002, p. 120). Así pues, no podemos entender la competencia discursiva o textual de forma ajena y aislada de aquellas que permiten la creación de oraciones como la competencia lingüística (léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica, etc.) o la competencia sociolingüística, que se centra en el ámbito social del uso de la lengua; pues la creación de un texto lo engloba todo.

En esta misma línea, Rocío Lineros Quintero en su artículo «Competencia textual y enseñanza de español como segunda lengua» asegura lo siguiente:

> Como realización de la actividad comunicativa global, la competencia textual implica la enseñanza de los actos comunicativo y social, ejecutados por los interlocutores en una situación compleja. El aprendizaje de estos actos supone la utilización correcta de los constituyentes verbales y adecuada de los constituyentes no-verbales como integrantes del acto comunicativo y la aplicación eficaz de los constituyentes socio-verbales propios del acto social (Lineros Quintero, 1997, p. 72).

Dicha autora entiende los constituyentes verbales como el conocimiento gramatical de la L2, los constituyentes no-verbales como la competencia pragmática y las reglas e intención comunicativa y los constituyentes socio-verbales como las habilidades para la interacción social en una determinada cultura (Lineros Quintero, 1997).

En consecuencia, la competencia discursiva pasa a ser «el eje vertebrador del concepto de competencia comunicativa, puesto que todas las subcompetencias convergen en la producción de texto» (Alexopoulou, 2011, pp. 104-105). La lengua y su gramática, fonología, semántica, ortografía… no pueden entenderse como fenómenos aislados del contexto psicosocial, sino que están integrados de forma compleja en el acto comunicativo.

En consonancia con lo mencionado anteriormente y a modo de conclusión, podemos afirmar que la competencia discursiva debe considerarse, por tanto, como el

centro del acto comunicativo, ya que engloba variables de tipo lingüístico, sociolingüístico y pragmático y, además, se relaciona con las competencias generales: conocimientos (*saber*), destrezas y habilidades (*saber hacer*), capacidad de aprender (*saber aprender*) y competencia existencial (*saber ser*). El texto y la competencia que lo desarrolla es un todo en el aprendizaje de lenguas, pues tal y como afirma el *MCER* «no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto» (Consejo de Europa, 2002, p. 91).

2. HACIA UNA CONCEPCIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL

2.1. El español en Internet

Internet es una «red informática mundial, descentralizada, formada por la conexión directa entre computadoras mediante un protocolo especial de comunicación» (RAE y ASALE, 2014e). Y, aunque conceptualmente pueda resultar complicado entender los entresijos de Internet, la realidad es que es un avance del que, según Internet World Stats, el 67,9 % de la población mundial participa, por lo que podemos hablar de la naturaleza global de Internet (véase *Tabla 1*).

WORLD INTERNET USAGE AND POPULATION STATISTICS
2023 Year Estimates

World Regions	Population (2022 Est.)	Population % of World	Internet Users 31 Dec 2021	Penetration Rate (% Pop.)	Growth 2000-2023	Internet World %
Africa	1,394,588,547	17.6 %	601,940,784	43.2 %	13,233 %	11.2 %
Asia	4,352,169,960	54.9 %	2,916,890,209	67.0 %	2,452 %	54.2 %
Europe	837,472,045	10.6 %	747,214,734	89.2 %	611 %	13.9 %
Latin America / Carib.	664,099,841	8.4 %	534,526,057	80.5 %	2,858 %	9.9 %
North America	372,555,585	4.7 %	347,916,694	93.4 %	222 %	6.5 %
Middle East	268,302,801	3.4 %	206,760,743	77.1 %	6,194 %	3.8 %
Oceania / Australia	43,602,955	0.5 %	30,549,185	70.1 %	301 %	0.6 %
WORLD TOTAL	7,932,791,734	100.0 %	5,385,798,406	67.9 %	1,392 %	100.0 %

NOTES: (1) Internet Usage and World Population Statistics estimates are for June 30, 2022. (2) CLICK on each world region name for detailed regional usage information. (3) Demographic (Population) numbers are based on data from the United Nations Population Division. (4) Internet usage information comes from data published by Nielsen Online, by the International Telecommunications Union, by GfK, by local ICT Regulators and other reliable sources. (5) For definitions, navigation help and disclaimers, please refer to the Website Surfing Guide. (6) The information from this website may be cited, giving the due credit to www.internetworldstats.com. Copyright © 2022, Miniwatts Marketing Group. All rights reserved worldwide.

Tabla 1. Estadística sobre el uso de Internet en el mundo (Internet World Stats, 30 de junio de 2022).

El origen de Internet se remonta a 1969 en los Estados Unidos con ARPANET (*Advanced Research Projects Agency Network*, esto es, la Red de la Agencia de Proyectos de Investigación Avanzada), proyecto creado por el Departamento de Defensa de Estados Unidos para permitir, en un principio, la comunicación entre los distintos centros de investigación universitarios y los superordenadores de los que disponían. Así, el objetivo principal de la creación de ARPANET fue la necesidad de aumentar la capacidad de utilización de los ordenadores mediante su empleo. Sin embargo, el procesamiento de estos era muy superior al esperado y necesitado, por lo que los proyectos relacionados aumentaron. De hecho, en 1970, casi por casualidad, se inventó una de las aplicaciones más usadas de Internet, el correo electrónico, cuando se

enviaron mensajes entre los diferentes centros para desarrollar otras aplicaciones (Castells, 2000).

No obstante, pese a que ARPANET es el antepasado de Internet, no podríamos hablar de la red tal y como la conocemos sin la *World Wide Web* que es «el conjunto completo de todos los ordenadores ligados a Internet que contienen documentos a los que se puede acceder por medio del uso de un protocolo estándar (el Protocolo de Transferencia de Hipertexto o HTTP)» (Crystal, 2002, p. 24) y que en los sitios web se representa con las siglas www. El precursor de la *World Wide Web*, gracias a su sistema Memex (*Memory Extended*) que permitía mediante asociaciones almacenar y recuperar información, fue Vannevar Bush, quien predijo «con medio siglo de antelación el hipertexto y herramientas como la Wikipedia» (Seoane, 2007, p. 75).

Así pues, como ya hemos visto, Internet supuso un gran avance a nivel mundial y hoy en día casi el 70 % de la población mundial lo utiliza. Sin embargo, ¿qué repercusión tiene realmente en la lengua española? Para analizar cómo se desarrolla el español en Internet se ha consultado el informe del Instituto Cervantes (2022), «El español: una lengua viva», en el que se analizan todos los aspectos de la lengua española en el mundo y, en concreto, el español en la red.

El 7,5 % de la población mundial (casi 596 millones) son usuarios potenciales del español, convirtiéndose este idioma en la segunda lengua materna del mundo en número de hablantes nativos y en la cuarta en cómputo global de hablantes (incluidos aquí no solo los hablantes nativos, sino los estudiantes de español y los hablantes con competencia limitada), por detrás del inglés, el chino mandarín y el hindi. Todo ello demuestra la constante expansión del español y, en consecuencia, su vitalidad a nivel mundial (Instituto Cervantes, 2022, pp. 5 y 98).

Asimismo, de nuevo tras el inglés y el chino mandarín, «el español es el idioma que proporciona mayor comunicatividad en la constelación lingüística mundial, por delante del francés» (Instituto Cervantes, 2022, p. 43); por lo que en el ámbito internacional es la tercera lengua más importante.

No obstante, no todos los resultados proporcionados por el Instituto Cervantes muestran un avance favorable para el español. Tal y como se explica en su conclusión (2022, pp. 98-103), la cifra de nuevos hablantes de español es bastante inferior a la registrada en 2021 y eso se debe principalmente a tres motivos: la ralentización del crecimiento demográfico de los países de habla hispana, que previsiblemente se estancará a mediados de siglo; «la disminución en el número de estudiantes de español,

la primera vez que se produce desde que comenzó a elaborarse este informe» (p. 99), pese al carácter provisional de las cifras, ya que no se computan los centros de enseñanza privada (p. 14) y la COVID-19 que ha alterado significativamente las cifras del español en varios aspectos.

Por un lado, en el ámbito antes mencionado de los estudiantes de español, cuyas matrículas se han reducido considerablemente debido en parte a las restricciones anticoronavirus, que provocaron que las academias y centros de enseñanza de EL2/LE tuvieran que reducir su actividad de manera significativa y aún no se ha conseguido volver a cifras prepandemia. Sin embargo, las plataformas digitales de aprendizaje autónomo y la enseñanza virtual han crecido en los dos últimos años, desplazando la enseñanza presencial a un segundo plano. Además, se han modificado los patrones de estudio, pues tras la COVID-19 la demanda del estudio de español ya no se centra en el turismo –«se ha reducido su percepción de utilidad para los viajes a otros países»–, sino en el ámbito más académico y laboral (p. 36). No obstante, si esta pandemia mundial ha afectado al menor crecimiento del español, ha sido principalmente por el aumento de la mortalidad en los países de habla hispana; pues se estima que a principios de 2022 la cifra de muertes por el virus en dichos países ronda entre 1,3 y 2 millones de personas (p. 99).

Top Ten Languages Used in the Web - March 31, 2020
(Number of Internet Users by Language)

TOP TEN LANGUAGES IN THE INTERNET	World Population for this Language (2021 Estimate)	Internet Users by Language	Internet Penetration (% Population)	Internet Users Growth (2000 - 2021)	Internet Users % of World (Participation)
English	1,531,179,460	**1,186,451,052**	77.5 %	742.9 %	25.9 %
Chinese	**1,477,137,209**	**888,453,068**	60.1 %	2,650.4 %	19.4 %
Spanish	516,655,099	**363,684,593**	70.4 %	1,511.0 %	7.9 %
Arabic	447,572,891	**237,418,349**	53.0 %	9,348.0 %	5.2 %
Portuguese	290,939,425	**171,750,818**	59.0 %	2,167.0 %	3.7 %
Indonesian / Malaysian	**306,327,093**	**198,029,815**	64.6 %	3,356.0 %	4.3 %
French	431,503,032	**151,733,611**	35.2 %	1,164.6 %	3.3 %
Japanese	126,476,461	**118,626,672**	93.8 %	152.0 %	2.6 %
Russian	145,934,462	**116,353,942**	79.7 %	3,653.4 %	2.5 %
German	98,654,451	**92,525,427**	93.8 %	236.2 %	2.0 %
TOP 10 LANGUAGES	5,273,725,132	**3,525,027,347**	66.8 %	1,188.2 %	76.9 %
Rest of the Languages	2,522,890,578	**1,060,551,371**	42.0 %	1,114.1 %	23.1 %
WORLD TOTAL	7,796,615,710	**4,585,578,718**	58.8 %	1,170.3 %	100.0 %

NOTES: (1) Top Ten Languages Internet Stats were updated in January 31, 2020. (2) Internet Penetration is the ratio between the sum of Internet users speaking a language and the total population estimate that speaks that specific language. (3) The most recent Internet usage information comes from data published by Nielsen Online, International Telecommunications Union, GfK, and other reliable sources. (4) Population estimates are based mainly on figures from the United Nations Population Division and local official sources. (5) For definitions, methodology and navigation help, please see the Site Surfing Guide. (6) These statistics may be cited, stating the source and establishing an active link back to Internet World Stats. Copyright © 2020, Miniwatts Marketing Group. All rights reserved worldwide.

Tabla 2. Estadística sobre las lenguas más usadas en Internet (Internet World Stats, 31 de marzo de 2020).

Ahora bien, pese a lo interesante de estas cifras y de la evolución del español, los datos de la lengua española en la red son los que más nos interesan de cara a nuestro estudio. Según el informe del Instituto Cervantes (2022) el español es la tercera lengua más utilizada en la red por número de internautas (véase *Tabla 2*), por detrás del inglés (25,9 %) y del chino (19,4 %), con un 7,9 % de usuarios de Internet que utiliza nuestra lengua como medio de comunicación (p. 82).

Sin embargo, más interesantes aún son los datos que demuestran que el español tiene todavía un potencial de crecimiento muy alto (véase *Figura 10*), en comparación con otras lenguas como el inglés, lengua franca de la red a la cual duplica; el alemán o el ruso, segunda lengua más utilizada en páginas multilingües. Esto se debe principalmente al reducido acceso a Internet que tienen algunos países de habla hispana como, por ejemplo, Guinea Ecuatorial, con un 25,4 % de la población que utiliza Internet; Honduras, con un 41,7 % o Cuba, con el 58 %; muy lejos de la media europea del 87,7 % o de la española, con un 91,9 % (Instituto Cervantes, 2022, pp. 83-85).

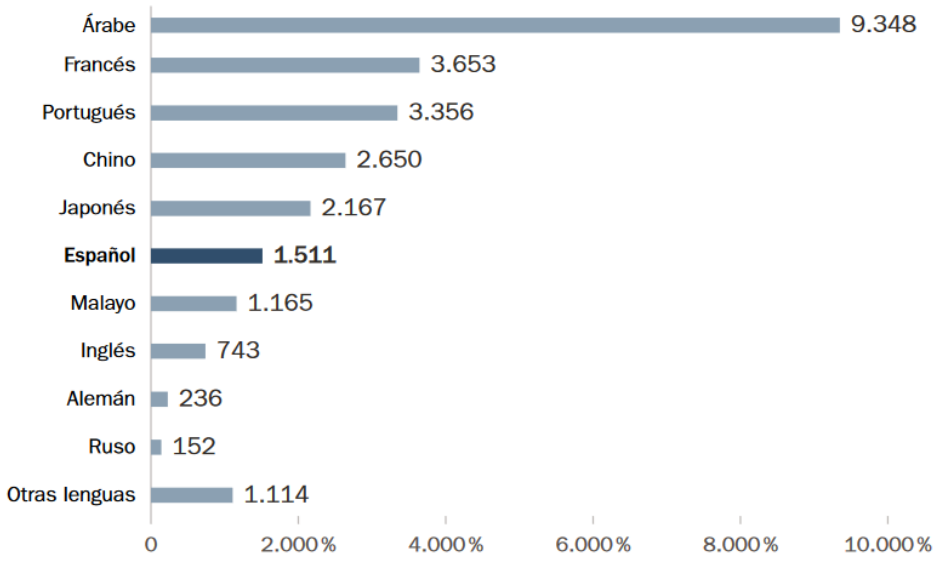


Figura 10. Porcentaje de crecimiento de las lenguas más usadas en la red (Instituto Cervantes, 2022, p. 84).

Fuera del ámbito hispanohablante, el español (4,1 %) es la cuarta lengua utilizada en páginas multilingües, por detrás del inglés (63,7 %), el ruso (6,8 %) y el turco (4 %); lo cual es bastante significativo pues el cómputo de hablantes nativos de ruso y turco es bastante menor que el del español; pero su presencia en Internet es mayor en páginas multilingües. Esto demuestra una necesidad de fomentar el uso del

español en esta dimensión multilingüe de la red y no reducirla al ámbito hispanohablante exclusivamente (Instituto Cervantes, 2022, pp. 86-87).

Ahora bien, si algo demuestra que el español, pese a no ser la lengua franca de Internet, es una de las más usadas en este medio digital son las cifras de utilización de la lengua española en plataformas digitales como Wikipedia o YouTube y en redes sociales populares a nivel mundial como Twitter (ahora llamado X), Facebook o LinkedIn. En todas estas plataformas el español ocupa la segunda posición de uso después del inglés (p. 82).

De los casi 2819 millones de usuarios de Facebook, más de 372 millones utilizan el español como vehículo de comunicación. Por su parte, en Twitter o X el 11,5 % de los usuarios de esta red social utiliza la lengua castellana, solo por debajo del inglés (56,21 %) y muy por encima de otras lenguas de prestigio como el francés (3,01 %) o el alemán (0,78 %). En LinkedIn, 77 de los 790 millones de personas que emplean esta aplicación, orientada al mundo laboral, lo hacen en español. El 6 % de los usuarios de Wikipedia utiliza la lengua española, solo por debajo del inglés, con un 43 %; aunque el número de páginas publicadas en español desciende hasta la octava posición. Por último, en YouTube de los 250 vídeos más vistos en la plataforma el 15 % son de habla hispana, frente al 66 % que utilizan el inglés como medio de comunicación (Instituto Cervantes, 2022, pp. 82-98).

En definitiva, pese a que el inglés es indudablemente la lengua franca de Internet y sus cifras de utilización en general y en la red en particular se alejan mucho de los datos del español, no debemos menospreciar el alcance de la lengua española; teniendo esta casi 24 millones de estudiantes de EL2/LE y siendo la segunda lengua materna del mundo, la cuarta en cómputo global de hablantes, la tercera más importante en el ámbito internacional y la tercera más utilizada en la red, solo después del inglés y del chino mandarín.

2.2. El alfabetismo digital: ¿existen realmente los nativos digitales?

La aparición de Internet, como todo hecho histórico revolucionario, trajo consigo la preocupación por las desigualdades sociales intrínsecas al uso o acceso a la red. Así pues, apareció por primera vez a mediados de los años 90 el concepto de *brecha digital* para hacer referencia al «desigual acceso a las infraestructuras de conexión a internet» (Castaño-Muñoz, Duart Montoliu y Sancho-Vinuesa, 2012, p.

364). Sin embargo, con el tiempo, la democratización de los precios de uso de Internet y su popularización mundial han ido reduciendo esta primera brecha digital, sobre todo en los países desarrollados, y, en consecuencia, se ha puesto el foco en la denominada *segunda brecha digital*, que atiende a las diferencias de empleo de la red en usuarios que están ya conectados o tienen acceso a esta (p. 364). Esta segunda brecha o desigualdad digital se centra en «las dos dimensiones más susceptibles de generar desigualdad social» (p. 364): la finalidad de uso de la red y las habilidades de los individuos para utilizarla, aunque hay otros aspectos relevantes que influyen en dicha desigualdad como la motivación de acceso, las infraestructuras de acceso antes mencionadas y las intensidades de uso (p. 366).

Así pues, los dos principales motivos que provocan la desigualdad digital entre los individuos ya conectados son las habilidades y finalidades de uso. En primer lugar, «existe consenso en que la experiencia de uso y el tiempo que los individuos dedican al uso de internet son buenos predictores» (Castaño-Muñoz *et al*., 2012, p. 366) de sus habilidades. Por su parte, en cuanto a la finalidad de uso, la edad es una de las variables que más influye; ya que los jóvenes utilizan la red como un medio de ocio, por lo que interactúan con esta más que los adultos y, además, son más receptivos al cambio y a adaptarse a las novedades tecnológicas más recientes por formar parte de su cultura juvenil (p. 367). De igual forma, el sexo es otra variable que tener en cuenta, pues las mujeres tienden más a utilizar la red con fines académicos y comerciales, mientras que los hombres la utilizan más para el entretenimiento o la búsqueda de información general. El nivel educativo también acrecienta dicha desigualdad, pues cuanto mayor sea el estatus socioeconómico las finalidades se orientan más a aspectos instrumentales, mientras que con un menor nivel educativo su uso se orienta más hacia el ocio (p. 367).

Debido a esta segunda brecha digital surgieron metáforas que pretendían ser un reflejo de dichas desigualdades como la formulada en 2001 por Marc Prensky en su artículo «Digital Natives, Digital Immigrants», muy extendida en el ámbito social y educativo. Prensky estableció una dicotomía entre lo que él consideraba *nativos digitales*, es decir, aquellas personas que utilizaban como nativos la lengua digital de los ordenadores, los videojuegos e Internet (p. 1), y los *inmigrantes digitales*, esto es, aquellos que no han nacido en el mundo digital, pero que después se han visto atraídos por este mundo y se han acercado a él. Los inmigrantes, por tanto, aprenden a adaptarse a este nuevo medio, pero manteniendo cierto «acento» o aspectos residuales de su paso previo al mundo digital (Prensky, 2001, pp. 1-2):

> What should we call these "new" students of today? Some refer to them as the N-[for Net]-gen or D-[for digital]-gen. But the most useful designation I have found for them is ***Digital Natives***. Our students today are all "native speakers" of the digital language of computers, video games and the Internet.
>
> So what does that make the rest of us? Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are, and always will be compared to them, ***Digital Immigrants***.
>
> The importance of the distinction is this: As Digital Immigrants learn –like all immigrants, some better than others– to adapt to their environment, they always retain, to some degree, their "accent," that is, their foot in the past.

No obstante, esto es una visión simplista que reduce la dicotomía propuesta por Prensky (2001) en una falacia ampliamente extendida: aquellos que han nacido en un mundo digital son nativos digitales y, por ende, saben manejar la red con mucha más soltura que aquellos que han nacido antes de la revolución de Internet (inmigrantes digitales). Además, esta falacia se extiende al ámbito educativo cuando se afirma que los estudiantes tienen más competencia digital que los propios docentes. Sin embargo, hoy en día dicha dicotomía, como la concebía Prensky (2001), está superada y, de hecho, este mismo autor en 2012 sustituye los términos *nativo* e *inmigrante digital* ya obsoletos, por el concepto *sabiduría digital* (Román-Mendoza, 2018, p. 52). Entre las numerosas críticas que recibió la metáfora de Prensky podemos destacar que sus afirmaciones son especulativas; que la oposición entre el mundo digital y el analógico no es real, pues se complementan; que no queda claro qué se entiende como mundo digital y que los alumnos suelen tener acceso a la red, pero lo hacen desde un ámbito privado y no académico (Cassany, 2012, p. 25).

«Los estudiantes también han sido víctimas del mito del nativo digital y con frecuencia sobrevaloran su alfabetización tecnológica» (Román-Mendoza, 2018, p. 53). Sin embargo, los adolescentes no saben reconocer sus necesidades informativas y aunque creen que todo está en Internet y se conectan a la red siempre que pueden; dedican poco esfuerzo y tiempo a la lectura comprensiva de textos digitales y, en consecuencia, no son capaces de dirimir la fiabilidad y calidad de estos. Prefieren utilizar la lengua cotidiana en la red y desconocen la sintaxis de los motores de búsqueda, sus jerarquías y entramados; lo cual es bastante ineficiente. Además, desconocen e ignoran las normas de propiedad intelectual, utilizan los contenidos

indistintamente y copian y pegan sin referencia alguna (Cassany, 2012, pp. 27-29). En consecuencia, «aunque muchos jóvenes muestren un alto nivel de actividad y creatividad en espacios informales, esto no los convierte en expertos en la comunicación social, formal o escolar» (p. 29).

Por lo tanto, podemos afirmar que no existen los nativos digitales, sino que hay personas que han nacido en una sociedad digital y, en consecuencia, se ven obligados a desarrollar una serie de habilidades y destrezas que les permitan sobrevivir a este mundo digital. Dichas habilidades no vienen intrínsecas en el ser humano, ni se desarrollan con mayor o menor facilidad según la generación en la que se nace, pues dependen de muchos factores. Así pues, «identificar y eliminar las consecuencias de la propagación del mito de nativo digital y determinar, en su lugar, qué competencias digitales reales tienen ya los alumnos cuando llegan a la clase de L2 y qué competencias deben aprender» (Román-Mendoza, 2018, pp. 53-54) es fundamental y, por tanto, debemos abogar por una alfabetización digital.

El concepto de *alfabetización* hace referencia a la acción y efecto de enseñar a leer y escribir; sin embargo, hoy en día son muchos los investigadores que prefieren el término *alfabetismo*, pues el morfema derivativo *-ismo* «tiene un sentido más amplio, incluyendo las habilidades, los conocimientos, las actitudes, los procesos de pensamiento e incluso las formas de vida que dependen del uso del alfabeto (casi al nivel de *cultura escrita*)» (Cassany, 2012, p. 123). Ahora bien, este término se ha ido desgastando a lo largo de los años, pues ha sido tan ampliamente utilizado por los investigadores y las instituciones educativas que casi se ha convertido en un sinónimo de *competencia* o *destreza*. Por ejemplo, la expresión *estar tecnológicamente alfabetizado* se utiliza de forma extendida para aludir a aquellas personas que manejan con cierta destreza o habilidad los ordenadores, sin hacer alusión alguna al código escrito (Lankshear y Knobel, 2008, pp. 34-35).

Lankshear y Knobel definen *alfabetismo* como «formas socialmente reconocidas de generar, comunicar y negociar contenidos significativos por medio de textos codificados en contextos de participación en Discursos (o como miembros de Discursos)» (2008, p. 74). Entendiendo esto como la práctica (formas reconocidas) de los contenidos que todo texto lleva consigo, pues no hay alfabetismo sin textos (contenidos significativos); con independencia del contexto inmediato, esto es, liberados de la presencia física de otra persona (textos codificados o recuperables) y como

miembro de un grupo social y cultural en y a través del discurso (participación en o como miembros de los discursos) (Lankshear y Knobel, 2008, pp. 74-79).

Esta conceptualización del alfabetismo adopta una visión tridimensional: operacional –centrada en el elemento lingüístico y las destrezas de uso del lenguaje escrito–, cultural –que implica la comprensión del discurso en relación con su contexto– y crítica –que comprende «la conciencia de que todas las prácticas sociales y, por tanto, todos los alfabetismos se construyen en sociedad y son socialmente "selectivas": incluyen algunas representaciones y clasificaciones (valores, finalidades, reglas y perspectivas) y excluyen otras» (Lankshear y Knobel, 2008, p. 31)–.

Sin embargo, las nuevas tecnologías y el lenguaje digital han traído consigo la aparición de nuevos saberes operacionales y culturales y, en consecuencia, la motivación de nuevos alfabetismos, entendidos estos como «las prácticas mediadas por formas de texto "postipográficas"» (Lankshear y Knobel, 2008, p. 39) caracterizadas por los hipertextos, los lenguajes semióticos digitales, la navegación por mundos en línea, la construcción de universos multimedia, etc. Desde el punto de vista ontológico, estos nuevos alfabetismos tienen una naturaleza o sustancia diferente. Sustancia que, para considerarlos como nuevos alfabetismos, debe abarcar dos aspectos: la sustancia técnica o lo digital, esto es, el uso de pantallas, un código digital, la red, etc. y la sustancia espiritual, que es principalmente esa mentalidad de web 2.0, es decir, entornos mucho menos individuales y más colaborativos (pp. 38-40 y 100-101). La sustancia digital por sí sola no implica un nuevo alfabetismo, pues sería un mero cambio de formato donde el texto impreso se trasladase a la pantalla y, en consecuencia, no sería realmente un texto digital, como explicaremos más adelante.

> En otras palabras, el hecho de contar con una sustancia espiritual es condición suficiente para que se trate de un nuevo alfabetismo. En cambio, tener una nueva sustancia técnica no es condición necesaria ni suficiente para que tengamos un alfabetismo. Puede tratarse sólo de una forma digital de hacer "lo mismo de siempre" (Lankshear y Knobel, 2008, p. 101).

Así pues, entre estos nuevos alfabetismos está lo que muchos autores denominan *alfabetismo digital*, es decir, las habilidades y destrezas prácticas que capacitan a los usuarios de las tecnologías de la información para su empleo en el trabajo y la vida diaria. No obstante, esta concepción reduccionista del término nos lleva a centrarnos en

el aspecto puramente tecnológico o informático (destrezas en el manejo de los ordenadores), dejando de lado el elemento comunicativo, que muchos autores consideran esencial y así lo demuestran en sus definiciones del término (Gutiérrez Martín, 2003, p. 61):

> La alfabetización digital o multimedia que aquí proponemos para el tercer milenio será aquella que capacite a las personas para utilizar los procedimientos adecuados al enfrentarse críticamente a distintos tipos de texto, (diferentes en cuanto a su función y su sistema de representación simbólica), y para valorar lo que sucede en el mundo y mejorarlo en la medida de sus posibilidades.

Sin embargo, no es de extrañar que, para evitar reducir el concepto a un aspecto puramente tecnológico, muchos investigadores huyan de este término y prefieran otros como *alfabetización mediática* –«repertorio de competencias que permiten a las personas analizar, evaluar y crear mensajes en una amplia variedad de medios de comunicación, géneros y formatos» (Scolari, 2016, p. 1)– o *alfabetismo informacional* –«conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como las actividades de producción y análisis de textos» (Casanovas-Catalá y Capdevila-Tomàs, 2017, p. 155)–.

Ahora bien, sea cual sea la terminología utilizada no podemos olvidar el origen del término *alfabetización* que implica enseñar a leer y escribir; por lo que este nuevo alfabetismo nacido del cambio comunicativo producido por la aparición de Internet no solo puede implicar la adquisición de habilidades en el ámbito informático, sino una competencia digital íntegra que ponga su foco en el desarrollo de las destrezas escritas (lectura y escritura) de los textos digitales.

2.3. La competencia digital

2.3.1. Acercamiento al concepto de competencia digital

Al principio de este capítulo hacíamos un repaso del concepto *competencia* y de cómo se había ido dibujando a lo largo de los años el esquema competencial dentro de la enseñanza de lenguas, hacia lo que hoy conocemos como competencias generales –aquellas que no implicaban necesariamente la lengua– y competencias comunicativas, que sí se centran específicamente en el sistema lingüístico. Las competencias generales,

como ya hemos explicado anteriormente, son cuatro: *saber* (conocimiento declarativo), *saber hacer* (destrezas y habilidades), *saber ser* (competencia existencial) y *saber aprender* (capacidad de aprender). Las comunicativas, por su parte, se dividen en tres subcompetencias que abordan a su vez diferentes componentes: la competencia lingüística (competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica), la competencia sociolingüística (marcadores lingüísticos, normas de cortesía, expresiones idiomáticas, el registro, el dialecto y el acento) y la competencia pragmática (competencia discursiva, funcional y organizativa) (Consejo de Europa, 2002, pp. 99-127).

Ahora bien, ¿dónde entra entonces en ese esquema competencial la competencia digital? La competencia digital no es entendida como una de las competencias generales del individuo, pero tampoco forma parte de las competencias comunicativas. Sin embargo, son muchos los investigadores e instituciones educativas que empiezan a vislumbrar el verdadero potencial de dicha competencia y, en consecuencia, son bastantes los documentos que han ido apareciendo desde la década de 2010, cuando se empieza a estudiar este concepto y a definir los componentes que lo conforman.

La competencia digital se definió en 2006 por primera vez como una de las competencias clave para el aprendizaje permanente, que consistía en «el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación» (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, 2006, p. 15). Doce años después se actualizó dicho término en la *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.* Según esta actualización del Consejo de la Unión Europea existen ocho competencias imprescindibles para que un individuo se desarrolle personalmente en una vida en sociedad: la competencia en lectoescritura; la competencia multilingüe; la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; la competencia digital; la competencia personal, social y de aprender a aprender; la competencia ciudadana; la competencia emprendedora y la competencia en conciencia y expresión culturales (Recomendación del Consejo, 2018, pp. 7-8). Estas competencias, interconectadas entre sí, son imprescindibles para la ciudadanía pues posibilitan «su realización personal, un estilo de vida saludable y sostenible, la empleabilidad, la ciudadanía activa y la inclusión social» (Vuorikari, Kluzer y Punie, 2022, p. 6) y se desarrollan de forma permanente a lo largo de vida de cada individuo.

Así pues, la competencia digital en esta actualización de 2018 también forma parte de las competencias clave para el aprendizaje permanente, pero su definición varía de la versión anterior y queda como sigue:

> La competencia digital implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la alfabetización mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento crítico (Recomendación del Consejo, 2018, p. 9).

Por lo tanto, ya no se menciona el término *tecnologías de la sociedad de la información,* sino que se amplía el concepto a *tecnologías digitales para todos los ámbitos de la vida del individuo*: el aprendizaje, el trabajo, su participación en sociedad y la interacción con estas tecnologías. Esta nueva concepción de la competencia digital es bastante más amplia y ello se especifica en los conocimientos, capacidades y actitudes fundamentales para desarrollarla.

En primer lugar, entre los conocimientos esenciales de la competencia digital se incluye la conciencia sobre las oportunidades y riesgos de estas tecnologías digitales y su comprensión como un elemento que beneficia la comunicación, la creatividad y la innovación. Además, las personas competentes digitalmente deben tener una visión crítica ante la información consultada y ser conocedoras de los principios generales de estas tecnologías, de la función y usos básicos de los diferentes dispositivos y redes y de los principios legales y éticos de su empleo (Recomendación del Consejo, 2018, p. 9).

Por su parte, entre las capacidades descritas en la competencia digital, se encuentran la habilidad de uso de estas en virtud de la convivencia democrática, la gestión crítica y protección de la información y las identidades digitales, «la habilidad de utilizar, acceder, filtrar, evaluar, crear, programar y compartir contenidos digitales» (Recomendación del Consejo, 2018, p. 10) y la capacidad de interactuar de forma eficaz con los dispositivos, *software*, inteligencias artificiales, etc. (p. 10).

Por último, la utilización de las tecnologías digitales necesita de «una actitud reflexiva y crítica, aunque curiosa, abierta y avanzada respecto a su evolución» (Recomendación del Consejo, 2018, p. 10).

Así pues, la competencia digital es entendida como un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes sobre las tecnologías digitales y se incluye como una de las ocho competencias clave del individuo para el aprendizaje permanente. En consecuencia, no es de extrañar la aparición en 2013 de un marco de referencia que regula a nivel europeo lo presentado sobre la competencia digital en esa primera *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*.

Este primer marco de referencia, denominado *DigComp: un marco para desarrollar y comprender la competencia digital en Europa*[7], fue publicado en 2013 por el Centro Común de Investigación de la Comisión Europea o JRC (*European Commission's Joint Research Centre*). En este marco se concibe la competencia digital como un conjunto de 21 competencias agrupadas en cinco áreas principales: información, comunicación, creación de contenido, seguridad y resolución de problemas. Cada una de estas áreas se desarrolla en los individuos según tres niveles de aptitud: básico, intermedio y avanzado.

El JRC en 2016 publicó una actualización del *DigComp*, denominada *DigComp 2.0: Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía. Primera fase de la actualización: modelo conceptual de referencia*[8]. En esta nueva publicación se revisan las 21 competencias y sus descriptores definidos en el *DigComp* original y se reformulan las cinco áreas básicas de la competencia digital, que se mantienen hasta la actualidad con la siguiente enunciación: alfabetización en información y datos, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad y resolución de problemas (Vuorikari, Punie, Carretero y Van den Braude, 2016).

En 2017 se volvió a actualizar el *DigComp* con la publicación del *DigComp 2.1: Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía. Con ocho niveles de competencia y ejemplos de uso*[9]. Como el propio subtítulo de la publicación indica, esta nueva modernización supuso el cambio de los niveles de competencia de tres (básico,

[7] Título traducido del inglés: *DigComp: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe.*
[8] Título traducido del inglés: *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*.
[9] Título traducido del inglés: *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use.*

intermedio y avanzado) a ocho, clasificación que se mantiene en la actualidad. Así pues, hoy en día a nivel europeo la competencia digital y cada una de sus áreas de competencia y dimensiones se escala en ochos niveles de competencia.

En 2020 se volvió a revisar el *DigComp* y este proceso culminó con la publicación en 2022 de la última versión hasta la fecha[10] de este marco de referencia, que se titula *DigComp 2.2: Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía. Con nuevos ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes*[11]. Este marco fue traducido al español por la Junta de Castilla y León y publicado por la Asociación Somos Digital el mismo año de su publicación original. Tal y como su nombre indica, en esta última versión del *DigComp* se modificaron los ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes de cada área de competencia, lo que conforma, como veremos a continuación, la dimensión 4 del marco. Las áreas de competencia (dimensión 1) y los descriptores de cada una de ellas (dimensión 2) establecidos en el *DigComp 2.0* y los niveles de competencia (dimensión 3) actualizados en el *DigComp 2.1* se mantienen inalterables en esta nueva versión.

Así pues, el *DigComp* o *Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía* se organiza en cinco dimensiones: la dimensión 1 (áreas de la competencia digital), la dimensión 2 (títulos de las competencias digitales y sus descriptores), la dimensión 3 (niveles de competencia para cada descriptor), la dimensión 4 (ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes de la dimensión 2) y la dimensión 5 (ejemplos de usos en contextos específicos).

Las áreas de competencia (dimensión 1) son aquellos campos que permiten perfilar lo que conforma la competencia digital y son cinco: 1. Búsqueda y gestión de información y datos, 2. Comunicación y colaboración, 3. Creación de contenidos digitales, 4. Seguridad y 5. Resolución de problemas (véase *Figura 11*). Las tres primeras áreas se centran en los usos específicos de las competencias digitales, mientras que las áreas 4 y 5 son más transversales, pues implican cualquier actividad realizada por medios digitales (Vuorikari *et al*., 2022, p. 7).

[10] Este epígrafe se ha redactado en julio de 2023, por lo que es posible que, dado lo rápido que avanza el desarrollo tecnológico y la normativa europea en materia de competencia digital, sea necesario actualizarlo en el momento de su lectura.

[11] Título traducido del inglés: *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes.*

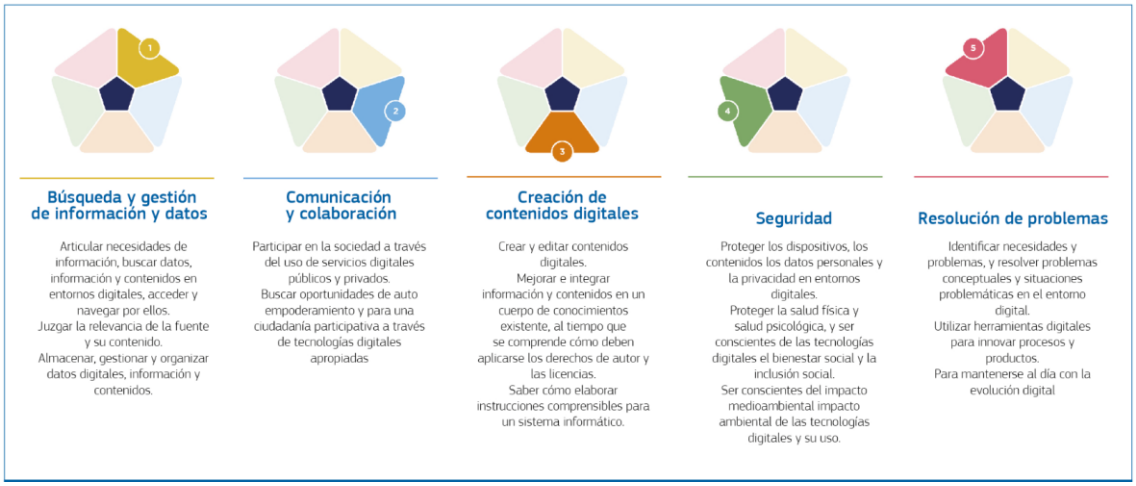


Figura 11. Dimensión 1: Áreas del *DigComp* (Vuorikari *et al.*, 2022, p. 7).

La dimensión 2 está formada por los títulos asignados a cada competencia de cada una de las cinco áreas y los descriptores que servirán para poder graduar el nivel de dominio de la competencia. A continuación, se recoge una tabla resumen de la dimensión 1 y dimensión 2 del *DigComp* (Vuorikari *et al*., 2022, pp. 9-50):

Dimensión 1	**Dimensión 2**	
Área de competencia	Título de competencia	Descriptores
1. Búsqueda y gestión de información y datos.	1.1. Navegar, buscar y filtrar datos, información y contenidos digitales.	Articular las necesidades de información, buscar datos, información y contenidos en entornos digitales, para acceder a ellos y navegar entre ellos. Crear y actualizar estrategias de búsqueda personales.
	1.2. Evaluar datos información y contenidos digitales.	Analizar, comparar y evaluar de forma crítica la fiabilidad y seriedad de recursos de datos, información y contenido digital. Analizar, interpretar y evaluar de forma crítica datos, informaciones y contenidos digitales de búsqueda personales.
	1.3. Gestión de datos, información y contenidos digitales.	Organizar, almacenar y recuperar datos, información y contenidos en entornos digitales. Organizar y procesarlos en entornos estructurados.
2. Comunicación y colaboración.	2.1. Interactuar a través de tecnologías digitales.	Interactuar a través de diferentes tecnologías digitales y entender los medios de comunicación digitales

		apropiados para un contexto determinado.
	2.2. Compartir a través de tecnologías digitales.	Compartir datos, información y contenidos digitales con otros a través de las tecnologías adecuadas. Actuar como intermediario, conocer las prácticas de referencia y atribución.
	2.3. Participación ciudadana a través de las tecnologías digitales.	Participar en la sociedad a través del uso de servicios digitales públicos y privados. Buscar oportunidades de autoempoderamiento y para una ciudadanía participativa a través de tecnologías digitales apropiadas.
	2.4. Colaboración a través de las tecnologías digitales.	Uso de herramientas y tecnologías digitales en procesos colaborativos y para la coconstrucción y la cocreación de datos, recursos y conocimiento.
	2.5. Comportamiento en la red.	Estar al tanto de las normas de comportamiento y del *know-how* (saber cómo) en el uso de las tecnologías y en la interacción en entornos digitales. Adaptar las estrategias de comunicación a una audiencia específica, teniendo en cuenta la diversidad cultural y generacional de los entornos digitales.
	2.6. Comunicación y colaboración.	Crear y gestionar una o varias identidades digitales para poder proteger la propia reputación, para tratar los datos que uno produce a través de diversas herramientas, entornos y servicios digitales.
3. Creación de contenidos digitales.	3.1. Desarrollo de contenidos.	Crear y editar contenidos digitales en formatos diferentes, expresarse a través de medios digitales.
	3.2. Integración y reelaboración de contenido digital.	Modificar, perfeccionar, mejorar e integrar información y contenido en un cuerpo de conocimiento existente para crear contenidos nuevos, originales y relevantes.
	3.3. Derechos de autor (*copyright*) y licencias de propiedad intelectual.	Entender cómo solicitar datos, informaciones y contenidos digitales con derechos de autor y licencias de propiedad intelectual.
	3.4. Programación.	Desarrollar secuencias de instrucciones aplicables a sistemas

		computacional [sic] para solucionar un problema dado o ejecutar una tarea determinada.
4. Seguridad.	4.1. Protección de dispositivos.	Proteger los dispositivos y los contenidos digitales, y comprender los riesgos y las amenazas en los entornos digitales. Conocer las medidas de seguridad y tener en cuenta la fiabilidad y la privacidad.
	4.2. Protección de datos personales y privacidad.	Proteger los datos personales y la privacidad en los entornos digitales. Entender cómo utilizar y compartir la información personal identificable, siendo capaz de protegerse a sí mismo y a los demás de los daños. Entender que los servicios digitales utilizan una "política de privacidad" para informar sobre el uso de los datos personales.
	4.3. Protección de la salud y del bienestar.	Capacidades a la hora de evitar riesgos para la salud tanto física como mental en el uso de las tecnologías digitales. Capacidad a la hora de protegerse uno mismo y a otros ante los riesgos de los entornos digitales (por ejemplo: *cyber-bullying*).
	4.4. Protección medioambiental.	Ser consciente del impacto de las tecnologías digitales y su uso.
5. Resolución de problemas.	5.1. Resolución de problemas técnicos.	Identificación de problemas técnicos en el uso de dispositivos y entornos digitales, y resolución de éstos (desde los más básicos a los más complejos).
	5.2. Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas.	Evaluar las necesidades e identificar, valorar, seleccionar y utilizar las herramientas digitales y las posibles respuestas tecnológicas y resolverlas. Ajustar y personalizar los entornos digitales a las necesidades personales (por ejemplo, la accesibilidad).
	5.3. Uso creativo de la tecnología digital.	Utilizar herramientas y tecnologías digitales para crear contenidos, procesos y productos innovadores. Participación individual y colectiva en procesos cognitivos para

		entender y resolver problemas conceptuales y situaciones confusas en entornos digitales.
	5.4. Identificar lagunas en las competencias digitales.	Identificar dónde debo mejorar o actualizar mis propias competencias digitales. Ser capaz de ayudar a otros en el desarrollo de sus competencias digitales. Buscar oportunidades para el autoaprendizaje y mantenerse al día de la evolución del mundo digital.

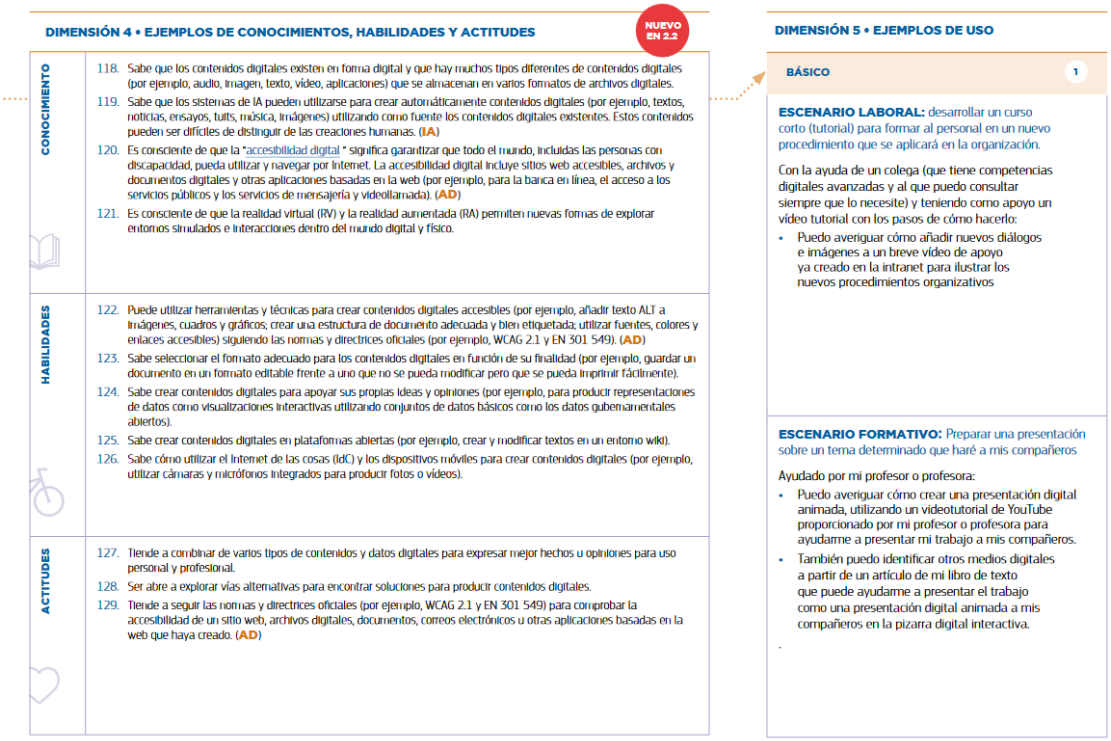
Tabla 3. Áreas, competencias y descriptores del *DigComp* (Vuorikari *et al.*, 2022, pp. 9-50).

La dimensión tres, como hemos mencionado anteriormente, consiste en la fragmentación de cada competencia y sus descriptores en los ochos niveles establecidos para la competencia digital en el *DigComp 2.1*. Estos niveles se agrupan en cuatro jerarquías superiores (nivel básico, intermedio, avanzado y altamente especializado) que se dividen a su vez en dos niveles de uso:

- Nivel básico: en el que se incluyen los niveles de competencia 1 y 2. El nivel 1 es el grado más elemental de la competencia y requiere de guía y orientación y el nivel 2 que, aun siendo un nivel básico de competencia, ya en él se demuestra cierta autonomía, aunque sigue siendo necesaria en algunos contextos cierta orientación (Vuorikari *et al*., 2022, p. 9).
- Nivel intermedio: que se caracteriza por no necesitar guía u orientación en ninguno de sus niveles. También se divide en dos: el nivel 3, en el que la persona adquiere cierta competencia para resolver problemas sencillos, y el nivel 4, donde ya de forma independiente los usuarios utilizan la tecnología según sus necesidades y resuelven problemas concretos y no rutinarios (Vuorikari *et al*., 2022, p. 9).
- Nivel avanzado: en este macronivel se ubican los niveles 5 y 6 que consisten en la orientación a otros usuarios, por un lado, y la adaptación a contextos complejos nacidos de la propia necesidad y de la de otros, respectivamente (Vuorikari *et al*., 2022, p. 9).
- Nivel altamente especializado: este es el último nivel de competencia y en consecuencia requiere de los conocimientos, habilidades y actitudes más complejos. El nivel 7 consiste en proponer soluciones a problemas

difíciles poco definidos y emplear los conocimientos adquiridos para la orientación a otros y la práctica y saber profesional. En el nivel 8, por su parte, los usuarios deben saber proponer soluciones a problemas difíciles en los que intervienen diversos factores y plantear nuevas ideas y procesos al sector (Vuorikari *et al.*, 2022, p. 9).

La dimensión 4 está formada por un conjunto de ejemplos de conocimientos (*saber*)[12], capacidades (*saber hacer*)[13] y actitudes (*saber ser*)[14] de cada una de las competencias que conforman la dimensión 2 (véase un ejemplo en la *Figura 12*).



DIMENSIÓN 4 • EJEMPLOS DE CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES

NUEVO EN 2.2

CONOCIMIENTO

118. Sabe que los contenidos digitales existen en forma digital y que hay muchos tipos diferentes de contenidos digitales (por ejemplo, audio, imagen, texto, vídeo, aplicaciones) que se almacenan en varios formatos de archivos digitales.
119. Sabe que los sistemas de IA pueden utilizarse para crear automáticamente contenidos digitales (por ejemplo, textos, noticias, ensayos, tuits, música, imágenes) utilizando como fuente los contenidos digitales existentes. Estos contenidos pueden ser difíciles de distinguir de las creaciones humanas. (IA)
120. Es consciente de que la "accesibilidad digital" significa garantizar que todo el mundo, incluidas las personas con discapacidad, pueda utilizar y navegar por Internet. La accesibilidad digital incluye sitios web accesibles, archivos y documentos digitales y otras aplicaciones basadas en la web (por ejemplo, para la banca en línea, el acceso a los servicios públicos y los servicios de mensajería y videollamada). (AD)
121. Es consciente de que la realidad virtual (RV) y la realidad aumentada (RA) permiten nuevas formas de explorar entornos simulados e interacciones dentro del mundo digital y físico.

HABILIDADES

122. Puede utilizar herramientas y técnicas para crear contenidos digitales accesibles (por ejemplo, añadir texto ALT a imágenes, cuadros y gráficos; crear una estructura de documento adecuada y bien etiquetada; utilizar fuentes, colores y enlaces accesibles) siguiendo las normas y directrices oficiales (por ejemplo, WCAG 2.1 y EN 301 549). (AD)
123. Sabe seleccionar el formato adecuado para los contenidos digitales en función de su finalidad (por ejemplo, guardar un documento en un formato editable frente a uno que no se pueda modificar pero que se pueda imprimir fácilmente).
124. Sabe crear contenidos digitales para apoyar sus propias ideas y opiniones (por ejemplo, para producir representaciones de datos como visualizaciones interactivas utilizando conjuntos de datos básicos como los datos gubernamentales abiertos).
125. Sabe crear contenidos digitales en plataformas abiertas (por ejemplo, crear y modificar textos en un entorno wiki).
126. Sabe cómo utilizar el Internet de las cosas (IdC) y los dispositivos móviles para crear contenidos digitales (por ejemplo, utilizar cámaras y micrófonos integrados para producir fotos o vídeos).

ACTITUDES

127. Tiende a combinar de varios tipos de contenidos y datos digitales para expresar mejor hechos u opiniones para uso personal y profesional.
128. Ser abre a explorar vías alternativas para encontrar soluciones para producir contenidos digitales.
129. Tiende a seguir las normas y directrices oficiales (por ejemplo, WCAG 2.1 y EN 301 549) para comprobar la accesibilidad de un sitio web, archivos digitales, documentos, correos electrónicos u otras aplicaciones basadas en la web que haya creado. (AD)

DIMENSIÓN 5 • EJEMPLOS DE USO

BÁSICO 1

ESCENARIO LABORAL: desarrollar un curso corto (tutorial) para formar al personal en un nuevo procedimiento que se aplicará en la organización.

Con la ayuda de un colega (que tiene competencias digitales avanzadas y al que puedo consultar siempre que lo necesite) y teniendo como apoyo un vídeo tutorial con los pasos de cómo hacerlo:

- Puedo averiguar cómo añadir nuevos diálogos e imágenes a un breve vídeo de apoyo ya creado en la intranet para ilustrar los nuevos procedimientos organizativos

ESCENARIO FORMATIVO: Preparar una presentación sobre un tema determinado que haré a mis compañeros

Ayudado por mi profesor o profesora:

- Puedo averiguar cómo crear una presentación digital animada, utilizando un videotutorial de YouTube proporcionado por mi profesor o profesora para ayudarme a presentar mi trabajo a mis compañeros.
- También puedo identificar otros medios digitales a partir de un artículo de mi libro de texto que puede ayudarme a presentar el trabajo como una presentación digital animada a mis compañeros en la pizarra digital interactiva.

Figura 12. Ejemplo de dimensión 4 y 5 de la competencia digital «3.1. Desarrollo de contenidos» (Vuorikari *et al*., 2022, p. 28).

Como se puede observar en su formulación, estos ejemplos están estrechamente relacionados con las competencias generales establecidas por el *MCER* (2002): conocimiento declarativo (*saber*), destrezas y habilidades (*saber hacer*), la competencia

[12] Los *conocimientos* son entendidos como «el resultado de la asimilación de la información a través del aprendizaje», es decir, «el conjunto de hechos, principios, teorías y prácticas relacionados con un campo de trabajo o estudio» (Vuorikari *et al*., 2022, p. 3).
[13] Las *habilidades*, por su parte, «son la capacidad de aplicar los conocimientos y utilizar las prácticas básicas para completar tareas y resolver problemas» (Vuorikari *et al*., 2022, p. 3).
[14] Las *actitudes* «se conciben como los motivadores del rendimiento, la base para un rendimiento competente continuado. Incluyen valores, aspiraciones y prioridades» (Vuorikari *et al*., 2022, p. 3).

existencial (*saber ser*) y la capacidad de aprender (*saber aprender*). De hecho, son varios los investigadores que han definido el concepto *competencia digital* en torno a dichos términos, como Tíscar Lara Padilla quien en el libro *La competencia digital en el área de lengua* (2009) escribió un capítulo en el que afirmaba que *saber, saber ser* y *saber hacer* eran los tres ejes fundamentales de la competencia digital.

Ahora bien, si bien es cierto que el *MCER* (2002) no hace alusión a los conocimientos, destrezas y actitudes digitales, pues aborda estas competencias generales desde una perspectiva mucho más global y vital del ser humano, el *DigComp* sí pone el foco en la digitalidad de dichas competencias; pero olvida una que desde nuestro punto de vista es fundamental en el mundo digital: la capacidad de aprender (*saber aprender*). En un universo tan cambiante y heterogéneo como es Internet y las tecnologías, es fundamental la competencia de los usuarios para adaptarse y aprender de forma autónoma a desenvolverse por dicho mundo. Así pues, la dimensión 4 adolece de la ausencia de una competencia general fundamental, la capacidad de aprender (*saber aprender*). No obstante, sí que podemos vislumbrar dicha capacidad en la formulación de los niveles de competencia del *DigComp*, pues los niveles avanzados (nivel 6) y altamente especializados (nivel 7 y 8) se centran en la capacidad de los usuarios de adaptarse a nuevos contextos y crear y proponer soluciones para problemas complejos.

Además, aunque en la dimensión 4 del *DigComp* se incluya la competencia general *saber* (contenidos), estos suponen realmente un breve listado de ejemplos cuya formulación se limita casi en exclusiva a contenidos tecnológicos del medio digital: «168. Conoce la importancia de mantener actualizados el sistema operativo y las aplicaciones (por ejemplo, el navegador), con el fin de corregir las vulnerabilidades de seguridad y protegerse contra el software malicioso (es decir, el malware)» (Vuorikari *et al*., 2022, p. 36). Sin embargo, los contenidos que abordan aspectos lingüísticos y discursivos de la red son muy escasos e inconcretos, por lo que casi no se observan entre los ejemplos propuestos por el *DigComp*, donde solo encontramos cuatro ítems de los 251 que conforman el documento (Vuorikari *et al*., 2022):

- «45. Sabe qué herramientas y servicios de comunicación (por ejemplo, teléfono, correo electrónico, videoconferencia, red social, podcast) son apropiados en circunstancias específicas (por ejemplo, sincrónico, asincrónico), dependiendo de la audiencia, el contexto y el propósito de

la comunicación. Sabe que algunas herramientas y servicios también ofrecen una declaración de accesibilidad» (p. 16).

- «46. Es consciente de la necesidad de formular los mensajes en entornos digitales para que sean fácilmente comprensibles por el público al que se dirigen o el destinatario» (p. 16).
- «92. Conoce el significado de los mensajes no verbales (por ejemplo, caritas sonrientes, emoticonos) que se utilizan en los entornos digitales (por ejemplo, redes sociales, mensajería instantánea) y sabe que su uso puede variar culturalmente entre países y comunidades» (p. 24).
- «118. Sabe que los contenidos digitales existen en forma digital y que hay muchos tipos diferentes de contenidos digitales (por ejemplo, audio, imagen, texto, vídeo, aplicaciones) que se almacenan en varios formatos de archivos digitales» (p. 28).

La dimensión 5, por su parte, la conforman una serie de ejemplos de uso en contextos específicos de cada una de las competencias digitales que constituyen las áreas de competencia (véase *Figura 12*). Esta dimensión se mantiene inalterable en la última modificación del *DigComp* y, por tanto, son los ejemplos propuestos por el JRC en 2017 (*DigComp 2.1*).

En definitiva, el *Marco de Competencia Digital para la Ciudadanía* (*DigComp*) ha permitido unificar a nivel europeo las competencias digitales clave para el aprendizaje permanente de los individuos y, además, facilitar una base para encuadrar la política de competencias digitales, aunque no es el único marco vigente. El *Marco de la alfabetización mediática e informacional* (*MIL*) de la UNESCO complementa al *DigComp*, pues facilita que las personas alcancen la competencia digital, pero se centra sobre todo «en la comprensión del papel y las funciones de los medios de comunicación en las sociedades democráticas» (Vuorikari *et al*., 2022, p. 58).

De igual forma, el Centro Común de Investigación de la Comisión Europea, aparte del *DigComp*, ha publicado otros marcos competenciales como el *DigCompConsumers* (*Marco de Competencia Digital para los Consumidores*), el *DigCompOrg* (*Marco Europeo para las Organizaciones Educativas con Competencia Digital*), el *GreenComp* (*Marco Europeo de Competencias en Materia de Sostenibilidad*) y el marco que vamos a abordar a continuación: el *DigCompEdu* (*Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores*).

2.3.2. La competencia digital docente

Las competencias docentes que debe desarrollar todo profesor son entendidas por el Instituto Cervantes (2018) como «un saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional» (p. 7). Así pues, pueden ser entendidas como la capacidad de los educadores para utilizar los recursos a su alcance y afrontar su práctica docente con éxito. Entre las competencias a desarrollar por todo docente de EL2/LE y que es objeto de estudio en nuestra investigación está la competencia digital docente, detallada y categorizada en el *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores* (*DigCompEdu*)[15].

El *DigCompEdu* es una herramienta que permite fomentar y valorar el grado de competencia digital del profesorado, con el fin de mejorar su práctica educativa e impulsar el desarrollo profesional digital continuo (Redecker, 2020, p. 12). Este marco supone la normativa vigente a nivel europeo y estatal en lo relativo a la competencia digital docente. A nivel europeo el *DigCompEdu* fue publicado en inglés por el JRC en 2017 y se tradujo al español en 2020 por la Fundación Universia y el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), en nombre del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Sin embargo, a nivel nacional el INTEF hizo en 2017 su propio *Marco Común de Competencia Digital Docente* que era una adaptación del *DigComp 2.1* y del *DigCompEdu*, publicado ese mismo año. Dicho marco tuvo dos versiones: una de enero y otra de octubre de 2017. Del mismo modo, el INTEF creó el *Portfolio de la Competencia Digital Docente* como herramienta para la certificación de la competencia digital.

Posteriormente, en la Conferencia Sectorial de Educación del 14 de mayo de 2020 se acordó la realización de otro marco, que se publicó en el BOE núm. 191, de 13 de julio de 2020, concretamente en la *Resolución de 2 julio de 2020, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre el marco de referencia de la competencia digital docente*. No obstante, como se recoge en dicha resolución, «el marco de referencia de la competencia digital docente […] se considera un documento que se

[15] Título traducido del inglés: *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*.

debe someter a una evolución y adaptación continua y, por tanto, estará sujeto a revisiones periódicas» (p. 50640). Así pues, en la Conferencia Sectorial de Educación del 30 de marzo de 2022 se acordó adaptar el marco de referencia publicado en 2020 a la evolución de las tecnologías digitales y sus usos educativos. El resultado de dicha actualización se publicó en el BOE núm. 116, de 16 de mayo de 2022: *Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente*.

Ahora bien, en esta investigación no abordaremos la normativa nacional en materia de competencia digital, pues el propio *Marco de referencia de la competencia digital docente* afirma que este está destinado únicamente a los docentes que imparten clase en cualquiera de las enseñanzas reguladas por la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, esto es, educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanzas artísticas.

Así pues, en lo relativo a la enseñanza de lenguas debemos fijarnos en el *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores* (*DigCompEdu*), documento modelo en el que se basa igualmente el marco de referencia español y que «está dirigido a los educadores de todos los niveles educativos […], incluyendo la formación general y profesional, la atención al alumnado con necesidades educativas especiales y cualquier otro contexto de aprendizaje no formal» (Redecker, 2020, p. 4). Además, en dicho marco se anima a los docentes a adaptar esta normativa a sus fines específicos y a sus contextos de aula (p. 9).

Desarrollar la competencia digital en los profesores es fundamental para innovar y mejorar su práctica docente y, además, ayudar a desarrollar en sus alumnos dicha competencia con el fin de que puedan desenvolverse con éxito en una sociedad cada vez más digital. Así pues, este marco de referencia pretende que los docentes aprovechen el potencial educativo de las tecnologías digitales, entendidas estas como un conjunto de herramientas y contenidos digitales (dispositivos, recursos y datos), «para fomentar la innovación en las prácticas de educación y capacitación. Mejorar el acceso al aprendizaje permanente y formar en las nuevas habilidades y competencias (digitales) necesarias para el empleo, el desarrollo personal y la inclusión social» (Redecker, 2020, p. 7).

En consecuencia, el objetivo del *DigCompEdu* es proporcionar «un modelo coherente que permita a los educadores de todos los niveles educativos evaluar y

desarrollar su competencia digital pedagógica de manera integral» (Redecker, 2020, p. 13).

El *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores* es una herramienta que se estructura en torno a seis áreas de competencia diferentes que engloban un total de veintidós competencias (véase *Figura 13*). Las seis áreas de competencia del *DigCompEdu* son el compromiso profesional, los contenidos digitales, la enseñanza y aprendizaje, la evaluación y retroalimentación, el empoderamiento de los estudiantes y el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes.

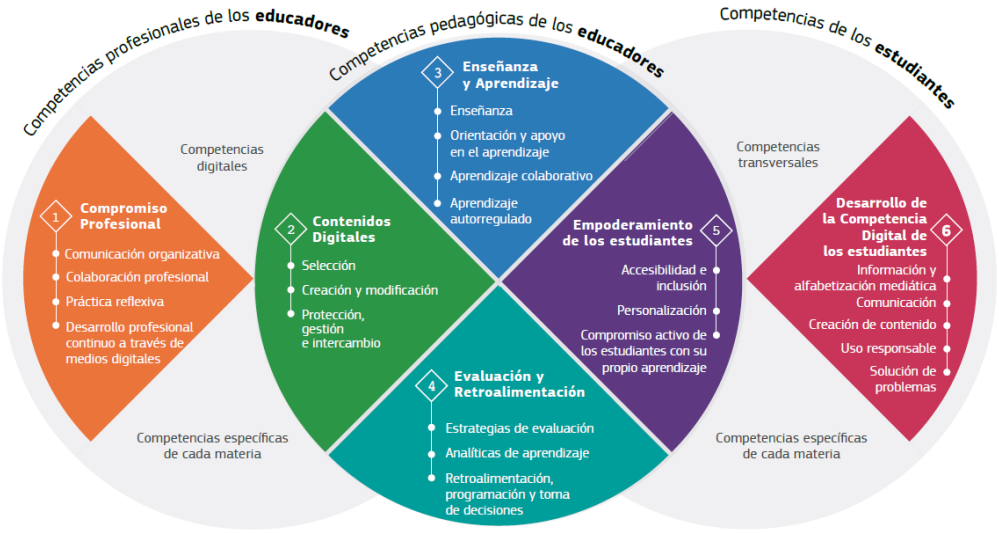


Figura 13. Áreas y competencias digitales docentes del *DigCompEdu* (Redecker, 2020, p. 19).

El área 1 se engloba dentro de las competencias profesionales de los educadores que no son pedagógicas, pero sí inherentes a su profesión; pues hace referencia al uso de las tecnologías digitales destinadas a la comunicación, colaboración y desarrollo profesional de los docentes dentro de la comunidad educativa. La competencia digital docente supone, por lo tanto, que «los profesores participen en comunidades de práctica y compartan el conocimiento con compañeros a través de la red» (Román-Mendoza, 2018, p. 76) lo que hace que vayan dejando su huella en Internet y configuren lo que se conoce como identidad digital (p. 76).

Las áreas 2, 3, 4 y 5 conforman el núcleo del *DigCompEdu*, pues «explican la competencia pedagógica digital de los educadores, es decir, las competencias digitales que los educadores necesitan para adoptar estrategias de enseñanza y aprendizaje eficientes, inclusivas e innovadoras» (Redecker, 2020, p. 16) y se relacionan con las

fases de todo proceso de enseñanza. El área 2 consiste en la selección, creación/modificación y difusión de contenidos digitales (programar); el área 3 consiste en la gestión y coordinación en el uso pedagógico de las tecnologías digitales (implementar); el área 4 desarrolla estrategias de evaluación y retroalimentación (evaluar); y el área 5 se centra en el potencial para el estudiante de estas tecnologías (el estudiante como foco) (pp. 9 y 16). Por último, el área 6 ya no se centra en las competencias de los educadores, sino en las competencias pedagógicas concretas que deben implementarse para que los alumnos desarrollen su competencia digital (p. 17).

Todas las competencias digitales docentes, englobadas en las seis áreas de competencia, se detallan en diferentes descriptores (véase *Anexo 1*) que van asociados a una lista de actividades no exhaustiva que sirve de ejemplificación de la competencia. Por ejemplo, para la competencia *creación y modificación de recursos digitales* se encuentra la actividad de «modificar y editar recursos digitales existentes cuando esté permitido» (Redecker, 2020, p. 46). Por su parte, entre las actividades de la competencia *comunicación organizativa* encontramos la siguiente: «utilizar las tecnologías digitales para poner a disposición de los estudiantes y de los padres recursos e información adicionales para el aprendizaje» (p. 34).

Además de las competencias, los descriptores y las actividades asociadas, el *DigCompEdu* ofrece «una serie de afirmaciones sobre el desempeño que ejemplifican las actividades características en cada nivel de aptitud» (Redecker, 2020, p. 27), es decir, una forma de dibujar la progresión en la adquisición de la competencia. Por ejemplo, en el nivel más bajo de la competencia *comunicación organizativa*, la afirmación sobre el desempeño es «casi nunca uso las tecnologías digitales para la comunicación» (p. 35) y en el nivel más alto de la competencia *creación y modificación de recursos digitales*, la afirmación sobre el desempeño es «creo mis propias aplicaciones o juegos para promover mis objetivos educativos» (p. 47).

Ahora bien, la clasificación de los niveles de competencia digital del *DigCompEdu* difiere enormemente a la formulada en el *DigComp*, donde se establecían ocho niveles de competencia agrupados en pares en nivel básico, intermedio, avanzado y altamente especializado. El *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores* adopta, sin embargo, un modelo mucho más cercano a la enseñanza de lenguas y recurre a los niveles de competencia establecidos en el *MCER*: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Esta decisión conceptual está ampliamente justificada en el *DigCompEdu*, que asegura que esta taxonomía de la competencia en seis etapas de aptitud facilita la

comprensión y consulta por parte de los docentes por ser ampliamente conocida a nivel regional, nacional, europeo e, incluso, mundial; y por permitir dar coherencia a los profesionales y unificar la terminología con la competencia en un idioma. Además, en la enseñanza de lenguas un aprendiente no tiene el mismo nivel de competencia en todas las destrezas, al igual que ocurre en la competencia digital donde su nivel de adquisición difiere dependiendo del área de competencia que se trabaje (Redecker, 2020, p. 28).

Así pues, los niveles de aptitud de la competencia digital docente son seis: novel (A1) y explorador (A2), que son aquellos usuarios que adquieren nuevos conocimientos y aprenden prácticas digitales básicas, poniendo el foco en la comprensión de su potencial; integrador (B1) y experto (B2), que prueban las tecnologías digitales en multitud de contextos y amplían dichas prácticas de forma creativa y crítica; y líder (C1) y pionero (C2), que difunden sus conocimientos y sirven de guía y orientación para otros usuarios, son críticos con las prácticas actuales y desarrollan nuevas con el fin de mejorar su labor pedagógica y profesional (Redecker, 2020, p. 9).

Estos niveles de competencia presentan una progresión acumulativa, de modo que los educadores del nivel C2 deben haber desarrollado los descriptores de competencia de los niveles inferiores (p. 27). Además, dicha taxonomía se ajusta a la propuesta por Bloom, quien establece las etapas cognitivas del proceso de enseñanza-aprendizaje: recordar y comprender (nivel A), aplicar y analizar (nivel B) y evaluar y crear (nivel C) (Redecker, 2020, p. 29).

El *DigCompEdu*, en consecuencia, supone el marco de referencia para la adquisición de la competencia digital docente en cualquier etapa educativa, formal o no. Sin embargo, no debemos olvidar que el Instituto Cervantes en octubre de 2012 creó un documento que recogía específicamente las competencias clave del profesorado de lenguas extranjeras, donde se incluía ya entre ellas la competencia digital; antes incluso de la publicación de la primera versión del *DigComp* en 2013 y, por supuesto, mucho antes de la creación del *DigCompEdu* en 2017. Este documento del Instituto Cervantes nace de los resultados obtenidos de una investigación de diferentes expertos ajenos a la institución sobre lo que se entiende como un buen docente. Dichos resultados fueron publicados en el I Congreso Mundial de Profesores de Español (COMPROFES) y posteriormente se emplearon como base para la elaboración de este marco específico de las competencias docentes en EL2/LE, que, tal y como se especifica, está sujeto a continuas actualizaciones y revisiones, la última realizada en 2018 (Instituto Cervantes, 2018, p. 9).

Así pues, el Instituto Cervantes creó en 2012 un documento marco para describir las ocho competencias que, según esta institución, sus docentes deben desarrollar a lo largo de su trayectoria como profesionales de la educación y, en consecuencia, consolidar su perfil profesional (Instituto Cervantes, 2018, p. 7). Ahora bien, como se afirma en su introducción, pese a estar pensado para los docentes de EL2/LE del Instituto Cervantes, dicho marco también pretende servir de modelo y referente para el resto de los profesores de enseñanza de lenguas ajenos a la institución.

Las ocho competencias clave del profesorado de EL2/LE propuestas por el Instituto Cervantes se estructuran en dos bloques (véase *Figura 14*): un núcleo central formado por las competencias *organizar situaciones de aprendizaje*, *evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno* e *implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje*; y por otro bloque más genérico y no específico para los profesionales de la educación: *facilitar la comunicación intercultural*, *gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo*, *desarrollarse profesionalmente*, *participar activamente en la institución* y *servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo*. Cada una de estas ocho competencias o áreas de competencia si seguimos la terminología del *DigComp*, se dividen a su vez en cuatro competencias específicas, que «están descritas en términos de capacidades e incluyen también descripciones de posibles actuaciones del profesor que ha desarrollado o adquirido esa competencia» (Instituto Cervantes, 2018, p. 9).



Figura 14. Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (Instituto Cervantes, 2018, p. 8).

La competencia clave del Instituto Cervantes que se relaciona con la competencia digital docente propuesta por el *DigCompEdu* es la de *servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo* y que queda definida en los siguientes términos:

> Se refiere a la capacidad del profesorado para usar, de forma efectiva y de acuerdo con las líneas estratégicas de la institución, los recursos digitales de su entorno en el desarrollo de su trabajo (p. ej. para promover el aprendizaje del alumno, para su propio desarrollo profesional). Esto implica reflexionar sobre los recursos tecnológicos que tiene a su alcance y cómo sacarles el máximo provecho, y hacer un uso adecuado. Además, los integra en su enseñanza con el fin de promover el uso de la lengua y fomentar el aprendizaje colaborativo y orienta a los alumnos para usarlos de forma autónoma. El profesor se sirve de las TIC para su propio desarrollo profesional y se compromete a desarrollar su competencia digital (Instituto Cervantes, 2018, p. 27).

Por lo tanto, esta competencia clave implica en esencia la capacidad de los docentes para usar de forma crítica y reflexiva los recursos digitales en su práctica docente, una visión que puede pecar de instrumentalistas y que se aparta del concepto de *competencia digital* propuesto posteriormente por las instituciones europeas.

De igual forma, cuando se detallan las cuatro competencias específicas que conforman esta competencia clave, seguimos vislumbrando esa concepción instrumentalista de la competencia digital, pues la primera competencia específica, que es *implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital*, se centra exclusivamente en el aprovechamiento de las TIC en la educación. No obstante, sí que menciona la necesidad de reflexionar sobre el grado de adquisición de la competencia digital (aunque no especifica en qué consiste), la responsabilidad de actualización permanente de los docentes en el mundo digital y el compromiso de evaluar su progreso digital e implementar mejoras (Instituto Cervantes, 2018, p. 27).

La segunda competencia específica es *desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones disponibles* que implica conocer las herramientas digitales de las que dispone la institución y hacer un uso crítico de estas (Instituto Cervantes, 2018, p. 27). La tercera competencia, *aprovechar el potencial didáctico de las TIC*, se centra en la inclusión de los recursos digitales de la institución y disponibles en Internet en situaciones específicas de aprendizaje, teniendo en cuenta diferentes factores como la edad, el nivel de competencia digital de los alumnos, su accesibilidad, etc. (p. 28). Por

último, la cuarta y última competencia específica es *promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje*, que, como su propio nombre indica, pretende animar a los discentes en el uso autónomo de los recursos tecnológicos con fines didácticos (p. 28).

En consecuencia, como se puede observar en la redacción del Instituto Cervantes (2018) de todas estas competencias específicas del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras, la competencia digital se centra más en el uso de las TIC como un recurso para el aula de EL2/LE que como una competencia en sí misma que desarrollar en nuestros alumnos con sus conocimientos, habilidades y actitudes inherentes a esta.

En definitiva, los docentes no solo deben adquirir la competencia digital para su uso personal, sino que además deben integrarla en su práctica docente con el objetivo de servir de modelo y guía para sus estudiantes, pues estas competencias permiten formar a la ciudadanía en una sociedad prácticamente digital (Román-Mendoza, 2018, p. 73).

La competencia digital, por consiguiente, forma parte de las competencias clave para el aprendizaje permanente del ser humano y, junto con el resto de las competencias humanas, «contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa» (Consejo de Europa, 2002, p. 99). «La competencia digital responde a la capacidad de entender y crear textos en la red, de interactuar y de saber seleccionar y organizar la información en la Web» (López Alonso, 2014, p. 171).

3. HACIA UNA CONCEPCIÓN DEL DISCURSO DIGITAL

3.1. La lingüística de la red

Con la aparición de Internet, «los escritores de hoy día deben navegar por las cambiantes corrientes lingüísticas de la era post-Gutenberg» (Hale y Scalon, 1999, p. 2), de ahí que sea necesario recurrir a la lingüística aplicada para explicar los fenómenos lingüísticos de la red. Sin embargo, la sociolingüística o la lingüística computacional, campos estrechamente relacionados con el mundo digital, no son suficientes para describir y estudiar este nuevo mundo virtual y sus repercusiones lingüísticas, por lo que se hace necesaria la aparición de una nueva rama de la lingüística aplicada que Santiago Posteguillo, uno de sus precursores y máximos estudiosos, denominará *netlinguistics* y que nosotros traduciremos como 'lingüística de la red'.

Esta nueva disciplina surge con «la necesidad de profundizar en los cambios discursivos que ha impuesto el medio digital» (Bolaños Medina, Rodríguez Medina, Bolaños Medina y Losada García, 2004, p. 9) y pone el foco en el análisis del uso del lenguaje en Internet (Posteguillo, 2003, p. 17). Posteguillo en su manual *Netlinguistics. An analytical framework to study language, discourse and idiology in Internet* establece un marco analítico para este nuevo campo de estudio que él considera necesario por tres motivos: porque otras ramas de la lingüística aplicada como la sociolingüística y la lingüística computacional no son suficientes para ahondar en los principales temas de interés de la lingüística de la red (véase *Figura 15*); porque este nuevo campo de estudio hace necesaria la revisión de conceptos lingüísticos tradicionales como la teoría de los géneros discursivos, el tenor y modo textual y las comunidades de habla y de discurso; y porque genera nuevos fenómenos que afectan a la lengua general y que redefinen la coherencia y cohesión textual mediante el uso del hipertexto (Posteguillo, 2003, pp. 17-18).

La lingüística de la red, por lo tanto, es una novedosa disciplina de la lingüística aplicada y, como todo campo de estudio, se sustenta en otras teorías lingüísticas que permiten su creación. Entre los estudios lingüísticos en los que se asienta la lingüística de la red están la gramática funcional, que permite interpretar conceptos como el modo y el tenor desde una perspectiva funcional; la teoría de los géneros de Bajtín; los conceptos sociolingüísticos de comunidad de habla y de discurso; y el dinamismo que proponen otros investigadores como Devitt, fundamentales para entender los cibertextos, tal y como veremos más adelante cuando abordemos su tipología; etc. Sin

embargo, si hay una disciplina sobre la que se erige la lingüística de la red, es el análisis del discurso, pues uno de los ejes centrales de estudio de la lingüística de la red es el análisis del discurso en Internet (Posteguillo, 2002, p. 23).

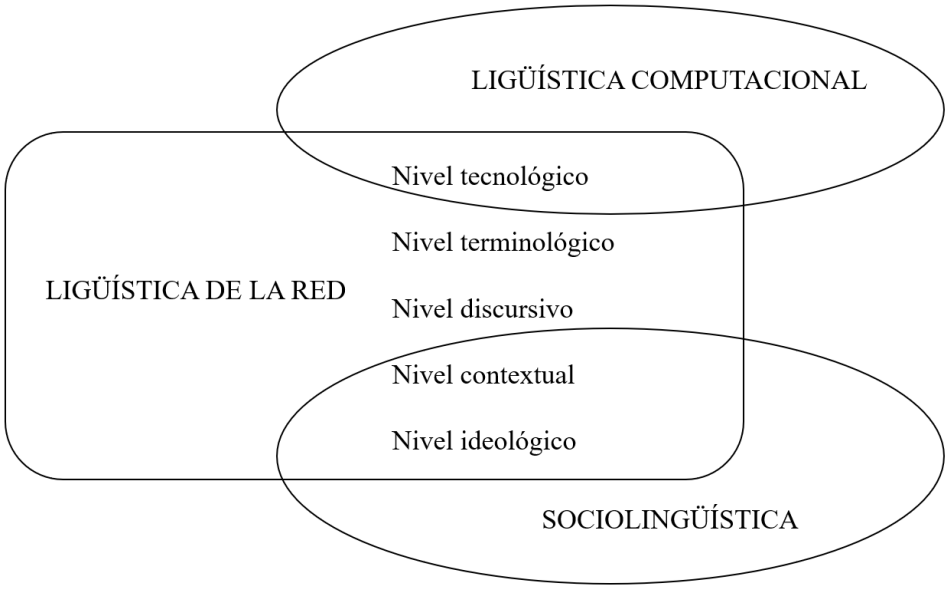


Figura 15. Relación entre la lingüística de la red, lingüística computacional y sociolingüística (traducido de Posteguillo, 2003, p. 38).

Por lo tanto, la lingüística de la red se presenta como un marco lingüístico completo que estudia el uso del lenguaje y el cambio en Internet (Posteguillo, 2003, p. 18). Asimismo, esta disciplina aborda los cinco niveles analíticos del uso de la lengua en general y de su uso en Internet en particular (véase *Figura 15*): la sustancia o nivel tecnológico, la forma o nivel terminológico, el discurso, la situación o nivel contextual y el nivel ideológico. Estos cinco niveles se relacionan entre sí y no pueden ser entendidos el uno sin el otro (pp. 24-37).

En primer lugar, con respecto al nivel tecnológico, podemos afirmar que, así como la sustancia de la lengua son los signos lingüísticos (letras y sonidos), en el caso de Internet serían los dígitos binarios los que conforman los datos que constituyen la sustancia de la red. Sin embargo, esta sustancia tecnológica no es relevante para el usuario medio de Internet, que generalmente no posee conocimientos suficientes de informática para entenderlo y producirlo (Posteguillo, 2003, p. 25).

Entonces, ¿qué interés presenta esta sustancia digital para la lingüística de la red? «Durante mucho tiempo hemos considerado la web o Internet como una gran biblioteca de carácter borgiano: un almacén infinito de materiales de los que disponer,

una fuente de input inagotable e inabarcable» (Herrera y Conejo, 2009, p. 2). Sin embargo, cuando pasamos de consumidores a productores en la red, este rol solo era accesible para aquellos profesionales del mundo de la informática. Esta etapa se conoció como la web 1.0, donde los creadores de contenido en Internet tenían conocimientos de programación. Sin embargo, a partir de 2004 el rol de productor (o más bien de prosumidor; ya que no solo producimos contenidos en la red, sino que también los consumimos) se generalizó y apareció una nueva generación, la web 2.0, donde todos los usuarios de Internet podían participar como consumidores y productores de la red sin necesidad de tener conocimientos de programación e informática (Herrera y Conejo, 2009, p. 2). Y es esta sustancia que conforma la nueva generación digital la que interesa a la lingüística de la red, es decir, la interfaz semiótica compuesta por 256 caracteres ASCII[16] (*American Standard Code for Information Interchange*, en español 'Código Estadounidense Estándar para el Intercambio de Información') y una serie de iconos comunes dentro de dicha interfaz, conocidos como WYSIWYG[17] (*What You See Is What You Get*, en español 'lo que ves es lo que obtienes') (Posteguillo, 2003, p. 25). Y es, por tanto, esta semiótica de la web 2.0 lo que interesa al campo de la lingüística de la red, dejando de lado el lenguaje de la programación, inaccesible para la mayoría de los internautas.

En segundo lugar, el nivel de la forma de una lengua hace referencia a los morfemas, palabras, grupos sintácticos, cláusulas y oraciones, es decir, al nivel morfosintáctico. En lingüística de la red es lo que Santiago Posteguillo (2003) denomina como nivel terminológico y hace referencia a los morfemas propios de Internet como *web-* (*webinario, webmaster, webcam*...), *e-* (*e-mail, e-learning, e-book,* etc.) o *ciber-*, más aceptada por la Real Academia Española (RAE) y con bastantes términos incluidos

[16] El código ASCII (*American Standard Code for Information Interchange*, en español 'Código Estadounidense Estándar para el Intercambio de Información') es un código numérico empleado en la actualidad por todos los sistemas informáticos para representar una serie de caracteres, símbolos, signos y textos. Está conformado por 256 números que van del 00 al 255 y representan números, letras, comandos de control, caracteres alfanuméricos, etc. Por ejemplo, el código ASCII 08 representa el comando de control RETROCESO, mientras que el código ASCII 56 representa el número 8. Por su parte, el código ASCII 34 representa las comillas dobles (") y el código ASCII 165 representa la letra ñ.

[17] El acrónimo WYSIWYG (*What You See Is What You Get*, en español 'lo que ves es lo que obtienes') «significa, en pocas palabras, que lo que vemos en nuestra pantalla cuando escribimos en una interfaz informática, tal y como aparece en el editor, es lo que se mostrará en el resultado final» (IONOS Digital Guide, 2003). Un claro ejemplo de este tipo de editores WYSIWYG es el programa informático que hemos usado para escribir esta tesis doctoral, Microsoft Word. Cuando escribimos en la red o utilizamos editores *offline* como Word, utilizamos ciertas fuentes, maquetación, tablas y contenidos multimedia que esperamos que aparezcan en el resultado final cuando publicamos o enviamos el archivo. Lo que permiten estos editores WYSIWYG es que el texto que obtenemos sea exactamente igual al texto que estamos viendo y escribiendo cuando usamos el editor.

en el *Diccionario de la lengua española* (*DLE*) como *cibercafé, cibernauta, ciberespacio, ciberacoso*, etc.[18] Además, este nivel también aborda la creación de neologismos, muy significativa en el mundo de Internet, como *emoticono*[19], *chat, blog, tuit, hipervínculo, hacker*, etc. La red es un generador constante de nuevos términos, pues avanza muy rápido y constantemente se crean programas, aplicaciones o aparatos informáticos que necesitan de una nueva terminología para nombrarlos. Sin embargo, la creación de neologismos no es exclusiva de Internet, pero la red sí que ha aumentado la velocidad de creación de estos nuevos términos y su rápida y amplia aceptación (pp. 27-28).

En tercer lugar, encontramos el nivel más relevante de cara a nuestro estudio: el nivel discursivo. En esta capa del marco analítico de la lingüística de la red es donde se incluye el estudio de los géneros, entendidos según Bajtín como géneros primarios (cotidianos y efímeros) y secundarios (más duraderos) y, según Devitt, como géneros dinámicos que evolucionan a medida que cambia la sociedad (Posteguillo, 2003, pp. 30-31). Este nivel discursivo, según Posteguillo (2003), se centra principalmente en el estudio de la tipología del discurso digital, es decir, los géneros digitales; que trataremos con más profundidad en el epígrafe *3.2.3. Tipología textual del discurso digital*.

En cuarto lugar, con respecto a la situación o nivel contextual, Posteguillo (2003) la divide en dos ámbitos diferentes del contexto pragmático: el tenor y el modo digital, pues considera que Internet, al ser un medio de comunicación especial, tiene una distinta realización de estos parámetros contextuales. Como ya sabemos el *modo* es el canal o medio de comunicación de un mensaje y el *tenor* hace referencia a la función con la que se transmite un mensaje y a la relación existente entre sus interlocutores. El tenor digital tiende a una reducción de la formalidad del discurso, aunque los participantes en el intercambio comunicativo no se conozcan (Posteguillo, 2003, pp. 34-35) y el modo digital es una combinación de la dicotomía tradicional del discurso oral y

[18] En inglés, otro de los morfemas propios de Internet sería *net-* que significa 'red', de ahí el término *netlinguistics* que nosotros hemos traducido como 'lingüística de la red'. Sin embargo, si quisiéramos mantener la prefijación, una traducción aceptable sería la de *ciberlinguística*. Así pues, no es de extrañar que en nuestra investigación se empleen los términos *cibertexto* o *cibergénero*, como sinónimos de discurso/texto digital y géneros digitales.

[19] El *emoticono* o *emoji* es una «pequeña imagen o icono digital que se usa en las comunicaciones electrónicas para representar una emoción, un objeto, una idea, etc.» (RAE y ASALE, 2018, p. 385). Su uso es frecuente en la mensajería instantánea, redes sociales e, incluso, otros discursos digitales como los correos electrónicos, blogs o foros. Son recursos paralingüísticos esenciales del discurso electrónico, ya que permiten en muchas ocasiones matizar o sustituir los propios enunciados. Su uso, aunque generalizado, depende mucho del país o cultura en la que se utilicen, ya que muchos emoticonos varían su significado o frecuencia de uso de una región a otra.

escrito. Los textos digitales combinan rasgos del discurso hablado (su naturaleza) con los del discurso escrito (su representación). Esta mezcla que conforma el modo digital se debe principalmente a cuatro factores: el predominio del discurso escrito en el mundo digital, la tendencia hacia un registro informal del lenguaje –característico del discurso hablado–, la reducción del tiempo de respuesta –típico del discurso oral– y el hipertexto –exclusivo del discurso digital, pero similar a las referencias cruzadas de discursos académicos como los diccionarios o los trabajos de investigación– (pp. 35-36).

Aquí es donde Santiago Posteguillo (2003), al hablar del hipertexto o los hipervínculos, explica por qué los conceptos de *cohesión* y *coherencia* necesitan ser redefinidos. Según este autor, el hipertexto puede ser considerado como una realización especial de la intertextualidad o como un aspecto completamente ajeno a esta y, en consecuencia, no influyen o lo hacen de forma especial en la coherencia y cohesión de un texto. Esta última teoría se fundamenta en el hecho de que los hipertextos se relacionan más con las ideas que con el texto mismo, pues cuando uno accede a un hipervínculo, este le redirige a otra web distinta que seguramente no haga ningún tipo de referencia anafórica a la lectura anterior (p. 36).

Por último, el quinto nivel del que habla Posteguillo (2002) es el nivel ideológico, pues afirma que los internautas aplican los recursos lingüísticos para generar sus propias identidades digitales. En este aspecto el autor habla de la diferencia entre comunidades de habla o comunidades de discurso (grupo de personas que utilizan la misma variedad dialectal en el lenguaje oral o escrito) y comunidades de práctica (grupo de personas que se reúnen en torno a un compromiso mutuo). Y propone el concepto de *comunidad digital* o *cibercomunidad* como una comunidad de práctica formada por usuarios de la red que comparten el uso de uno o varios cibergéneros para un propósito común, donde la lengua franca utilizada es el inglés (p. 32).

En definitiva, la lingüística de la red es un marco analítico, lingüístico, funcional, estilístico, pragmático y sociolingüístico que estudia los elementos tecnológicos de la red (sustancia o nivel tecnológico), la producción lexicológica de la nueva terminología relacionada con la red (forma o nivel terminológico), la evolución de los cibergéneros (nivel discursivo), el tenor y modo digital (situación o nivel contextual) y las relaciones establecidas entre las diferentes comunidades digitales y la total *inglesización* de Internet (nivel ideológico) (Posteguillo, 2003, p. 37):

> Thus, taking into consideration the different elements which may be analysed in the study of language use in Internet as we have outlined above, we believe that there is ground for a unifying analytical framework-for which we suggest the term netlinguistics. This, then, is to be a functional, stylistic, pragmatic, linguistic and sociolinguistic analytical framework concerned with the technological elements of Internet (i.e. ASCII codes and the WYSIWYG iconic interface), the lexicological production of new terminology in relation to network computers and software, the evolution of cybergenres, digital tenor (as manifested in the in the formalisation process of Internet discourse), digital mode (as realised via hypertext and hyperlinks), the relations established between different netcommunities, and the overall Englishisation of Internet.

3.2. El discurso digital

3.2.1. Acercamiento al concepto de discurso digital

La lingüística textual es una disciplina «cuyo objeto de estudio es el texto, entendido como acontecimiento comunicativo verbal con plenitud de sentido, que posee una serie de propiedades» (Instituto Cervantes, 2008h). Su nacimiento se ha establecido a finales de los años 60 y principio de los 70 en un congreso realizado en la Universidad de Constanza (Alemania) donde participaron los que son considerados hoy en día como los precursores de esta disciplina: Teun van Dijk, Hannes Rieser y Janos Petöfi (López Martínez y Hernández Sánchez, 2012, p. 231). Sin embargo, la primera utilización del término *lingüística del texto* se la debemos a Eugenio Coseriu, quien en 1956 publicó su artículo «Determinación y entorno», donde se concibe el texto como la concreción del hablar, el producto de la actividad lingüística del nivel particular que es el discurso (Coseriu, 1955/56, p. 33).

Así pues, según Teun van Dijk, el texto es un constructo teórico, una unidad abstracta que se construye en torno al acto comunicativo y se relaciona sistemáticamente con el contexto pragmático (Van Dijk, 1988, pp. 31-32). «El texto (del latín *textus* "entrelazado") es una unidad lingüística comunicativa en donde unidades como la oración o los enunciados se conectan entre sí, 'se entrelazan' según un plan textual que confiere al producto el carácter de texto» (Escavy Zamora, 2009, p. 113) y donde está presente en menor o mayor medida el saber de los interlocutores (p. 113).

Ahora bien, ¿cómo se define entonces el concepto de *discurso* o *texto digital*? No podemos desligar el *cibertexto* al concepto de *texto* y a sus características y propiedades, pues el texto digital no está exento de los principios de adecuación, coherencia y cohesión (Beaugrande y Dressel, 1972; Halliday y Hasan, 1976; Calsamiglia y Tusón, 1999); la importancia de la textualidad frente a la gramaticalidad (Bernárdez, 1982); el principio de cooperación que establece las máximas de cantidad, calidad, relación y manera (Grice, 1975); la teoría de la relevancia o pertinencia de los actos comunicativos (Sperber y Wilson, 1986) y, en definitiva, la concepción del texto como una unidad semántica (Halliday, 1985) y pragmática (Escandell, 1996).

No obstante, «el ciber(texto) ha de entenderse como una unidad global de carácter semántico y pragmático, donde *coherencia* y *cohesión* son propiedades que lo definen como un tipo específico de texto en red» (Penas Ibáñez, 2018, p. 61). En esta definición, Penas Ibáñez hace alusión, como hemos visto anteriormente, a esa redefinición de los conceptos de *coherencia* y *cohesión* que mencionaba Santiago Posteguillo (2003) con la aparición del hipertexto, pues la hipertextualidad modifica la manera de afrontar la lectura y escritura de un texto y, en consecuencia, modifica las formas de conexión de las unidades que lo conforman. «Los dispositivos hipertextuales en las redes digitales han desterritorializado el texto, haciendo surgir un producto metamórfico, sin fronteras delimitadas» (López Alonso, 2014, pp. 172-173). Por lo tanto, el texto digital comparte muchas características con el texto impreso, pero a la vez constituye una entidad diferente.

Todos los investigadores que se adentran en la definición de *cibertexto* o *texto digital* aluden a su carácter dinámico, resultado del empleo del hipertexto y la hipermedia, pues el discurso digital no deja de ser un conjunto de nodos de información interrelacionados que un lector va seleccionando mediante una navegación no lineal, lo que le permite, a su vez, ir construyendo el discurso (Burin, 2020, p. 72).

En suma, «un texto digital es una lectura particular de un hipertexto», pues «la lectura hipertextual es un acto de escritura» (López Alonso, 2014, p. 174). El lector va construyendo los recorridos hipertextuales y, en esencia, construye el discurso, pues es quien determina sus conexiones y, por tanto, la coherencia y cohesión del texto en un acto de escritura dinámico, cambiante e interminable. «De ahí el carácter inestable de los cibergéneros, marca específica del discurso digital» (p. 174).

Asimismo, la principal finalidad de los textos digitales se corresponde con su carácter informativo e interactivo (López Alonso, 2014, p. 172) y aquí López Alonso

hace una distinción entre las situaciones de enunciación de los discursos interactivos digitales y los monogestionados. Ambas situaciones de enunciación se caracterizan por no ser directas, esto es, están mediadas por un *software* y una interfaz (el espacio está mediado por la pantalla). Sin embargo, los discursos interactivos se caracterizan por unos sujetos enunciativos que participan de forma simultánea en la enunciación, que utilizan elementos paraverbales y marcas intratextuales propias y que comparten un mismo tiempo (aunque este puede ser diferido en ciertos casos) y, en consecuencia, la localización es dialogal, deíctica y directa (pp. 172-173). Por su parte, los sujetos enunciativos de los discursos monogestionados (escritor/lector) no comparten la situación comunicativa, tienen contextos diferentes, no comparten el mismo tiempo (tiempos diferidos) y participan ambos del proceso de construcción del texto, desdibujándose los límites de la lectoescritura mediante el hipertexto (pp. 173-174).

> El documento informativo es dual porque, por una parte, es el resultado de un proceso de construcción del autor –*monogestionado*– y, por otro, es el fruto de una construcción en la lectura –*plurigestión*– y, como resultado, el proceso cognitivo que resulta es una lectoescritura en la que se borran los límites escritor/lector convirtiéndose este último en una figura híbrida, casi mestiza, producto de la interactividad que le facilita el hipertexto (López Alonso, 2014. p. 174).

En definitiva, la digitalización del texto modifica su concepción original, pues introduce cambios significativos en la producción, manipulación y conservación (Priani, 2015, p. 1218). El texto digital «ha transformado por primera vez la escritura tal y como la conocíamos desde sus orígenes, al incorporar las ventajas de la interacción con el usuario» (Casado, 2013, p. 766). Así pues, a diferencia de la imprenta en el s. XVI, la invención de Internet no solo supuso una nueva tecnología de difusión de los textos, sino una forma diferente de codificación (p. 766). Sin embargo, «el camino hacia una ecología digital no significa, todavía, una revolución dentro de las humanidades, sino solo un paso dentro de un proceso evolutivo» (Priani, 2015, p. 1219), por lo que es importante no concebir el cibertexto como algo opuesto al texto impreso, sino como una evolución de este, con sus diferencias y similitudes.

3.2.2. Características del discurso digital

Si miramos a nuestro alrededor, podemos observar cómo el mundo tecnológico ha sustituido en gran parte al mundo analógico en muchos espacios: en el mundo laboral, social, en el ocio, en el ámbito académico e, incluso, en la producción de textos escritos. La correspondencia escrita analógica es prácticamente un hecho del pasado y pocos son los textos que se configuran de forma manuscrita. Hoy en día ni siquiera nuestra firma se manuscribe, pues son ya muchas las instituciones y entidades que exigen una firma digital. El papel y el lápiz han sido, en muchos ámbitos, relegados a un segundo plano y sustituidos por el teclado y la pantalla.

El texto impreso ha ido perdiendo su formato original, su carácter estático y su sentido lineal y ha ido evolucionando a lo que actualmente conocemos como texto digital. Y, si bien la red es un medio distinto al impreso, este último ha influido enormemente al primero, pues no sin razón seguimos llamando *páginas*, como si de un libro se tratase, a los sitios web por los que navegamos (Kilian, 2001, p. 18). Así pues, el enfrentamiento entre el mundo digital y analógico es engañoso, pues ambos mundos se complementan (Cassany, 2012, p. 25).

Ahora bien, antes de adentrarnos en las características del discurso digital, debemos tener clara una diferencia conceptual entre lo que entendemos como texto digital y texto digitalizado, ya que son ideas distintas y establecen realmente la frontera entre lo que consideramos realmente discurso digital y lo que no. El texto digitalizado es cualquier tipo de texto que se lee a través de la pantalla, se haya configurado o no a través de un soporte digital. Pueden ser textos que se hayan escrito en el ordenador o textos impresos que se han escaneado, es decir, que han migrado del formato papel al electrónico (López Alonso, 2014, p. 177). Y ahí es donde radica la principal diferencia entre el discurso digital y el impreso; pues un texto impreso escaneado o, incluso, un texto escrito a ordenador, pero pensado para ser impreso, no constituye un discurso digital, pues carece de las características que lo configuran como tal. Son textos que han cambiado únicamente de formato, de medio. Son textos que han pasado de leerse en papel a leerse a través de una pantalla; pero que no poseen las características que lo configuran como textos digitales.

> No se trata únicamente de un diálogo diferido en el espacio o en el tiempo, de una sustitución del papel, ni de una mayor rapidez y accesibilidad a las obras, sino que el

> enlace electrónico recrea, de manera distinta, la propia naturaleza del texto que se convierte en un universo en construcción, tanto en su contenido y estructura como en su forma de ser contado, leído y oído (López Alonso, 2014. p. 172).

Sebastián Bonilla (2014) afirma que son seis las características propias de la escritura en red. En primer lugar, su estructura hipertextual multimedia, que le confiere una organización textual no lineal. Por otro lado, la lectura de los sitios web, que se caracteriza por ser navegacional, a lo cual debe adaptarse la escritura que, además, ha de poseer cierto valor persuasivo y atractivo. Finalmente, las tres últimas características están relacionadas con el concepto de *usabilidad* de Nielsen y se centran en las cualidades de la información digital: rigurosa y actualizada, fácil de localizar y de entender y que responda a una cuestión (pp. 321-322).

No obstante, Cassany (2012) habla de hipertextualidad, intertextualidad, multimodalidad o multiculturalidad para caracterizar el discurso digital; López Alonso (2014) introduce conceptos como interactividad, conectividad, multimedialidad o multisecuencialidad como propios de los cibertextos y Castellanos Díaz (2011) plantea la universalidad o instantaneidad como propiedades diferenciadoras del discurso digital.

Las características que configuran los textos digitales son muchas y varían dependiendo del investigador al que se consulte, por lo que hemos intentado reunir las más importantes en este epígrafe y explicarlas brevemente, para poder así elaborar un bosquejo de las particularidades del discurso digital:

Hipertextualidad

El hipertexto y la ubicuidad son las mayores diferencias existentes entre un texto impreso y un documento digital. La web incorpora ambos conceptos de forma natural e intrínseca, lo que permite que en la lectura se vaya de un contenido a otro, completando y contextualizando la información, como afirmaba Vannevar Bush, mediante asociaciones (Seoane, 2007, p. 76).

La primera definición de *hipertexto* se remonta a la conferencia «A File Structure for the Complex, the Changing, and the Indeterminate» impartida en 1965 por Ted Nelson, quien entendía la hipertextualidad como una escritura no secuencial. Sin embargo, esta idea de *hipertexto* tiene un precedente anterior, el sistema Memex (*Memory Extended*) de Vannevar Bush que se mencionó anteriormente, el cual permitía

almacenar y recuperar información mediante asociaciones (Monleón y Sellés Carot, 2012, p. 375).

El término *hipertexto* nace por analogía con otros términos propios de la ciencia ficción, como el *hiperespacio*, y significa 'más allá del texto', por lo que pretende ser «una alternativa a la lectura tradicional», entendida esta como un *caminar* unidireccional, y se opone a la lectura lineal del texto, posibilitando así la *navegación* o el libre movimiento dentro y fuera de este (Penas Ibáñez, 2018, p. 39).

Así pues, el *hipertexto* se define «por oposición a un texto lineal, como un texto estructurado en red» (Penas Ibáñez, 2018, p. 39), esto es, «un espacio de recorridos de lecturas posibles» (p. 42). La *hipertextualidad* es, por consiguiente, la relación existente entre un texto B o hipertexto y el texto A o hipotexto en el que se inserta este mediante un enlace o vínculo hipertextual (p. 36).

Por lo tanto, el *hipertexto* es un concepto que hace referencia a los «trozos de texto interconectados o *nodos*, en cada uno de los cuales suele haber indicadores que apuntan hacia otros nodos, llamados *enlaces*» (Bolaños Medina *et al*., 2004, p. 3).

> El entorno digital utiliza el *hipertexto* como estructura básica: el escrito lineal y unidireccional se rompe en diversidad de fragmentos autónomos que se conectan entre sí con enlaces (*links*) o *llamadas* que permiten saltar ágilmente de uno a otro, en cualquier dirección –como una araña que se desplaza a través de una telaraña o de una red– (Cassany, 2000, p. 9).

El hipertexto se compone de tres elementos constitutivos: nodos («elementos que contienen la información»), enlaces («hilo invisible que conecta un nodo con otro») y anclajes («elementos dentro del nodo que nos conducen al enlace») (Monleón y Sellés Carot, 2012, pp. 378 y 389).

Monleón y Sellés Carot (2012) establecen, además, cinco características fundamentales del hipertexto. En primer lugar, el distanciamiento de la linealidad del texto, por el cual el hipertexto permite a los usuarios saltar entre diferentes nodos. En segundo lugar, la interacción y participación del lector en el proceso de escritura, surgiendo así la figura del lectoescritor. En tercer lugar, el carácter enciclopédico que permite navegar por infinidad de información. En cuarto lugar, el enriquecimiento del discurso mediante información contextual accesible con los hiperenlaces. Y, por último, la desorientación del lector, que es la única característica negativa de la

hipertextualidad, que requiere de una apropiada construcción de la estructura hipertextual para reducirla, así como de conceptos que explicaremos más adelante como la *usabilidad* (pp. 377-379).

Orihuela y Santos (1999), por su parte, establecen diferentes estructuras propias de la arquitectura hipertextual de la información: lineal (estructura con «una secuencia única y por tanto necesaria de nodos»), ramificada (estructura de navegación lineal en la que se incluyen nodos subordinados), paralela (estructura disyuntiva de elección de itinerarios), concéntrica (estructura de diferentes itinerarios lineales organizados en torno a un nodo de entrada y uno de salida), jerárquica (estructura arboriforme de la información), reticular (estructura prototípica de la red «donde los nodos están conectados entre sí y no existe propiamente un nodo de entrada ni otro de salida») y mixta (estructura que combina varias de las anteriores) (pp. 39-42).

La hipertextualidad resulta una característica inherente del discurso digital, cuyo elemento más característico es el enlace o vínculo, también llamado hiperenlace o hipervínculo; pues permite conectar un nodo con otro. «Los vínculos electrónicos permiten saltar de un fragmento a otro, dentro de un mismo escrito, siguiendo distintos itinerarios y rompiendo la linealidad única del impreso» (Cassany, 2012, pp. 45-46).

No obstante, la hipertextualidad no solo combina diferentes nodos de información, sino que establece un sencillo protocolo de acceso a ellos que permite no solo buscar información, sino interpretarla. Así pues, el hipertexto constituye una oportunidad para «crear un documento con referencias cruzadas automáticas que van de un documento a otro, relacionándolos entre sí» (Seoane, 2007, p. 74).

El hipertexto se sustenta sobre la base del lenguaje de marcado HTML (*Hypertext Markup Language*) definido en 1991 por el científico computacional británico Tim Berners-Lee y «elemento fundacional de internet» (Monleón y Sellés Carot, 2012, pp. 383-384), ya que hoy en día es el lenguaje que se sigue usando en la red. Este investigador es conocido como el padre la *World Wide Web,* de estructura reticular, y fundador del Consorcio de la *World Wide Web* (W3C) donde se impulsó la idea de la web semántica; «una web más inteligible para máquinas, que permitiera la aparición de herramientas y búsquedas más inteligentes» (Monleón y Sellés Carot, 2012, p. 386), que no limitara la información a una lista de resultados, sino que permitiera también interpretarlos.

El *hipertexto* es «la propiedad estructural más fundamental de la web, sin la cual el medio no existiría» (Crystal, 2002, p. 232), y de ella derivan otras muchas

particularidades que se definirán más adelante y que consideramos inherentes al discurso digital como la *intertextualidad*, ya que el hipertexto al enlazar diferentes textos entre sí y aportar contexto al discurso adquiere una dimensión semántica (Orihuela, 2011, p. 21); o la *lectura navegacional*, *usabilidad*, *interactividad* y *la recompensa emocional*, entre otros. «El diseño usable del hipertexto digital basado en enlaces se convierte en una experiencia de interactividad y navegabilidad mucho más rápida, sencilla y eficaz, incluso adictiva» (Bonilla, 2014, p. 336).

La linealidad de los textos impresos hace que la interacción con la información sea limitada, pero «el hipertexto se libera de la linealidad tradicional y potencia diversas posibilidades de interacción con la información» (Bonilla, 2014, p. 336). La mente humana se organiza en forma de red de unidades informativas y la hipertextualidad posibilita la libre estructuración de la información, ajena a los preceptos de la linealidad, ya que dentro del universo caótico de nodos de información en los que se estructura la red se ofrece al usuario un sistema complejo de herramientas que le permiten navegar y encontrar de forma rápida y sencilla la información mediante los hipervínculos o hiperenlaces (Bonilla, 2014, p. 336).

«El enlace es sencillamente un mecanismo para que el hipertexto se convierta en realidad; y […] ha de usarse con sabiduría, que antes que nada significa moderación» (Crystal, 2002, p. 233); pues el abuso de la hipertextualidad mediante «capa tras capa de páginas enlazadas» provoca la desorientación de los usuarios e, incluso, su aburrimiento (Kilian, 2001, p. 19). Los lectores digitales esperan que los autores configuren las trayectorias o itinerarios a seguir en un discurso hipertextual y que la inclusión de enlaces no se realice de forma aleatoria y excesiva, aportando un sinfín de hipervínculos sin sentido, ya que eso no sería actuar como autor. El autor del hipertexto debe dotar a este de coherencia y configurar unos itinerarios claros que faciliten la navegación y elecciones de lectura de los usuarios, y eso encierra ciertas dificultades (p. 25). Por un lado, el autor debe atender al cambio de procesamiento verbal que se produce con la hipertextualidad y a las exigencias lingüísticas de este nuevo medio como la fragmentación (*chunking processes*) de la información, su jerarquización y conexión y la elección coherente de enlaces. Por otro lado, los autores tienen que participar en la renuncia a la linealidad y valorar las necesidades de los hipotéticos lectores para crear diferentes itinerarios de lectura que atiendan a la diversidad de usuarios y faciliten a estos el acceso a la información, cumpliendo con sus intereses, expectativas y objetivos (Cassany, 2000, p. 10).

En definitiva, el hipertexto permite estructurar los discursos digitales por medio de «unidades de información (nodos) articuladas entre sí mediante órdenes de programación (enlaces)» (Orihuela, 2011, p. 21), lo que propicia nuevos modos de escribir y, en consecuencia, «puede considerarse como la auténtica gramática de la Web» (p. 21).

Estructura y lectura navegacional

«La hipertextualidad convierte a [sic] los documentos digitales en mapas y a los usuarios en navegantes» (Orihuela, 2011, p. 21), por lo que no es de extrañar que la forma de leer en este medio haya evolucionado y hablemos hoy en día de *lectura navegacional*.

No obstante, este concepto no nace con el mundo digital, ya que esta experiencia hipertextual y navegacional recuerda al recurso empleado en la hiperficción explorativa, donde «el *leit motiv* [sic] era que el lector tenía libertad para decidir el transcurso de la historia» (Seoane, 2007, p. 76). La hiperficción explorativa es un tipo de la narrativa hipertextual que permite al lector tomar decisiones de lectura. En consecuencia, los roles de autor y lector se acercan, aunque no se confunden, ya que el lector toma decisiones sobre cómo continuar la historia, eligiendo libremente qué nexos establecer en cada momento; pero todos los nexos y, por consiguiente, todos los posibles desenlaces están previamente pensados y escritos por el autor, que nunca pierde el control de la narración, como ocurre en la hiperficción constructiva característica de las wikis (Seoane, 2007, p. 76).

Un ejemplo característico de este tipo de narrativa interactiva es la colección de libros juveniles de hiperficción explorativa publicada entre 1979 y 1998, *Elige tu propia aventura* (*Choose your Own Adventure*), en la que los lectores deciden el recorrido de los personajes y construyen la historia según se va leyendo. Hoy en día se siguen publicando libros con esta misma dinámica navegacional, como la novela también juvenil *Otras versiones de lo nuestro* de Esperanza Luque publicada en noviembre de 2023. Sin embargo, este género explorativo no es exclusivo de la narrativa juvenil y esa ruptura de la linealidad argumental ya se observó en obras experimentales como *Rayuela* (1963) de Julio Cortázar, en la que el lector decide si leerla de manera secuencial, según las pautas del autor prescindiendo de algunas partes, siguiendo una secuencia establecida que salta y alterna capítulos o, simplemente, según su propio

criterio. Ahora bien, si abordamos la narrativa hipertextual como tal, debemos mencionar la obra *Afternoon, a story* (1987) de Michael Joyce, que es la primera novela de la ciberliteratura que utiliza la hipertextualidad, pues consiste en una obra dividida en diferentes fragmentos que se conectan entre sí mediante enlaces por los que los lectores navegan.

Lo característico de este tipo de narrativa hipertextual es la ruptura con la secuencialidad y la linealidad, una cualidad que ha adoptado como propia el discurso digital y que se define como «una propiedad formal según la cual la emisión de signos orales (extensivo al lenguaje escrito) es sucesiva» (Penas Ibáñez, 2018, p. 47).

> Estas nuevas articulaciones discursivas, propias de la digitalización de la escritura –que se pueden recorrer en diversas direcciones– no solo sucesivas sino simultáneas, no admiten una sola categorización, sino las más variadas, cuestionándose así las nociones tradicionales de unidimensionalidad, univocidad y linealidad vigentes desde los tipos móviles de Gutenberg (Penas Ibáñez, 2018, p. 40).

El *principio de linealidad* puede ser entendido como una «continuidad sucesiva indefinida en el espacio», ya que abarca dos principios a su vez: el de *sucesividad* que se define como una «continuidad ordenada en el tiempo» que, a su vez, engloba el de *continuidad*, que incluye la 'unión' y la 'no interrupción' como rasgos semánticos. Asimismo, el *principio de continuidad* se divide en tres tipos: la *secuencialidad*, que ordena linealmente unos hechos con respecto a otros; la *superposición*, en la que varios sucesos se articulan simultánea y paralelamente; y el *encadenamiento*, por el cual un hecho acaba coincidiendo con el inicio de otro (Penas Ibáñez, 2018, p. 45). Esta clasificación del *principio de continuidad* se corresponde con las estructuras hipertextuales explicadas anteriormente, ya que la estructura lineal se corresponde con la organización de los acontecimientos por *secuencialidad*, la jerárquica une la *secuencialidad* y la *superposición* y la estructura reticular organiza los hechos mediante *secuencialidad* y *encadenamiento*; por lo que el hipertexto incluye los tres tipos de continuidad (p. 46).

Así pues, en el medio digital la lectura se realiza de forma no lineal, aunque son varios los autores que prefieren prescindir de este término, ya que el procesamiento del discurso se sigue realizando secuencialmente, aunque se salte de un documento o

fragmento a otro a través de los enlaces, y prefieren hablar de *multilinealidad* (Penas Ibáñez, 2018, p. 49).

De igual forma, en este tipo de discursos hipertextuales el lector se ve obligado a desempeñar un papel más activo y autónomo y a tener claros sus propósitos de lectura para decidir el itinerario más adecuado y no perderse en un mar de enlaces y datos (Cassany, 2000, p. 10). Así pues, «en el texto digital la persona que lee *va construyendo* el texto por medio de la navegación» (Burin, 2020, p. 72), es decir, según sus necesidades informativas irá construyendo sus itinerarios lectores y prestará más o menos atención al contenido.

Hay dos tipos de comportamiento lector dentro del mundo digital: el perfil *search dominant*, que domina la usabilidad y localiza en el menor tiempo posible la información que necesita navegando por diferentes contenidos; y el perfil *link dominant*, que deambulan por su web de referencia, leyendo los contenidos y clicando los enlaces seleccionados previamente por el editor. No obstante, no debemos olvidar que existen perfiles mixtos que combinan ambos comportamientos (Fundéu BBVA, 2012b, p. 84).

Con esta nueva realidad hipertextual e interactiva, los roles antes claramente diferenciados de escritor y lector se desdibujan y surge una nueva entidad: el *lectoescritor*. «Navegar a través de un hipertexto es moverse en un mundo de libertad en donde el sujeto es, al mismo tiempo, lector y creador; este *lectoescritor* es una nueva figura híbrida, heterogénea, casi mestiza» (López Alonso, 2014, p. 179), producto de la hipertextualidad.

El texto digital se construye mediante la navegación, por lo que es producto de una creación colectiva y dinámica que diluye la autoría; de manera que el medio digital ha difuminado las ideas de 'identidad del autor' o 'unidad de la obra' (Burin, 2020, pp. 72-73) y ha redefinido el término *competencia lectora* que en este medio «se ha ampliado a la capacidad de buscar, seleccionar, interpretar, integrar y evaluar información que se encuentra a través de múltiples páginas o pantallas en dispositivos digitales y *online*» (p. 73).

> El documento web tiene dos momentos, el que corresponde a la concepción primera del autor y, sobre todo, su reconstrucción y utilización por el lector. La Web responde, en ese sentido, a una multiplicidad de usuarios que reinventan los documentos y nuevas formas de disponerlos (López Alonso, 2014, p. 180).

Además, a diferencia del texto analógico, que se caracteriza por «el estatismo de una edición impresa», el texto digital se identifica por su dinamismo y carácter inacabado que permite modificar y actualizar el discurso constantemente (Cassany, 2012, p. 49).

Por lo tanto, la red ha cambiado los modos de lectura y los textos digitales ya no se leen de forma tradicional, sino que se escanean, surgiendo así las diferentes investigaciones sobre la ojeabilidad o *scannability*. Esto se debe, en primer lugar, al deseo de ahorrar tiempo, a la aceptación de que Internet es un ingente mar de datos y no podemos leerlo todo y a que la lectura tradicional nos ha permitido desarrollar las destrezas que permiten escanear un documento y encontrar de forma rápida y sencilla la información que estábamos buscando (Krug, 2014, p. 38).

Cuando leemos en la red el interés se centra en las palabras clave que se ajustan mejor a la tarea que estamos realizando, a nuestros intereses personales y a la recompensa emocional que nos provoca; por lo que el usuario no valora la información disponible y accede a la mejor, sino que hace clic en la primera opción que le resulta razonable; estrategia conocida como *satisficing*. Esta táctica de lectura se fundamenta en la falta de tiempo, en que valorar las opciones disponibles no garantiza el éxito y en que las consecuencias de acceder al primer sitio razonable y equivocarse no son importantes (Krug, 2014, pp. 39-41).

Asimismo, los estudios sobre el seguimiento ocular o *eyetracking* han demostrado que, cuando un contenido es de interés, los lectores abandonan la lectura por rastreo o *scanning* –en la que como usuarios *scanner* leen la información por encima, de forma superficial, con el fin de encontrar la idea principal del texto– y pasan a ser *methodical readers* o 'lectores metódicos' y realizan una lectura en exploración, más detenida y centrada en el contenido (Fundéu BBVA, 2012b, p. 85).

En concreto, con respecto a la actividad lectora de los usuarios web, Bonilla (2014) afirma que es funcional, hiperactiva y muy selectiva. El nivel de atención es cambiante debido a su «mirada de naturaleza escaneadora», por lo que los textos deben atraer al usuario con ayudas visuales, con espacios en blanco, párrafos breves y enlaces que determinen la navegabilidad del texto (p. 323). En definitiva, se deben seguir criterios de claridad, sencillez e interacción efectiva con el usuario-lector (p. 324).

Finalmente, no debemos olvidar que, si en la red la lectura es navegacional, la estructura de los discursos debe adaptarse a ella. La web es «un conjunto de archivos electrónicos que nosotros podemos estructurar como nos parezca conveniente, pero que

nuestros lectores leerán en la secuencia que más les guste» (Kilian, 2001, p. 21). En este sentido, olvidar su hipertextualidad y no organizar el discurso de forma coherente en torno a ella derivará en el abandono de la lectura.

Los enlaces son, en suma, decisiones comunicativas que realiza un autor (Crystal, 2002, p. 234), que debe adaptar el discurso según los intereses de los hipotéticos lectores, teniendo en cuenta que son ellos los que deciden qué leer y en qué orden (Cassany, 2012, p. 46). Por lo tanto, «nuestra función como escritores web es lograr que la tarea del lector no le suponga ningún esfuerzo» (Kilian, 2001, p. 21).

En la red hay una oferta tan ingente de información que es indispensable cierta organización que evite la saturación informativa. Además, en los últimos años la lectura selectiva de la información ha adquirido un componente social que invade todos los contenidos, con predominio de las redes sociales. En consecuencia, el proceso de composición y diseño de un texto digital debe adaptarse a esa nueva realidad, donde la lectura es multilineal y se escanea el texto de arriba abajo (Fundéu BBVA, 2012b, pp. 84-85); por lo que su estructura debe adaptarse a la navegabilidad y a las diferentes interfaces y dispositivos.

Steve Krug en su libro *No me hagas pensar* (2014) afirma que son cinco las claves para asegurarse de que los lectores se detienen en nuestro texto digital y lo comprenden. Considera fundamental el «aprovechamiento y uso de las convenciones»; la «creación de una jerarquía visual clara en cada página»; la «división de las páginas en zonas bien definidas»; «dejar bien claro sobre que [sic] se puede hacer clic»; «eliminar el ruido visual», entendido este como los elementos distractores, la desorganización y el abuso de las llamadas de atención; y «formatear el contenido para facilitar el escaneo», es decir, despejar el texto de información innecesaria y abogar por la economía y la simplicidad (p. 45). «Hojear en vez de leer es algo fáctico en la Web» (Nielsen, 2000, p. 104) y, en consecuencia, la escritura debe adaptarse a ello y facilitar la ojeabilidad mediante la estructuración del contenido en dos o tres niveles con encabezados significativos y empleando párrafos cortos, listados y términos clave destacados (pp. 104-106).

En concreto, según los estudios sobre *eyetracking* antes mencionados, la lectura sigue un patrón en forma de F, por lo que la escritura de los textos debe tener esto en cuenta y colocar la información más relevante al principio y en la parte izquierda de la pantalla. Por lo tanto, se debe utilizar una estructura de pirámide invertida donde lo más importante esté al principio y lo irrelevante o complementario al final. Además, como

los textos digitales no tienen un fin visible, ya que el *scroll* no permite ver más allá y hay ausencia de linealidad, la estructuración del discurso es fundamental para que los usuarios sepan en cada momento dónde están. Aquí es cuando el autor debe incluir los enlaces necesarios para que el lector encuentre la información que busca, no desista y abandone la lectura (Benito Llauradó, 2012, pp. 65-67).

De igual forma, como lo que se desea es captar la atención del lector para que se detenga en un discurso en concreto y la lectura que realiza en ese momento es por rastreo o *scanning*, es fundamental hacer un uso eficiente de las palabras clave o *trigger words*; que deben colocarse estratégicamente (arriba y a la izquierda) para que en la vorágine navegacional del lector llamen su atención y este pase a realizar una lectura más detenida o explorativa (Benito Llauradó, 2012, pp. 66-67).

Kilian (2001), sin embargo, pone el foco en las decisiones del diseño, pues asegura que la falta de economía y simplicidad del discurso digital y la inclusión de elementos distractores como imágenes innecesarias o gráficos conlleva la pérdida de atención, desinterés y abandono por parte de los lectores (p. 19). Hay que abogar por la sencillez y la claridad mediante frases simples y cortas, evitando el lenguaje barroco, el uso de subordinadas y la falta de puntuación (Benito Llauradó, 2012, p. 67). Ahora bien, la brevedad es si cabe más importante aún, pues para evitar el abandono de la lectura es fundamental «no obligar a los lectores a atravesar el espesor de largos entramados textuales» (p. 66).

Por consiguiente, el medio digital ha cambiado los modos de escritura y lectura y son tres las directrices que hay que tener en cuenta para configurar un buen texto digital: ser breve (escribiendo la mitad de lo que se escribiría en papel y utilizando palabras cortas), planificar la escritura para que el lector encuentre la información que busca (escribir de forma sencilla y clara, utilizando la estructura navegacional y evitando elementos innecesarios que entorpezcan la lectura) y «utilizar el hipertexto para dividir la información extensa en múltiples páginas» (Nielsen, 2000, p. 101).

En definitiva, aunque un discurso digital puede leerse de forma tradicional o lineal, la modalidad de desplazamiento típica hipertextual es la lectura navegacional (Penas Ibáñez, 2018, p. 50) que, como hemos observado antes, no es exclusiva del ambiente hipermedial, pero sí característica de este, ya que supone la superación de las limitaciones impuestas por la secuencialidad textual e implica una construcción del discurso colectiva e interactiva.

Interactividad

La interactividad es la participación recíproca entre dos o más usuarios de la red o entre el usuario y el programa informático que utiliza. Esta característica es inherente al discurso digital ya desde la creación de Internet. Berners-Lee afirma que «la web es más una creación social que técnica […] para ayudar a que la gente trabaje en equipo» (2000, p. 133) y esto supone la reciprocidad entre los creadores de contenidos y los consumidores de estos; nos convertimos, por lo tanto, en una mezcla de ambos y pasamos a ser prosumidores en la red.

> El nuevo entorno digital ha roto las viejas reglas de juego de la unidireccionalidad y la jerarquía informativa propia de los medios tradicionales […]. Los medios vienen apostando desde hace tiempo por diferentes fórmulas para lograr, primero la participación y, después, la fidelización de un público cada vez más exigente y que demanda una implicación mayor en el proceso comunicativo (Yuste, 2012, p. 78).

Este carácter interactivo se observa fácilmente en discursos digitales como el correo electrónico, el chat, el foro o las redes sociales; sin embargo, también es evidente en otros cibertextos no tan interactivos como los blogs o las páginas web, pues cada vez más incluyen ventanas de diálogo con sus lectores como *Contact Us* (Contacto o Contáctenos), *FAQ* (Preguntas frecuentes), *Help Questions* (Ayuda), *Join Our List* (Únase a nuestra lista), entre otras (Crystal, 2002, p. 235). Más recientemente este tipo de discurso digital más unidireccional ha empezado a introducir en su interfaz un chat o cuadro de diálogo entre los usuarios y la propia plataforma, rol que puede ser desempeñado por un trabajador de la empresa. No obstante, esto requiere no solo un gasto económico mayor, sino que está limitado al tiempo y a la productividad del trabajador, que está sometido a un horario y a los límites humanos de cualquier trabajo: cansancio, complejidad de las preguntas, tiempo de reacción y resolución de las cuestiones, etc. Por eso, son muchas las páginas web que han empezado a introducir un chat en el que el interlocutor con el que el usuario se comunica es un bot[20] o una inteligencia artificial[21], lo que permite a los internautas mantener un diálogo con la

[20] «Programa que imita el comportamiento humano» (RAE y ASALE, 2014c).
[21] «Disciplina científica que se ocupa de crear programas informáticos que ejecutan operaciones comparables a las que realiza la mente humana, como el aprendizaje o el razonamiento lógico» (RAE y ASALE, 2014d).

plataforma y resolver sus dudas en cualquier momento, sin perder esa percepción humana de la comunicación.

Por lo tanto, el concepto interactividad puede entenderse de tres formas diferentes: «1) relación usuario/maquina a través del hardware; 2) proceso comunicativo entre personas; y 3) interfaz de usuario –pantalla del ordenador»– (López Alonso, 2014, p. 180). Y, en consecuencia, los géneros cibertextuales se caracterizan por la dialogicidad y la cooperación (p. 180), es decir, por la interactividad, pues la red nace como un proceso comunicativo de intercambio (de diálogo) donde el receptor es más activo y su rol varía muy rápido y donde se hace necesario no solo dialogar con el resto de los internautas, sino con la red en sí misma.

Intertextualidad e interdiscursividad

La intertextualidad es la relación existente entre textos diferentes que se realiza mediante diferentes procedimientos. Hoy en día vivimos inmersos «en una corriente de textos que se han producido a lo largo de la historia, que se van "repitiendo" en situaciones de comunicación semejantes y que vamos interiorizando de forma que podamos activarlas con facilidad cuando sea necesario» (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 101). Y de esta realidad intertextual no solo participa el medio digital, sino que la incorpora de manera magistral.

Antes de la aparición de Internet, los textos ya incorporaban nexos que permitían conectarlos con otros discursos, como las citas y referencias bibliográficas. Sin embargo, con la aparición del mundo digital y el desarrollo de la hipertextualidad el concepto de *intertextualidad* se ha visto redefinido, ya que «los textos se conectan entre sí con vínculos externos, como en un entramado de nudos, en una especie de océano discursivo» (Cassany, 2012, p. 46). Se invita a los lectores, mediante hipervínculos, a saltar de un discurso a otro y a navegar por ese universo discursivo que es la red, por lo que la dificultad que entraña reside en los escritores, que deben «anclar su escrito en la red tupida de textos y vínculos» (p. 47).

> El hipertexto se convierte, así, en un grado máximo de concreción de la intertextualidad, de potencial dependencia del sentido de un texto dado de referencias a otros documentos más o menos explícitas e implícitas; no se trata de un concepto nuevo, pero la facilidad de creación que ofrece el soporte electrónico y el hecho de que los

> diferentes nodos no se vean modificados tras ser incluidos en la estructura de red, son características definitorias de los textos electrónicos (Bolaños Medina *et al.*, 2004, pp. 3-4).

En los documentos analógicos la intertextualidad es retroactiva, ya que es un texto cerrado y las referencias aluden a documentos del pasado, cuyo único fin es reconocer la autoría de las conexiones establecidas. Por su parte, la intertextualidad de los documentos digitales es proactiva, pues se establecen conexiones con discursos presentes y futuros, ya que los textos digitales se actualizan frecuentemente, y su finalidad última es favorecer al usuario el inmediato acceso a la información. Así pues, la incorporación de estos enlaces no está motivada por la citación o el reconocimiento de la autoría, sino que se fundamenta en la utilidad e interés de la información para el lector (Cassany, 2000, pp. 10-11).

El cambio continuo de un discurso a otro, favorecido por la inclusión de enlaces hipertextuales, hace que se desvanezcan «los conceptos de límite o unidad textual, de contextualización espacio-temporal, de autoría e incluso –en parte– de originalidad» (Cassany, 2000, p. 11), por lo que podemos hablar de la red y su textualidad como un producto de la colectividad con naturaleza social y heredera de la polifonía e intertextualidad bajtiniana (p. 11). Sin embargo, no debemos olvidar que cada cibertexto tiene un grado de dependencia intertextual diferente.

> En conjunto, con la estructura hiper e intertextual el escrito se convierte en un objeto comunicativo más abierto (que admite actualizaciones continuadas), versátil (permite diversidad de itinerarios), interconectado (relacionado con el resto de recursos enciclopédicos de la red) y significativo (multiplica sus posibilidades interpretativas) (Cassany, 2000, p. 11).

Ahora bien, si hacemos referencia al término *interdiscursividad*[22], esto es, «las relaciones implícitas o explícitas que un tipo de discurso tiene en relación con otros, ya

[22] No se debe confundir el término *intertextualidad* –«relación que un texto establece con otro» (RAE y ASALE, 2014f)– con la *interdiscursividad*, que consiste en la confección de un género mediante convenciones de otro. «La intertextualidad manifiesta es la propiedad de aquellos textos que abiertamente y explícitamente se construyen con elementos o fragmentos de otros textos específicos […], es decir, hay otros textos explícitamente presentes en el texto (ej. el discurso directo o el discurso indirecto). La interdiscursividad consiste en que un texto se construye incluyendo convenciones o elementos de otros tipos de texto (otros géneros, registros, estilos). Un ejemplo de este tipo de intertextualidad es la

sea desde procedimientos de imitación y adaptación o de transformación» (López Alonso, 2014, p. 183); debemos aludir a las relaciones existentes entre los discursos digitales y los tradicionales.

Tal y como se detallará más adelante, cuando se aluda a la tipología textual de la red, veremos que los cibergéneros se dividen en dos macrocategorías que son los géneros digitales transferidos, derivados de tipologías tradicionales en papel, y autónomos, discursos dependientes del medio digital o nacidos directamente en dicho entorno (Cassany, 2012, p. 74).

En consecuencia, son muchos los textos digitales que no solo tienen su correlato en el mundo analógico, sino que en la mayoría de los casos son el resultado de un proceso evolutivo de las tipologías tradicionales. Se puede observar, por lo tanto, la interdiscursividad en cibergéneros como el ciberperiodismo o la ciberliteratura que parten de modelos textuales plenamente establecidos; el correo electrónico cuyo correlato lo encontramos en el género epistolar (la carta); el chat o la mensajería instantánea que poseen convenciones y elementos propios del discurso dialógico y la conversación; el foro que parte del texto argumentativo y se fundamenta en el debate; o el blog cuyo equivalente en los discursos tradicionales sería el cuaderno de bitácora; entre otros.

Por tanto, se pueden establecer equivalencias entre los discursos digitales y tradicionales, lo que llamamos interdiscursividad, pero no debemos olvidar que estos nuevos géneros «presentan nuevos marcos semánticos de comunicación», por lo que su presentación y contexto difieren y, en consecuencia, se establecen «modelos prototípicos digitales con objetivos distintos» (López Alonso, 2014, p. 183).

Usabilidad

El mayor especialista en *usabilidad* aplicada al entorno web es el ingeniero Jakob Nielsen, quien en su manual *Usabilidad. Prioridad en el diseño Web* (2006) define este concepto como una cualidad relacionada «con la facilidad de uso. Más específicamente, se refiere a la rapidez con que se puede aprender a utilizar algo, la eficiencia de utilizarlo, cuán memorable es, cuál es su grado de propensión al error y cuánto le [sic] gusta a los usuarios» (Nielsen y Loranger, 2006, p. 17).

---

incorporación de convenciones propias del discurso científico en el discurso de la publicidad» (Luzón Marco, 1997, p. 136).

En consecuencia, el termino *usability* ('utilidad') permite dar más coherencia al diseño de un sitio web, pero no es una cualidad que se limite a las páginas web y blogs, ya que afecta a todos los discursos digitales, pues todos se enmarcan en plataformas que necesitan de esta propiedad; como las redes sociales, las herramientas de mensajería instantánea, las aplicaciones de correo electrónico, etc.

Bolaños *et al.* (2004) define la *usabilidad* «como la medida en que los usuarios pueden utilizar un producto para lograr unos objetivos específicos con eficacia y de forma satisfactoria en un contexto determinado» (p. 7) y, en concreto, en la escritura digital se refiere a la «combinación de diseño, contenido, navegación y aspectos técnicos que determinan la utilidad de un sitio web para un objetivo preciso» (p. 7).

La usabilidad es una competencia necesaria para la supervivencia en la red, ya que, si los usuarios no pueden encontrar una información de forma fácil y sencilla, abandonarán un sitio web y pasarán al siguiente de forma casi inmediata (Nielsen y Loranger, 2006, p. 389). Con la cantidad de información que hay en la red, se compite por la atención y el tiempo de los lectores, por lo que poner el foco en las necesidades de los usuarios es fundamental para tener éxito y, en ese proceso, la usabilidad es el elemento más relevante del diseño (p. 11), en la medida en que el diseño puede facilitar o no la utilización de un producto. Sin embargo, como autores solemos sucumbir al mito del usuario medio, es decir, todos los usuarios de la red son como nosotros, y tendemos a olvidar que «todos los usuarios de la web son únicos» y que «todo uso de la web es, básicamente, idiosincrásico» (Krug, 2014, p. 124), por lo que atender a esa diversidad es fundamental.

En consecuencia, la usabilidad se puede definir en torno a cinco principios: la facilidad del aprendizaje por parte de los usuarios, la eficiencia y rapidez con la que se realizan las tareas, la facilidad para recordar el uso, los errores que cometen los usuarios y la satisfacción en su utilización (Pérez Vicente, 2012, pp. 71-72).

Krug (2014) asegura que la primera norma de la usabilidad es la que da nombre a su libro *No me hagas pensar*, es decir, para este autor el principio fundamental de la usabilidad es ahorrar cualquier esfuerzo al usuario, por lo que la claridad y sencillez son fundamentales (p. 27). También hace hincapié en la importancia de la buena voluntad y la consideración hacia el usuario[23]. Para ello, es primordial no ocultar la información

[23] Krug (2014) alude al término *mensch* para referirse al ideal de cómo se debe comportar un sitio web. Este término yidis hace referencia a «una persona con integridad y honor; gente honesta; gente que hace las cosas bien» (p. 180).

deseada, como el precio, el número de atención al cliente o los gastos de envío; no penalizar el uso individual del usuario, como ocurre con el empleo de mayúsculas, espacios o guiones en los cuadros de texto; no pedir más información de la imprescindible, ya que solemos ser escépticos y cauteloso con las solicitudes innecesarias de información personal; no abusar de la falsa modestia con mensajes del tipo *su solicitud es importante para nosotros*; no colocar obstáculos en la navegación y tener profesionalidad, evitando el diseño descuidado y desorganizado (Krug, 2014, pp. 184-185).

La usabilidad es importante porque «el ambiente competitivo se ha agudizado» y los usuarios de la red son menos tolerantes a los sitios web difíciles (Nielsen, 2000, p. 17), pues tienen muchos otros donde acudir. Y todo eso se suma a las altas expectativas de los lectores en red que creen que encontrarán la información que buscan de forma casi inmediata, por lo que se dirigen a los motores de búsqueda con confianza y suponiendo el éxito de su tarea (p. 20).

«Esta decidida orientación hacia la usabilidad de la escritura web requiere que, a los criterios de gramaticalidad y discursividad tradicionales, se añada un criterio estratégico de interacción con el lector web, ahora convertido, desde este punto de vista, en "usuario"» (Bonilla, 2014, 322). Además, la usabilidad permite reducir los sentimientos de impotencia y frustración de estos, poniendo el foco en la funcionalidad y el diseño por y para los usuarios.

El criterio esencial y primordial que aporta calidad a un hipertexto es, por lo tanto, la usabilidad, que requiere la fragmentación de la información para convertir cada *chunk* ('trozo') en un contenido claro, relevante y fácilmente localizable en la web. «Entre las tácticas de gestión de la estructura informativa» destacan los títulos, que han de ser breves, sintéticos, atractivos, estructurados informativamente donde el contenido más significativo sea el inicial, comprensibles incluso sin contexto y persuasivos; mientras que los bloques de texto deben ser concisos, visuales y con enlaces hipertextuales (Bonilla, 2014, pp. 342-351). Además, cuando se diseña un discurso digital hay que recordar que los usuarios no leen, sino que escanean el contenido, por lo que toda la escritura web ha de caracterizarse por la sumarización y la claridad mediante la simplicidad sintáctica visualizada en listas de puntos, oraciones activas y afirmativas, ausencia de mayúsculas, empleo de palabras clave, etc. (pp. 352-353).

En definitiva, la usabilidad es la facilidad de uso de un producto derivada de su diseño (Pérez Vicente, 2012, p. 71), por lo que la usabilidad y la arquitectura de la

información resultan dos aspectos que deben ir de la mano dentro del proceso de escritura digital, cuyo *leitmotiv* es la economía y la simplicidad.

Economía y simplicidad

El padre del aforismo «lo bueno, si breve, dos veces bueno» es Baltasar Gracián, quien en su obra de prosa didáctica *Oráculo manual y arte de prudencia* añadía a esta afirmación «y aun lo malo, si poco, no tan malo» (Gracián, 1968, p. 122). Ambos axiomas parecen haberse convertido en dos máximas de la escritura digital.

Así pues, la economía y la simplicidad son dos principios que todo buen ciberdiscurso debe cumplir. Leer a través de una pantalla es un 25 % más lento que leer en papel, por lo que los textos en la red deben ser breves para evitar el cansancio y la frustración de los usuarios. De hecho, según Nielsen (2000), se debe escribir un 50 % menos que en papel y no solo un 25 %, correspondiéndolo con la lectura; ya que no solo se trata de que los usuarios aumenten su velocidad lectora, sino de que se sientan bien al hacerlo (p. 103). Krug (2014) aboga por el mismo principio rector y menciona su norma de «eliminar la mitad de las palabras», como un «objetivo realista» (p. 65).

Para Krug (2014) escribir en la web es el arte de no escribir, fundamentado en la omisión de palabras innecesarias, donde la concisión es una máxima y se prescinde de frases e información superflua, lo que comporta menos nivel de ruido, que el contenido principal sea el más importante y que las páginas se reduzcan y los usuarios vean más contenido con un simple repaso (pp. 64-65).

En consecuencia, hay que hacer que «el texto sea breve sin sacrificar la profundidad del contenido dividiendo la información en múltiples nodos conectados por vínculos de hipertexto» (Nielsen, 2000, p. 112) o, como los llama Gregory, (2004) *chunk* (‘trozos’). El *chunking processes* o fragmentación del texto es una habilidad que deben desarrollar los escritores web consistente en la fragmentación del discurso, relegando la información más larga y específica a páginas secundarias mediante el empleo del hipertexto. Sin embargo, no se trata de segmentar un discurso lineal en múltiples nodos unidos por diferentes enlaces, ya que ralentizaría la lectura; sino que se deben construir fragmentos coherentes de temática única con su propio contexto, que puedan ser comprendidos de forma independiente al resto (Nielsen, 2000, p. 112). Además, aunque el hipertexto pueda parecer una solución para los textos extensos, el

constante desplazamiento y navegación que requiere deriva en otros problemas de usabilidad (p. 115).

Por otro lado, en cuanto a la simplicidad, el texto digital debe abogar por un léxico sencillo, con ausencia de lenguaje barroco, metafórico e irónico, evitar los juegos de palabras, fraseología, palabras baúl y verbos comodín con el fin de evitar ambigüedades. También se debe optar por estructuras sintácticas simples que se ajusten al esquema sujeto + verbo + predicado, sin oraciones subordinadas y con predominio de la voz activa y, como hemos mencionado anteriormente, abogar por una estructura en pirámide invertida donde las conclusiones y la información más relevante se sitúe al inicio del texto (Benito Llauradó, 2012, p. 65). Esto ayuda también a dotar de claridad al discurso, pues permite que sea comprensible en la primera lectura.

Los lectores deben ser capaces, mediante una lectura por rastreo o *scanning*, de hacerse una idea general del texto; por lo que tienden a hojear el discurso y leer únicamente la primera frase de cada párrafo. Así pues, conviene emplear el principio de «una idea por párrafo» en nuestra escritura digital (Nielsen, 2000, p. 111) y evitar lo que Kilian (2001) denominaba «parrafosis», que consiste en la preferencia por párrafos largos (de seis a ocho líneas o más) y la no delimitación clara y visible entre parágrafos (p. 65).

La unidad visual que anteriormente se limitaba a la página, con la era digital, se traslada a la pantalla, que tiene un tamaño reducido y varía dependiendo del dispositivo (Cassany, 2000, p. 9). De igual forma, la interactividad y la lectura navegacional acostumbran al usuario a leer de forma parcial, superficial y fragmentaria (Cassany, 2012, p. 49); por lo que los escritos deben adaptarse a ello y abogar por la brevedad y la simplicidad, que se convierten en fundamentales.

Por último, estas características están estrechamente relacionadas con la recompensa emocional y el carácter persuasivo de los textos digitales. La economía y la simplicidad son dos cualidades indispensables de todo discurso digital, pues provocan en el lector un alto estímulo o recompensa emocional y aumenta la posibilidad de que siga leyendo el discurso y no lo abandone.

Recompensa emocional

La escritura digital es muy diferente a la impresa, pues entran en juego elementos persuasivos que no están presentes de forma inherente en el discurso escrito.

La red está llena de vídeos, imágenes o elementos paratextuales cuya única función es inducir al internauta a que se detenga y lea el discurso. Cuando un usuario de la red busca una información tiene una inmensidad de sitios web a la que puede acceder y, de hecho, el acceso a un sitio en concreto no asegura que el usuario permanezca en él mucho tiempo, lo que requiere de una serie de estrategias que no solo focalicen la atención del internauta en un sitio en concreto, sino que mantenga su atención el mayor tiempo posible.

De hecho, de esta naturaleza persuasiva nacen dos conceptos: el *clickbait* y el SEO (*Search Engine Optimization*). El *clickbait* o 'ciberanzuelo' consiste en presentar «contenidos con titulares sensacionalistas cuyo único objetivo es llamar la atención de los lectores y llevarlos a hacer clic en un enlace, algunas veces exagerando y otras engañando directamente» (Fundéu BBVA, 2017). Este método de persuasión es propio de discursos digitales como las redes sociales o los contenidos mediáticos (prensa digital), que movidos por un afán de aumentar sus seguidores o lectores los llevan a engaño para que accedan a determinados enlaces. Por su parte, el SEO ('optimización en motores de búsqueda') consiste en un conjunto de técnicas y estrategias que permiten mejorar el posicionamiento de los diferentes sitios web dentro de buscadores como *Google*, *YouTube* o *Yahoo*. Entre las estrategias que mejoran la posición de un sitio web dentro de un motor de búsqueda están la correcta selección de las palabras clave, la estructuración de un sitio web, la calidad del contenido, los elementos gráficos, una *URL* optimizada, etc. (Cardona, 2023).

La red es un medio diferente que funciona mediante recompensas emocionales. En el mundo digital se producen diferentes estímulos que pueden ser de sorpresa, como el que nos provoca recibir una notificación; de interés, que se produce al encontrar la información buscada; o de placer, que ocurre cuando validan nuestra imagen digital, normalmente con fórmulas como el botón «me gusta» (Kilian, 2001, pp. 20-21). «Si no recibimos alguna clase de estímulo a intervalos regulares, nos sentimos frustrados, de modo que vamos adonde confiamos encontrar mayor estimulación; lo que en la Web se traduce en ir a sitios web» (p. 21).

En consecuencia, un texto digital debe ser claro, concreto, conciso y transparente; además de ir ligado a un código no verbal o subtexto. Los párrafos largos o una excesiva hipertextualidad hacen que los usuarios se deslicen por el discurso de forma interminable y acaben aburriéndose y abandonando la lectura. Además, presentar

el texto digital como si fuese impreso también menoscaba su validez y provoca que sea ineficaz (Kilian, 2001, p. 19).

Sebastián Bonilla en su capítulo «Escritura web» publicado en 2014 afirma que una de las características que debe presentar todo texto web es que este debe ser atractivo e incluir valores persuasivos, pues de lo contrario se abandonará rápidamente y no habrá otra oportunidad de lectura (p. 322). Ese valor persuasivo se consigue creando textos de alto estímulo, es decir, discursos digitales que respondan de forma clara y concisa a la búsqueda de información de los internautas, con elementos que actúen de gancho para continuar con la lectura; que la información sea fácil de encontrar y de entender y que sea rigurosa, actualizada y creíble, es decir, que cumpla con los principios de la usabilidad (p. 322).

Digitalidad

Como expondremos más adelante, los textos digitales son intrínsecamente multimediales, esto es, presentan diferentes sistemas de representación de la información, pues están integrados por textos, pero también por imágenes, vídeos, sonidos, gráficos, etc. (Cassany, 2012, p. 47). Todos estos datos diferentes en su naturaleza se codifican en el texto digital mediante bits de información, que «son la forma de medir la información digital» (López Alonso, 2014, p. 179). Bit es un acrónimo de *binary digit* (‘dígito binario’) y equivale a la unidad mínima de transmisión de información digital, realizada a través de un sistema de numeración binaria, es decir, utilizando únicamente los números 0 y 1. Según el *DLE*, un bit es una «unidad de medida de cantidad de información, equivalente a la elección entre dos posibilidades igualmente probables» (RAE y ASALE, 2014b), es decir, se presenta mediante la contraposición de dos alternativas que tienen la misma posibilidad: abierto y cerrado, encendido y apagado, verdadero y falso, etc. Por lo tanto, podemos afirmar que un cibertexto posee digitalidad en tanto en cuanto se configura a través de bits de información y que es virtual cuando se presenta a través de una pantalla que lo hace intangible.

Multimedialidad

Como ya sabemos, el lenguaje digital se compone de bits que conforman letras, pero también sonidos, imágenes, vídeos, etc. que participan del texto digital (Cassany,

2012, p. 47), que se caracteriza por su dinamismo y por su hipermedialidad, ya que se presta a la inclusión de diferentes formatos representacionales como imágenes, audios, vídeos, gráficos, sonidos, etc. (Burin, 2020, p. 72).

Así pues, los discursos digitales son textos multimediales en la medida en la que integran diferentes modos o sistemas de representación de datos (Cassany, 2012, pp. 47-48)[24]. Por lo tanto, la *multimedialidad* se puede definir como la utilización conjunta de diferentes medios de transmisión de información o formatos representacionales de datos.

> El producto multimedia es, pues, la combinación de texto escrito con otros medios de expresión como imágenes, fotografías, vídeo, gráficos, sonido, animación, etc. El escritor multimedia 1) abandona parcialmente los criterios de pureza textual en busca de imágenes e interrelaciones con el lector; 2) escribe en diversos planos; y 3) se sirve de la plataforma digital para unirlos (López Alonso, 2014, p. 181).

Los textos monomediales, que solo emplean un único formato, son una anomalía en la red, ya que los escritos digitales normalmente «combinan varios modos y usan las potencialidades de cada uno de manera intencional para construir significados complejos» (Cassany, 2012, pp. 47-48), lo que aumenta la dificultad de lectura de estos tipos de texto. De hecho, «el formato multimedia tiene un lenguaje propio» (Mañas, 2012, p. 421), donde es indispensable el empleo de tropos o recursos retóricos como la metáfora visual, que consiste en la relación de dos conceptos semejantes cuya analogía no es apreciable *a priori* (p. 395).

Por lo tanto, todo producto discursivo digital es una «colección de informaciones multimodales» (López Alonso, 2014, p. 181), es decir, se construye mediante la suma de varios formatos o medios *–multimedia de convergencia–*, pero a su vez se fragmentan para adecuarse a las exigencias de cada soporte *–multimedia de divergencia–* (Castellanos Díaz, 2011, p. 125).

Por ende, la *multimedialidad* se define como la conjunción de lenguajes que componen la totalidad de la escritura digital (Castellanos Díaz, 2011, p. 125), por lo que lo multimedia permea la arquitectura de la información en la red, «de manera que lo

[24] Daniel Cassany en su libro *En_línea. Leer y escribir en la red* (2012) utiliza el término *multimodalidad* como sinónimo del concepto de *multimedialidad*, al que no hace referencia. En nuestra investigación desterraremos el término *multimodalidad* para no confundirlo con las modalidades discursivas y emplearemos exclusivamente el vocablo *multimedialidad*, tal como hacen otros investigadores como López Alonso (2014), Castellanos Díaz (2011) o Mañas (2012).

estructural es también una conjunción de lenguajes» (p. 125). En consecuencia, «el lenguaje, antes meramente textual, se convierte ahora en lenguaje audiovisual o multimedia» (Mañas, 2012, p. 391), donde la forma y el contenido de los sitios web son aspectos interconectados y los agentes multimedia crean una nueva experiencia para los usuarios que supera el espacio de la información y se centra en la estética (Castellanos Díaz, 2011, p. 125).

Moisés Mañas (2012) puntualiza que los *agentes multimedia* son «todos aquellos actores o elementos que forman parte de una interfaz multimedia» (p. 401) y distingue tres tipos fundamentales: la imagen, el audio y los elementos interactivos. En primer lugar, la imagen multimedia, entendida como el conjunto de objetos visuales que transmite una información, se puede dividir, dependiendo de si carecen o no del parámetro *tiempo*, en imágenes estáticas (imágenes fijas) e imágenes en movimiento (animaciones y vídeos) respectivamente (Mañas, 2012, pp. 401-411). El segundo agente multimedia es el audio, es decir, el conjunto de objetos sonoros que mediante la reproducción, grabación y transmisión de información constituye un elemento cimental de la red. En tercer lugar, los agentes multimedia interactivos son definidos como los elementos de la interfaz gráfica «con los cuales se puede intermediar, interactuar, a modo de interfaz, con contenidos multimedia (texto, audio y vídeo)» (Mañas, 2012, p. 414). Estos objetos interactivos se pueden dividir, a su vez, en menús o botones, promociones o *banners*, especiales o monográficos (subproductos interactivos que permiten conectar los contenidos), galerías o *lightbox*, mapas, avatares web, objetos audiovisuales y objetos sociales (*plugin* o paquetes compactos que permiten y reproducen la interacción de los usuarios) (Mañas, 2012, pp. 415-416).

Estas nuevas narrativas digitales se fundamentan en el empleo cruzado de recursos (*cross-media*), es decir, en la combinación de los medios tradicionales y nuevos. De este cruce de formatos nace el término *transmedia* que incluye, además, la colaboración y cocreación como características constitutivas. Las historias integran diferentes sistemas de representación de datos que pueden ser creados por los propios usuarios que los consumen (Mañas, 2012, p. 392).

Por último, los formatos multimedia son nuevos modelos de comunicación e interacción mediante lo visual y lo sonoro (Mañas, 2012, p. 391) que necesitan de la usabilidad y la accesibilidad, ya que ambas disciplinas permiten democratizar la información multimedia, haciéndola más usable y accesible a los diferentes usuarios en un sentido global y universal (p. 401).

Universalidad e instantaneidad

En el mundo digital no existen barreras, más allá de la conexión a la red y la calidad de esta, por lo que, «al fragmentarse el concepto de distancia y tiempo, la información […] digital del mundo se obtiene en segundos, lo que genera en muchas personas un interés por hechos distantes a su contexto inmediato» (Castellanos Díaz, 2011, p. 124).

Así pues, la universalidad de la información y su instantaneidad son dos conceptos que van ligados. En la red no hay fronteras políticas, culturales, espaciales o temporales. El acceso a la información es universal, todos podemos acceder a ella en cualquier momento y lugar, de ahí que se aluda constantemente a la democratización que supuso la red. La universalidad, por lo tanto, como cuestión técnica supone la posibilidad de acceder a la información en cualquier lugar del mundo (Castellanos Díaz, 2011, p. 131), pero además implica un cambio de perspectiva hacia una visión global de la información y el interés por acceder a un contenido no solo regional o nacional, sino universal.

Asimismo, en el mundo digital el concepto de *instantaneidad* va ligado al de *universalidad*, pues la información tarda en llegar a los usuarios apenas unos segundos (p. 131), ya que las facilidades que ofrece la red superan las condiciones técnicas y temporales de otros discursos tradicionales como el correo postal o los periódicos impresos y, además, permite actualizar, constantemente y de forma instantánea, la información. «En Internet la estricta noción de actualidad adquiere una dimensión nueva por el hecho de ser acumulativa y secuencial como se materializa en los medios convencionales» (Álvarez Marcos, 2003, p. 243).

La información digital, en consecuencia, «escapa del problema de la falta de ubicuidad de la documentación impresa» (Seoane, 2007, p. 78), pues está presente en un mismo momento en todas partes, esto es, es instantánea y universal.

Multiculturalidad y plurilingüismo

El mundo digital ha permitido romper las barreras espaciales de la comunicación y, en consecuencia, la red y sus usuarios están interconectados independientemente del país en el que residan, la cultura que posean y la lengua en la que hablen. Gracias a la globalización que supuso Internet podemos hablar con cualquier usuario de la red o

consultar cualquier página de otro país con un solo clic del ratón, es decir, «nos comunicamos sin importar distancias ni fronteras políticas» (Tascón, 2012, p. 87).

En consecuencia, el frecuente contacto con usuarios de diferentes nacionalidades hace necesario el uso de las segundas lenguas o lenguas extranjeras para comunicarnos en la red, por lo que el mundo digital se caracteriza por ser plurilingüe y multicultural (Cassany, 2012, p. 48). En Internet todas las lenguas tienen cabida e, incluso, son muchas las aplicaciones, páginas web y herramientas de la red que optan por una interfaz multilingüe que permita a los hablantes de diferentes lenguas acercarse al producto que promocionan. No obstante, pese al plurilingüismo de Internet y ese afán cada vez mayor de hacer webs institucionales y comerciales en diferentes idiomas, hay una lengua que predomina por encima de las demás: el inglés que, como lengua franca de Internet, ostenta el primer puesto en el uso de una lengua en la red, tanto en páginas multilingües (véase *Figura 16*), con un porcentaje muy superior al resto, como en el uso general de Internet (véase *Figura 17*), que emplean casi el 30 % de los usuarios, esto es, 1.186.451.052 internautas (véase *Tabla 2*).

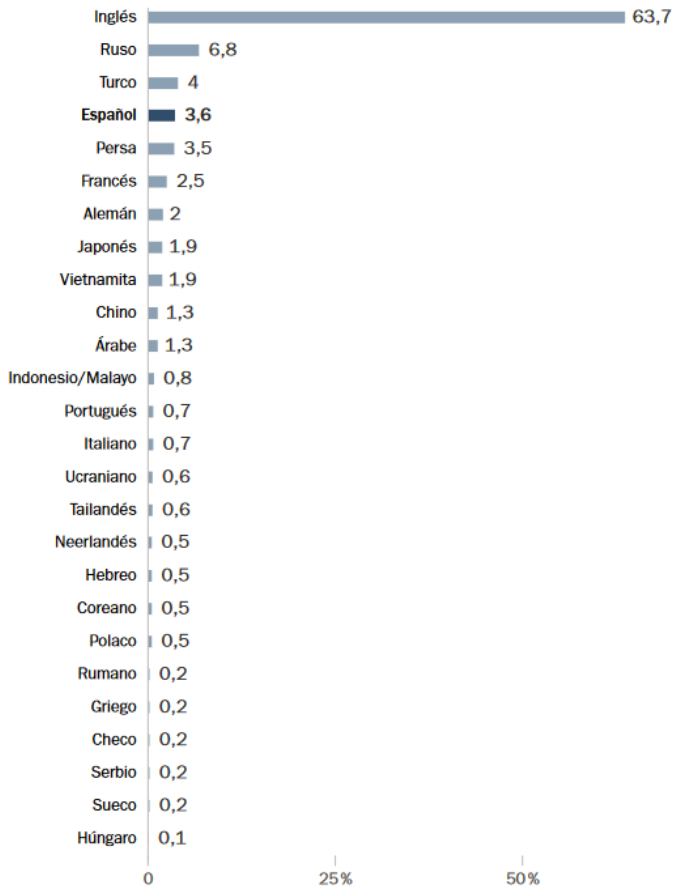


Figura 16. Uso de las distintas lenguas en las páginas de Internet multilingües (%) (Instituto Cervantes, 2022, p. 87).

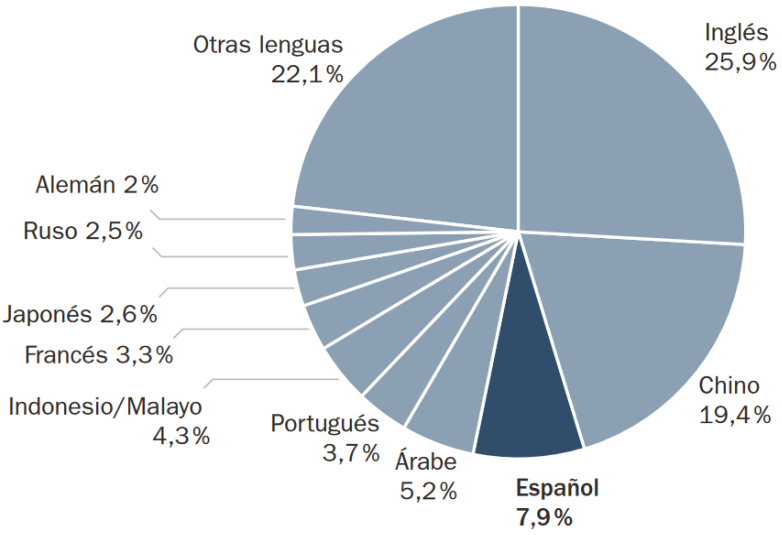


Figura 17. Lenguas más usadas en la red por número de usuarios (Instituto Cervantes, 2022, p. 83).

Ciberlenguaje

Los cibertextos difieren de los discursos tradicionales impresos, ya que presentan simultaneidad, fluidez, no se degeneran al copiarse, sus fronteras son variables y superan las barreras tradicionales de la diseminación textual; características del medio digital que tienen repercusión en el lenguaje y que junto con ciertas particularidades del habla y la escritura hacen del ciberlenguaje un verdadero tercer medio (Crystal, 2002, pp. 62-63).

El término *ciberlenguaje* es una alternativa a otras expresiones más engorrosas como *lenguaje de Internet*, *lenguaje electrónico*, *discurso electrónico*, *ciberhabla*, etc. David Crystal en su manual *El lenguaje e Internet* (2002) aboga por el término *Netspeak* o *ciberhabla* en oposición a *Netlish* (derivado del prefijo *net-* 'red' y el vocablo *english* 'inglés') que está en desuso y no refleja la realidad multilingüe de Internet (p. 28). No obstante, Crystal incide en la importancia de que *habla* (*speak*) alude tanto a la escritura como al habla y que incluye tanto las destrezas receptivas como productivas (p. 29). En nuestra investigación, con el fin de evitar la confusión antes mencionada por Crystal y adecuarnos a otros investigadores más recientes como Penas Ibáñez (2018), utilizaremos el término análogo *ciberlenguaje*.

Existe la creencia de que el ciberlenguaje tiene unas características únicas de Internet y comunes a todos los discursos de la red, pues son el resultado de la naturaleza del medio digital, que es interactivo y global. Y, si bien esta idea ampliamente

extendida no es del todo cierta, como demostraremos cuando hablemos de los cibergéneros, la percepción generalizada de un cambio en el lenguaje es un claro indicio de la aparición de una nueva variedad lingüística (Crystal, 2002, pp. 29-30).

El ciberlenguaje realiza funciones genuinas de este nuevo medio, ya que combina atributos propios del habla, la escritura y el medio electrónico (Penas Ibáñez, 2018, p. 145). En consecuencia, es más que un lenguaje híbrido del medio oral y escrito o el resultado del contacto de los medios tradicionales con el medio electrónico; pues ha de verse como una nueva forma de comunicación (Crystal, 2002, p. 62).

> Para estudiar las características lingüísticas del «discurso electrónico», los investigadores han comparado la comunicación a través de la red con los otros dos medios tradicionales de comunicación, la escritura sobre papel y el discurso oral. Esta inevitable comparación –solemos recurrir a lo conocido para comprender lo nuevo–, ha mostrado que hay similitudes y diferencias: en algunos casos el discurso electrónico se parece al discurso escrito sobre papel y otras veces se asemeja más a la conversación oral; y comparte algunas características con otros formatos textuales –como las cartas, los apuntes o los telegramas–, al tiempo que presenta rasgos exclusivos del discurso electrónico (Cruz Piñol, 2002, p. 73).

En primer lugar, con respecto al medio electrónico, es importante señalar que se trata de un entorno interactivo y global, cuya naturaleza digital limita la comunicación al tipo de sistema operativo que se emplee, pues tanto el emisor como el receptor están condicionados lingüísticamente por el *software* y el *hardware* que empleen (Crystal, 2002, p. 37).

En segundo lugar, la característica más destacable del ciberlenguaje es, si cabe, la estrecha relación entre el lenguaje hablado y escrito, que ha llevado a muchos autores a considerar la lengua de Internet como un «habla escrita» (Crystal, 2002, p. 38), ya que se nutre de características de ambas formas de comunicación. No obstante, antes de detallar los entresijos de esta particularidad binaria, es importante señalar que no todos los cibergéneros presentan esta característica con la misma intensidad.

Así pues, si bien es cierto que el discurso digital se caracteriza por la simbiosis entre el discurso oral y escrito, ya que en el medio electrónico las fronteras entre la oralidad y la escritura no están claramente delimitadas, es importante señalar que existen grandes diferencias entre el ciberlenguaje y el discurso oral y escrito.

Por un lado, con respecto a la oralidad, cabe señalar que el ciberlenguaje carece de simultaneidad, aunque los tiempos de respuesta se hayan reducido muchísimo; por lo que no se puede reaccionar a un mensaje ni observar el impacto en el receptor mientras se está escribiendo, ya que los mensajes no se pueden leer antes de que sean enviados por completo y tampoco pueden superponerse (Crystal, 2002, pp. 43-44). El ritmo de interacción en el ciberlenguaje es mucho más lento, pues depende de factores externos como el equipamiento informático del receptor y emisor, la calidad de la conexión, la densidad del tráfico en la red en ese momento e, incluso, de la personalidad y hábitos de respuesta de los usuarios, así como de otras circunstancias que aumentan el factor de demora (pp. 44-45). Además, cuando la demora se produce en una conversación con un grupo de participantes interfiere en el turno conversacional, lo que provoca solapamientos inverosímiles (pp. 46-47).

De igual forma, no hay ningún equivalente electrónico al gesto de asentimiento simultáneo o al empleo de interjecciones o marcadores fáticos del tipo «ajá», «claro» o «sí», igual que tampoco existen elementos análogos que sustituyan las reacciones gestuales, kinésicas y proxémicas fundamentales en la interacción (Crystal, 2002, p. 44), aunque hay comandos que permiten expresar ciertas emociones y reducir la ambigüedad, resultado de la falta de prosodia (p. 49).

Asimismo, otra diferencia fundamental entre la lengua hablada (no grabada) y el ciberlenguaje es la persistencia de los mensajes conversacionales, que se pueden almacenar de forma indefinida, lo que permite su consulta, reflexión y reacción *a posteriori*, así como la búsqueda de un tema o el rastreo de una conversación pasada (Crystal, 2002, p. 59).

Por otro lado, en cuanto a la escritura, también existen notables diferencias con el ciberlenguaje, ya que la limitación espacial de los textos tradicionales no se observa en los digitales. Los discursos tradicionales son estáticos e inalterables, mientras que los digitales son dinámicos, pues se pueden actualizar, añadir o quitar información, cambiar el formato, etc. (Crystal, 2002, p. 56). Además, los lectores o usuarios interactúan con el texto y, en consecuencia, lo pueden modificar y moldear a su gusto. Todo ello genera ciertas preocupaciones sobre el *copyright*, el plagio y la propiedad intelectual (p. 56).

Además, el texto analógico, a diferencia del digital, no permite fácilmente el *enmarcado* (Penas Ibáñez, 2018, p. 156), esto es, la cualidad electrónica que encuadra y contextualiza las respuestas dentro de las preguntas, creando un hilo discursivo que

facilita la aparición de «respuestas dentro de respuestas dentro de respuestas, todas ellas unificadas con la misma tipografía» (Crystal, 2005, p. 97).

Finalmente, algunos cibergéneros, debido a la exigente presión por comunicarse rápidamente, carecen de la planificación y corrección que caracteriza a la escritura analógica, por lo que hay más tolerancia al error y la revisión no se convierte en una parte fundamental del proceso de escritura en el medio digital (Penas Ibáñez, 2018, p. 156).

En consecuencia, en términos generales, el ciberlenguaje «se aprecia mejor como lenguaje escrito que se ha estirado en dirección al habla que como lenguaje oral que se escribe» (Crystal, 2002, p. 62). Así pues, aunque existe la creencia de que «la red ha difuminado la frontera entre la escritura formal y el habla espontánea, […] lo que en realidad ha hecho es romper el monopolio que tenía hasta ahora la escritura normativa» (Cassany, 2012, p. 55).

La conciencia lingüística general ha creado una noción de ciberlenguaje con fuertes actitudes lingüísticas (Crystal, 2002, p. 35), cuya singularidad radica principalmente en la grafología y el léxico (p. 109). No obstante, eso no quiere decir que no se hayan introducido innovaciones y desviaciones en otros ámbitos como el gramatical o el discursivo. En los cibertextos «la continuidad y la conexión semántica del texto son más importantes para el destinatario que la buena formación sintáctica en el nivel de la oración» (Penas Ibáñez, 2018, p. 95), por lo que no es de extrañar en este medio la aparición de incorrecciones sintácticas que no impiden la comunicación.

Ahora bien, si algo caracteriza al ciberlenguaje son sus particularidades del nivel léxico-semántico y fonomorfológico, aunque también abordaremos ciertas cuestiones pragmático-discursivas por ser objeto de nuestra investigación. En primer lugar, con respecto a las características léxico-semánticas, el ciberlenguaje es una fuente inagotable de léxico nuevo, donde los anglicismos abundan y, aunque muchos extranjerismos se han adaptado gráficamente al español como *tuit* o *clic*, en multitud de ocasiones aparecen dobletes, tripletes, tetrapletes, pentapletes e, incluso, hexapletes que conviven en la red como, por ejemplo, *banner*/anuncio publicitario o *link*/*URL*/enlace/vínculo/hiperenlace/hipervínculo (Penas Ibáñez, 2018, pp. 176-179). No obstante, también abundan los anglicismos que no se han adaptado al español como *cookie*, *plugin*, *software* o *zoom* y calcos semánticos del inglés como *desarrollar* (*develop*) para aludir a acciones como ‘generar’ o ‘crear’ en la red (pp. 181-182).

De igual forma, muchos de los tecnicismos informáticos son neologismos semánticos producto de la adquisición de un nuevo significado relacionado con el contexto de la red como *ventana*, *pegar*, *herramientas*, *avatar*, etc. y neologismos léxicos como *autenticar* frente a *autentificar*, para aludir al proceso de verificar. De hecho, muchos de estos neologismos suponen hoy en día voces y acepciones nuevas en el *Diccionario de la lengua española* que aparecen con la marca *informática* como *descargar, escritorio* o *bandeja (de entrada)* y *bandeja (de salida)* (Penas Ibáñez, 2018, pp. 176 y 184-185).

Por lo tanto, el mundo de Internet es uno de los campos léxicos más creativos y los neologismos son constantes. Los procedimientos de formación de estos neologismos son, según Penas Ibáñez (2018, pp. 177-181):

1. La derivación: mediante prefijos como *ciber-* (*ciberespacio* o *ciberlenguaje*), *hiper-* (*hipertexto* o *hiperespacio*), *web-* (*weblog* o *webinario*), *e-* (*e-mail* o *e-book*) para vocablos relacionados con la red o Internet; *geo-* (*geoetiqueta* o *geoposición*) para aspectos relacionados con la localización y *video-* (*videoblog* o *videoconferencia*) cuando se alude a la hipermedialidad. También la sufijación es característica del ciberlenguaje como la terminación *-ie* en *selfie* o *-bot* en *mailbot* o *chatbot*. El ciberlenguaje, además, ha seguido los procedimientos habituales de prefijación y sufijación españoles, así como de parasíntesis. Por ejemplo, *blog*, *bloguero*, *bloguear*, *blogosfera*, etc. o *tuit, tuitear, tuitero, retuit, retuitear*, etc.
2. La composición: mediante la unión de dos términos diferentes como *webcam*, *netlag* o *netspeak*.
3. Abreviaturas y siglas: como el *HTTP* (*Hyper Text Transfer Protocol*), *FAQ* (*Frequentley Asked Questions*), *URL* (*Uniform Resource Locator*) o *WWW* (*World Wide Web*), entre otros. Además, en el ciberlenguaje se da un fenómeno curioso que es la «siglación con minúsculas para construir expresiones abreviadas del discurso cotidiano» (Penas Ibáñez, 2018, p. 177) como en *ok* (*okey*), *lol* (*laughing out loud*), *asap* (*as soon as posible*) o *wtf* (*what the fuck?*) que, pese a provenir del inglés, su uso se ha extendido al español o como *F*, cuyo uso se generalizó del videojuego *Call of Duty* y se emplea para mostrar respeto ante una situación

desafortunada, aunque en la mayoría de veces se utiliza con ironía y humor. El empleo de abreviaturas y siglas es una de las características más destacadas del ciberlenguaje.

4. Acrónimos: como *emoticono* (emoción + icono), *blog* (web + log 'registro') o *prosumidor* (productor + consumidor).

En segundo lugar, en cuanto a las características fonomorfológicas, la grafología también es una cualidad inherente del ciberlenguaje. Cassany (2012) alude al concepto *escritura ideofonemática* para referirse al aprovechamiento de los elementos del teclado y los recursos tecnológicos para simular la transcripción fonética y las reacciones y expresiones faciales (p. 76). Entre las características fonomorfológicas más importantes Penas Ibáñez (2018, pp. 167-176), Cassany (2012, p. 77) y Crystal (2002, pp. 48-53 y 104-108) destacan las siguientes:

1. Uso de abreviaciones (*tb*: 'también'), acrónimos (*asiq*: 'así que') y siglas inglesas (*omg*: '*oh my god'*), pues la interferencia lingüística con otros idiomas y sobre todo con el inglés es una característica fundamental de la red.
2. La tendencia a elidir las vocales: *bss* ('besos'), *jdr* ('joder'), *mñn* ('mañana'), etc.
3. La simplificación de grupos consonánticos y secuencias fónicas y el aprovechamiento de la grafía fonética (*k*: 'que' o *wapa*: 'guapa'), así como la explotación del valor fonético de símbolos y números (*salu2*: 'saludos' o *x*: 'por').
4. El uso de la apócope (*porfa*: 'por favor' o *finde*: 'fin de semana') y la aféresis (*toy*: 'estoy' o *cachis:* 'mecachis').
5. Aprovechamiento de recursos del cómic: como el empleo de mayúsculas para señalar un grito, el uso de interjecciones y onomatopeyas habitualmente para simular el acto de la risa (*jajaja*, *jejeje* o *jijiji*), la utilización repetida de la letra zeta para denotar aburrimiento o sueño (zzzzz), etc.

6. Uso de algunos símbolos con valor figurado como la @[25] para evitar el masculino genérico (*niñ@s*) y de signos que no forman parte de la puntuación tradicional como la almohadilla (#).
7. Uso arbitrario de las mayúsculas: donde la tendencia de ahorro en el teclado deriva en un uso indiscriminado de la minúscula, incluso para los nombres propios y el inicio de la oración. De hecho, las mayúsculas, tal como hemos mencionado anteriormente, se emplean como método para aportar un mayor énfasis al discurso y marcar la comunicación como un grito.
8. Práctica ortográfica peculiar: con abandono de mayúsculas, tildes, diéresis y la grafía *h.* Además, la puntuación es minimalista e, incluso, ausente en la mayoría de los intercambios y los signos de apertura de la interrogación y la exclamación también desaparecen.
9. Empleo de emoticonos para reflejar las reacciones y expresiones faciales: el emoticono o *smileys* (del inglés *smile*, 'sonrisa') es uno de los rasgos distintivos del ciberlenguaje. En un inicio surgieron como una combinación de caracteres que intentaban emular emociones y expresiones faciales y cuya lectura en occidente se hacía de manera lateral de derecha a izquierda ('alegría' :-) , 'guiño' ;-) o :-('tristeza'). Sin embargo, posteriormente con el auge de estos símbolos se desarrolló una versión gráfica que permitió crear los iconos visuales y universales que empleamos hoy en día: 'alegría' 😊, 'guiño' 😉 y 'tristeza' ☹️. La función de los emoticonos es evitar la ambigüedad en las interacciones, pero su papel semántico es limitado, por lo que muchas veces su fuerza es puramente pragmática y se emplean para atenuar un mensaje o demostrar la preocupación por el efecto que este pueda provocar.
10. Utilización de diferentes recursos expresivos y de énfasis que sustituyen los rasgos prosódicos y el paralenguaje que caracteriza el discurso

[25] El símbolo arroba (@) según el *DLE* es «usado en las direcciones de correo electrónico» y «separa el nombre del usuario del dominio al que pertenece» (RAE y ASALE, 2014a). Sin embargo, en 2018 la RAE publicó el *Libro de estilo de la lengua español según la norma panhispánica* donde se incorpora a este uso el empleo de la arroba en las cuentas de usuario de las redes sociales (p. 351). El símbolo @ al igual que ocurre con la almohadilla (#) en los *hashtag*s, dota a los nombres de usuario de unos metadatos que permiten realizar etiquetas o menciones (*tagging*) en las redes sociales. Esta convención consiste en introducir la arroba antes del nombre de usuario que, de nuevo, normalmente aparece sin espacios como en @RAEinforma o @InstCervantes.

> hablado: el uso exagerado y combinado de signos ortográficos como la exclamación y la interrogación (*que???? / hola!!!! / en serio??!!*), el uso de mayúsculas y emoticonos antes explicitado, la repetición vocálica y consonántica (*aaaaahhhh!!!*) y el empleo de símbolos especiales como los asteriscos (la *auténtica* pregunta) permiten enfatizar el discurso y aportan cierta expresividad a las interacciones.

En consecuencia, estas características del ciberlenguaje permiten reducir las ambigüedades y equivocaciones que aparecen «cuando se exige al lenguaje escrito que traslade la carga de significado que le corresponde al habla» (Crystal, 2002, p. 53). Estas características gráficas del ciberlenguaje, junto con su brevedad, coloquialidad y espontaneidad alejan el discurso de la norma estándar, por lo que no es de extrañar que hayan surgido muchos detractores del lenguaje digital, que se considera vandálico por corromper el idioma (Cassany, 2012, p. 75). Sin embargo, muchas de esas particularidades también las observamos en la escritura informal tradicional y, por consiguiente, «son sólo el resultado de comunicarse de manera eficaz, rápida y barata a través de las pantallas» (p. 75) e, incluso, en el caso de los jóvenes su empleo no se debe a la ignorancia del uso normativo del lenguaje, sino a la construcción de su propia identidad a modo de idiolecto (p. 76).

En tercer lugar, con respecto a las características pragmático-discursivas, David Crystal (2002) hace alusión a las cuatro máximas de H. P. Grice que conforman el principio de cooperación del lenguaje y a cómo se trasgreden en el medio electrónico. La máxima de calidad, «no diga lo que crea que es falso» y «no diga aquello sobre lo que no tiene pruebas» (Grice, 1975, p. 46), se viola constantemente en la red bajo el anonimato inherente de este medio, ya que operar bajo pseudónimos (*nicks*) o, incluso, bajo una identidad falsa parece desinhibir a los usuarios, pues se sienten protegidos ante contactos negativos (Crystal, 2002, p. 65). De igual forma, lo sencillo que es mentir y salir airoso en la red quebranta el principio de cooperación, pues las ideas sobre la verdad entran en conflicto (p. 66). Entre las actitudes que trasgreden la máxima de calidad podemos encontrar el *trolling*, que es «el envío de un mensaje provocativo (*troll*) con la intención expresa de causar irritación a otros», o el *spoofing*, la transmisión de mensajes de origen sospechoso (*spoof*) (Crystal, 2002, pp. 66-67).

Por otro lado, la máxima de relación, «sea relevante» (Grice, 1975, p. 46), se viola cuando los usuarios «envían mensajes a la Red no con la intención de comunicarse

realmente, sino simplemente para demostrar a otros miembros de un grupo que existen o para dejar su sello personal ante los ojos del mundo» (Crystal, 2002, p. 73), es decir, para demostrar que están ahí o dejar su impronta en la red, por lo que su contribución no es relevante en cuanto al intercambio, sino simplemente existencial.

En cuanto a la máxima de cantidad, «haga su contribución tan informativa como se requiera (de acuerdo con el propósito de la comunicación)» y «no haga su contribución más informativa de lo requerido» (Grice, 1975, p. 45), la red también presenta diferentes actitudes que violan este principio como el *lurking*, que es negarse a comunicar y actuar como fisgón (*lurkers*); el *spamming*, que es el envío masivo de mensajes no deseados o *spam*; y el *flaming*, es decir, la transmisión de numerosos mensajes agresivos (*flames*), normalmente focalizados en un tema y dirigidos a un individuo (Crystal, 2002, pp. 68-70).

Finalmente, la máxima de manera –«evite la oscuridad de expresión», «evite la ambigüedad», «sea breve» y «sea ordenado» (Grice, 1975, p. 46)– es quizás el principio que más se cumple dentro del medio digital; donde se aboga por la economía y la simplicidad, la usabilidad y, en consecuencia, la correcta estructuración de la información y la renuncia a un lenguaje oscuro y ambiguo. Ahora bien, la falta de prosodia, proxémica y kinésica –sobre todo en los discursos digitales más conversacionales– y el alto número de participantes en estas interacciones puede ocasionar el distanciamiento de los principios que rigen la máxima de manera.

Asimismo, en el medio digital donde la ubicación espacio-temporal ha desaparecido y las personas se han despojado del cuerpo, solo queda la identidad textual (Penas Ibáñez, 2018, p. 92). Los discursos ciberconversacionales, que explicaremos más adelante, han creado una *falsa extimidad*, «donde el papel de los interactuantes es más de *personajes* que de *personas*» y se caracteriza por una «importante dosis de ficción y teatralidad» (p. 191). Esto conlleva a que el principio de cortesía cobre relevancia, pues se generan imágenes sociales que muchas veces necesitan ser falseadas para aumentar el número de visitas o «me gustas», es decir, la aceptación de los demás. «El sujeto hablante se considera como un *actor* o *personaje* que se va definiendo en el proceso mismo de la interacción con los otros» (Penas Ibáñez, 2018, p. 192).

> Las tecnologías de la comunicación han generado unos códigos discursivos que es necesario conocer para actuar con "corrección" en la red: de ahí que solo sea aconsejable llevar una tecnología al aula cuando el docente sea usuario competente,

> conocedor de las pauta [sic] básicas de ciberpragmática (o cibercortesía) que rigen el uso social de esa tecnología (Cruz Piñol, 2014, p. 14).

En cualquier comunicación la cortesía está ligada a dos factores: el anhelo de aceptación de los demás y el deseo de no dañar la imagen social que nuestro interlocutor tiene de sí mismo (Gómez Sánchez y Guerra Salas, 2012, p. 53). El principio de cortesía en la red se conoce con el término de *netiqueta* (del francés *étiquette* 'etiqueta' y del inglés *net* 'red') y hace referencia a una serie de reglas *de facto* que han surgido en la comunidad virtual a nivel mundial y «que rigen la conducta correcta de nuestros actos virtuales, es decir: cómo comportarse educadamente en la red» (p. 52). Estas normas básicas de conducta en la red deben respetarse, aunque a veces el anonimato favorece la descortesía, y se pueden resumir, según Gómez Sánchez y Guerra Salas (2012, pp. 54-55), en el siguiente decálogo:

1. No olvidar que hay una persona detrás de la pantalla.
2. No hacer nada que no harías en otro contexto comunicativo.
3. Conocer cómo se emplea un sitio web y las normas que lo rigen.
4. Respetar las decisiones individuales en cuanto al tiempo de conexión, así como sus limitaciones de ancho de banda.
5. Mostrar lo mejor de nosotros mismos.
6. Ser consciente de que Internet demanda una actitud prosumidora y evitar el voyerismo.
7. Propiciar ambientes instructivos y sanos.
8. Respetar la privacidad del resto de usuarios.
9. No cometer abusos de poder.
10. Perdonar los errores ajenos.

Por último, aunque indudablemente muchas de las características del ciberlenguaje perdurarán en el tiempo, no debemos olvidar la poca sistematicidad de estas particularidades y la naturaleza mutable de la red en general y del ciberlenguaje en particular, que está en constante evolución; por lo que los estudios sobre esta materia se quedan obsoletos rápidamente y necesitan constantes actualizaciones.

Internet «no es solamente un hecho tecnológico, sino un hecho social, y como tal su principal activo es el lenguaje» (Penas Ibáñez, 2018, p. 145) y, en consecuencia, el ciberlenguaje es «un acontecimiento de significado milenario», ya que el nacimiento de

un nuevo medio de comunicación lingüística es un hito histórico que rara vez se presenta (Crystal, 2002, p. 273).

En definitiva, a lo largo de este epígrafe hemos ido detallando las principales características de los textos digitales: hipertextualidad, estructura y lectura navegacional, interactividad, intertextualidad e interdiscursividad, usabilidad, economía y simplicidad, recompensa emocional, digitalidad, multimedialidad, universalidad e instantaneidad, multiculturalidad y plurilingüismo y el uso del ciberlenguaje. Estas características son las más estudiadas y las que más se repiten en las principales investigaciones sobre el discurso digital. Sin embargo, como mencionábamos anteriormente, varían dependiendo del investigador al que se consulte y del cibertexto en el que se presenten; por lo que nos hemos limitado a aquellas genéricas a la mayoría de los cibergéneros. Además, no debemos olvidar que dichas características están limitadas a la inexorable transformación de la red, que es un medio cambiante donde sus particularidades caducan y evolucionan a un ritmo vertiginoso.

Ahora bien, es importante conocer las peculiaridades inherentes al discurso digital para poder discernir cuáles son las similitudes y diferencias entre el texto impreso y el texto digital. Uno de los errores más comunes cuando se realiza escritura digital es la tendencia a volcar el texto impreso de forma íntegra, obviando la naturaleza hipertextual y multimedia y el carácter persuasivo que determina este nuevo entorno (Bonilla, 2014, pp. 322).

Cassany (2000) establece tres ámbitos que permiten observar las diferencias entre el entorno analógico y el digital: el ámbito pragmático, el discursivo y el del proceso de composición. En primer lugar, con respecto al ámbito pragmático, Cassany (2000) establece como diferencias fundamentales entre lo analógico y lo digital la relación entre los interlocutores (comunidades), el acceso a la información, los canales empleados, el tipo de interacción y el coste de esta (p. 8). Este autor hace referencia a la diferencia entre las comunidades de habla, propias del entorno analógico que se caracterizan por su monoculturalidad, pues «suelen coincidir con límites políticos-administrativos (ciudad, provincia, nación o estado) y lingüísticos (idioma, dialecto)» (p. 8); y las comunidades o tribus virtuales, que traspasan esas fronteras tradicionales y destacan por su diversidad (pp. 8-9).

De igual forma, el uso del medio digital se ha generalizado y, en consecuencia, abaratado, lo que ha disminuido el coste de la producción y transmisión de la información. La velocidad de transmisión ha aumentado, permitiendo interacciones casi

simultáneas, y el acceso a esta es ilimitado. El mundo analógico sigue teniendo un coste de publicación elevado, más si cabe si pensamos en libros o artículos de revistas y, en consecuencia, el acceso a los destinatarios es limitado (Cassany, 2000, p. 9). Además, el medio digital emplea diferentes códigos y canales comunicativos, pues «integra todo tipo de lenguajes y formatos (habla, escritura, imagen estática y en movimiento, infografía, reproducción virtual, etc.), con lo que se convierte en un poderosísimo sistema multimedia de representación y comunicación de datos» (Cassany, 2000, p. 9), a diferencia del entorno analógico cuyos recursos tipográficos son más limitados.

En segundo lugar, en cuanto al ámbito discursivo, Cassany (2000) alude a conceptos ya mencionados anteriormente como la intertextualidad característica del medio digital, la linealidad del discurso analógico frente a la hipertextualidad, la estructura navegacional del discurso digital, las diferentes tipologías textuales resultantes de ambos medios que detallaremos más adelante y, en el plano léxico y sintáctico, el entorno digital ha favorecido la aparición de neologismos y, sobre todo, la incorporación de anglicismos, además de que se ha propiciado «el uso de sintagmas nominales aislados (como títulos o etiquetas), a diferencia de la elaboración de oraciones completas típicas de la documentación analógica» (Cassany, 2000, pp. 9-10).

Finalmente, en cuanto al proceso de composición (tercer ámbito), los avances tecnológicos han permitido desarrollar una ingeniería lingüística que permite un procesamiento eficaz del acto comunicativo mediante diferentes herramientas y funcionalidades informáticas que mejoran y facilitan el proceso escritor: procesadores de texto, correctores ortográficos y morfosintácticos, asistentes virtuales de redacción, diccionarios asociados y, hoy en día, un universo de inteligencias artificiales, entre otros. La escritura analógica, sin embargo, «tiene un procesamiento más lento y muchos menos recursos o apoyos» (Cassany, 2000, p. 12), por lo que los escritores disponen solo de sus propios recursos ante las exigencias lingüísticas inherentes a la elaboración de un texto (planificación, composición y revisión), lo que puede derivar en una sobrecarga cognitiva. Sin embargo, en el medio digital los usuarios pueden delegar en estos programas y recursos informáticos los procesos de escritura más mecánicos y limitarse cognitivamente a los aspectos más estratégicos (p. 12).

> En resumen, el advenimiento del entorno digital en el uso de la escritura está cambiando de manera profunda las prácticas comunicativas en los planos pragmático, discursivo y procesual. Internet facilita el surgimiento de comunidades sociales particulares, al

> margen de los grupos administrativos y lingüísticos habituales, que rompen el tradicional aislamiento monocultural. Surgen géneros discursivos nuevos, con estructura, registro y fraseología particulares, y la computadora está cambiando el perfil cognitivo de los escritores, que descargan las tareas más mecánicas en la máquina para concentrarse en la estrategia comunicativa. Un nuevo orden escrito emerge al ritmo que se impone lo digital. (Cassany, 2000, p. 13).

Del mismo modo, Burin (2020) afirma que «el texto tradicional se caracteriza por ser estático, autocontenido, con un principio y un fin. Tiene un autor identificable y una fecha de edición puntual» (p. 72), mientras que un texto digital es dinámico, sin principio ni fin, ya que los lectores van construyendo el discurso mediante una estructura más navegacional que lineal y con unidad diluida. Los autores dejan de ser identificables y la fecha de publicación es intrascendente, pues los discursos pasan a ser productos de la colectividad en constante evolución.

Cabrera Méndez (2012b), por su parte, pone el foco en los cambios en la manera de estructurar el discurso en un entorno donde «el usuario es el rey» (p. 63). Esta autora afirma que «no se siguen las mismas pautas que en la escritura en papel, se debe tener en cuenta cómo leen los usuarios, qué están buscando y adaptarse a ello» (p. 63). Por lo tanto, es importante la brevedad y economía del discurso, su usabilidad, la jerarquización de la información con lo más importante al principio, el cuidado tipográfico, etc. Sin embargo, para esta autora las principales diferencias entre el discurso impreso y digital son, por un lado, la linealidad de este. El discurso digital ya no es un texto lineal, sino hipertextual con patrones lectores navegacionales donde los usuarios toman sus propias decisiones de lectura (Cabrera Méndez, 2012b, pp. 63-64). Y, por otro, el poder de participación de los usuarios en el discurso, que pasan de ser meros consumidores a prosumidores mediante las diferentes interacciones, comentarios y publicaciones con los que se involucran en el discurso y le aportan un valor añadido (Cabrera Méndez, 2012b, p. 64).

Gutiérrez (2005) resume las diferencias entre el texto digital e impreso en tres afirmaciones: la lectura de ambos textos se realiza de manera diferente, la escritura de ambos textos se hace de forma distinta, pues el texto web debe tener en cuenta las expectativas del lector/usuario; y «el hipertexto y los hipermedia incorporados a un texto tradicional cambian la naturaleza de este» (p. 7).

Nielsen (2000), por su parte, da cuatro razones que diferencian ambos discursos: la lectura online es un 25 % más lenta que la lectura analógica, debido al cansancio ocular provocado por las pantallas; el medio digital es un medio controlado por el usuario con un ajetreo constante en el que desea sentirse activo; los usuarios no disponen del tiempo suficiente para pararse en la red; y «cada página tiene que competir con millones de otras páginas para atraer la atención del usuario» (Nielsen, 2000, p. 106).

Ahora bien, aunque muchos autores argumentan que la escritura digital es significativamente diferente a la escrita, no es un acercamiento universal (Gregory, 2004, p. 281). Judy Gregory en su artículo «Writing for the Web Versus Writing for Print: Are They Really So Different?» desmonta las teorías de diferentes autores que describen la escritura digital como algo fundamentalmente diferente a la escritura impresa o, incluso, como completamente opuesta (Gregory, 2004, pp. 276-277). Y, para ello, desglosa las principales características del discurso digital establecidas por esos autores y observa si dichas particularidades son ajenas el discurso impreso.

El primer aspecto que aborda Gregory (2004) es la importancia del diseño en el discurso digital y para ello hace alusión al valor de los elementos no textuales, a la relevancia de la arquitectura y la capacidad del medio interactivo donde los usuarios deber ser más que escritores, al concepto de *usabilidad* desarrollado por Nielsen (2000) y a la estructura navegacional de estos discursos. Sin embargo, esta autora afirma también que la inseparable relación entre texto, diseño y formato también se ha dado en la escritura impresa –aunque se desempeñara mediante diferentes roles: escritor, diseñador, editor–, ya que los lectores no separan el contenido del formato y diseño, sino que estos actúan de forma simultánea (Gregory, 2004, p. 277).

El segundo aspecto que se discute en dicho artículo es la norma generalizada que determina que un texto digital debe ser un 50 % más corto que un texto impreso, esa idea de la economía y brevedad inherente al discurso digital. Para Gregory, la relevancia de la longitud en los textos analógicos es algo discutible, pues depende del documento (Gregory, 2004, pp. 277-278).

De igual forma, la investigadora considera que es rebatible que sean exclusivas del medio digital características como que la web incentiva la lectura impaciente o que el discurso debe escribirse según los principios de la ojeabilidad o *scannability*. Cuando se lee en una pantalla se saltan elementos (*skip*) y se tiende a leer por encima (*skim*), sin embargo, este tipo de lectura superficial no es algo exclusivo del entorno digital, ya que

aplica de igual forma el texto impreso si este lo requiere (Gregory, 2004, p. 278). De hecho, Santiago Guervós y Fernández González (2017), cuando explican los diferentes modos de lectura, aluden a cinco tipos: la intensiva o de asimilación, que se centra en el significado de cada concepto o frase; la extensiva, que permite llegar a la idea general del texto; la lectura crítica, que analiza el texto en sí; la detallada o focalizada (*scanning*), que permite localizar un dato específico de un texto; y la lectura superficial o globalizada (*skimming*), que es esa lectura típica del medio digital que permite hacerse una idea general del texto sin leerlo completamente y que correspondería, según estos autores, al tipo de lectura equivalente a hojear un periódico (Santiago Guervós y Fernández González, 2017, p. 462).

En relación con ese concepto de *ojeabilidad*, Gregory hace referencia a la no linealidad del texto digital que obliga a estructurar la información en partes independientes con sentido pleno en su propio contexto. Si bien es cierto que esta autora es consciente de que los discursos impresos suelen caracterizarse por una estructura lineal, hay otros menos lineales como las novelas de hiperficción explorativa *Elige tu propia aventura*, donde el lector toma una serie de decisiones argumentales que le invitan a continuar la historia según diferentes recorridos (Gregory, 2004, p. 278).

Por último, Gregory (2004) alude al concepto de *chunks* (‘trozo’) para hacer referencia a la importancia de fragmentar el discurso digital en diferentes niveles y, aunque esta autora reconoce que este término y el modo de fragmentación del discurso es diferente en el medio digital, afirma que tampoco es nada nuevo y que es un proceso evolutivo natural que obliga a trocear (*chunking processes*) un discurso impreso, si este quiere plasmarse en el medio digital (Gregory, 2004, p. 279).

Crawford Kilian, por su parte, en su libro *Escribir para la web* (2001) afirma que «un buen texto web tiene mucho en común con un buen texto impreso», ya que como cualquier otro buen texto es conciso, concreto, claro, transparente e incluye un mensaje no verbal o subtexto (p. 19). Por otro lado, Daniel Cassany, en el manual *En_línea. Leer y escribir en la red* (2012), manifiesta su desacuerdo hacia la hipertextualidad como elemento diferenciador del discurso digital, ya que «seguimos procesando el discurso de manera lineal, siguiendo un recorrido longitudinal, saltando de fragmento en fragmento a través de los vínculos» (p. 46), por lo que lo considera un rasgo sobrevalorado.

En suma, tal como hemos visto bajo este epígrafe, aunque el texto digital no sea opuesto al texto impreso, sino una evolución de este; posee características que lo

configuran como tal y, en consecuencia, plantear este tipo de textos como si aún los escribiésemos sobre papel menoscaba su validez (Kilian, 2001, p. 19). El texto digital es, en esencia, un texto dinámico y heterogéneo que se va construyendo a través de las diferentes líneas de lectura por las que navegan los internautas; que favorece la «pluralidad de voces», pues las figuras de escritor y lector se acercan (Bolaños Medina *et al*., 2004, p. 3); que integra un lenguaje multimedia y multicultural y que propone una comunicación basada en el estímulo, puramente interactiva, instantánea y universal. «Mientras que no seamos conscientes [sic] que el texto digital es algo más que la digitalización de los textos del pasado […], seguiremos viviendo en la época del incunable del texto digital» (Lucía Megías, 2019, p. 108), utilizando elementos del mundo digital, pero apegados aún a modelos antiguos.

3.2.3. Tipología textual del discurso digital

Una vez detalladas las particularidades que caracterizan al discurso digital y puntualizadas las diferencias entre un texto impreso, digital y digitalizado debemos aludir a la tipología textual que emerge con este nuevo medio que es la red, surgiendo así el concepto de *género digital* o *cibergénero*.

«En la era digital el código escrito adquiere gran relevancia y con ello la aparición de nuevas textualidades que se caracterizan por su brevedad, multimodalidad e inmediatez y porque permiten la interacción» (Ayala Pérez y Soto Salgado, 2019, p. 2). Los cambios en la forma de leer y escribir de los usuarios de la red han derivado en la aparición de diferentes manifestaciones textuales adaptadas o nacidas para el ciberespacio.

Esta nueva tipología textual, como cualquier otra, nace como un marco global que permite organizar las diferentes posibilidades discursivas que ofrece la red. Así pues, como todo género discursivo, «el solo hecho de ordenar un discurso en un género […] implica que se lo ponga en relación con el conjunto ilimitado de otros discursos del mismo género» (Maingueneau, 2007, p. 46).

> A través del registro y ordenación de la infinita multiplicidad de los textos concretos sobre la base de características micro y macrotextuales comunes a un número finito de ellos, se accede a la distinción de tipos de texto. El que los textos se utilicen en situaciones discursivas diferentes y puedan usarse de diversas maneras, indica que pertenecen a tipos de textos distintos (Penas Ibáñez, 2018, p. 92).

En consecuencia, que un tipo de texto sea reconocible como tal depende de una serie de propiedades específicas subclasificadoras (Penas Ibáñez, 2018, p. 97). Dichas cualidades permiten establecer los criterios para la creación de una tipología textual, que pueden ser muy variados.

Bajtín (1986) distinguía entre los géneros primarios, que son los propios de la experiencia cotidiana, simples y con respuesta inmediata como la conversación; y los géneros secundarios, cuya retroalimentación se aleja de la instantaneidad. Esta idea de Bajtín se acerca a la clasificación textual típica, que divide los discursos entre sincrónicos y asincrónicos, conceptos que detallaremos más adelante por ser relevantes para la teoría de los cibergéneros, ya que muchos discursos digitales mezclan los dos géneros bajtinianos. Así pues, aunque ciertos cibertextos nacen de géneros secundarios bien establecidos como los artículos periodísticos, la incorporación de herramientas de interactividad e inmediatez como los foros o el chat hibrida su naturaleza con esos géneros primarios de los que hablaba Bajtín (Fortanet, Palmer y Posteguillo, 1999, p. 95).

Grosse (1976), por su parte, establece una tipología textual basada en la función comunicativa del discurso en un contexto específico y poniendo el foco en la intención del hablante y las expectativas del receptor (Penas Ibáñez, 2018, p. 93), lo cual podría ser muy relevante para la teoría de los cibergéneros.

La propuesta de Sandig (1975), quien fundamenta su tipología textual en una lista de rasgos binarios opuestos, resulta aún más interesante, ya que esta autora establece una jerarquía de oposiciones donde los rasgos inferiores dependen de tres aspectos pragmáticos esenciales: texto hablado/texto escrito, texto espontáneo/texto no espontáneo o preparado y monólogo/diálogo (Penas Ibáñez, 2018, p. 93). Ciapuscio (1994) sigue este esquema dual y establece una concreción mayor de estos rasgos, enfocados exclusivamente al discurso digital, que permiten una mayor especificidad de las taxonomías: multimodales/monomodales, visuales/verbales, breves/extensos (aludiendo a la importancia en la red del número de caracteres), dinámicos/estáticos (según la posibilidad de modificación), etc. Además, diferencia la comunicación digital según sea continua/discontinua, efímera/permanente, unidireccional/bidireccional, bipersonal/multipersonal, grupal/no grupal, pública/privada/íntima, etc. (Ayala Pérez y Soto Salgado, 2019, pp. 5-6).

Ahora bien, independientemente de la tipología textual utilizada, no debemos olvidar que las fronteras de los cibergéneros no están completamente definidas y, en

consecuencia, su delimitación no está clara; por lo que el concepto de *intergenericidad* (López Alonso, 2014, p. 183) o *ecología de género* cobra cierta importancia:

> Genre ecologies are constantly importing, hybridizing, and evolving genres (and occasionally discarding them), and these dynamic changes in a genre ecology tend to change the entire activity. Yet that dynamism is counterbalanced by a relative stability, particularly in more mature activities: genres in an ecology have developed relatively stable connections or coordination with other genres (Spinuzzi, 2004).

La tecnología y la red como entorno dinámico modifican los géneros tradicionales y generan en su lugar géneros imprecisos (*blurred genres*) que se solapan y están en constante cambio (Posteguillo, 2003, p. 31). Además, la heterogeneidad es la consecuencia inherente a las propiedades hipertextuales de los cibergéneros, ya que permite a los lectores desplazarse fácilmente por diferentes tipos de textos.

Sin embargo, «la evolución tecnológica y la competencia entre marcas provocan que los recursos vayan incorporando nuevas prestaciones, por lo que al final los géneros acaban pareciéndose» (Cassany, 2012, p. 73). Así pues, los discursos digitales no se excluyen entre sí, sino que se combinan y «una situación comunicativa se emplea dentro de otra» (Penas Ibáñez, 2018, p. 97), por lo que no es de extrañar que las páginas web incluyan servicios de mensajería instantánea o correo electrónico, o que los blogs tengan una sección de comentarios similar al foro de debate o discusión; ya que con la web 2.0 y la web semántica la interacción se puede incorporar en cualquier cibergénero y considerarse este como producto de la colectividad (López Alonso, 2014, p. 187).

No obstante, pese a la heterogeneidad y dinamismo de estos discursos, se produce una particularidad que los caracteriza: poseen cierto «equilibrio dinámico», pues hay cierta estabilidad en los cibergéneros, «favorecida por el desarrollo de conexiones y coordinaciones relativamente estables con otros géneros» (Bolaños Medina *et al*., 2004, p. 10).

Con todo, pese a la dificultad en la ordenación del discurso digital, no se debe obviar el nacimiento de un nuevo género discursivo denominado *cibergénero*. La red nace como un ecosistema de medios que tiene un impacto trascendental en la comunicación escrita, pues desde su aparición ha alumbrado multitud de géneros textuales nuevos.

Los primeros en acuñar el término *cibergénero* o *cibergenre* fueron Michael Shepherd y Carolyn Watters en 1998 en su artículo «The evolution of Cybergenres» (Ayala Pérez y Soto Salgado, 2019, p. 4). Además, son varios los autores que consideran el concepto de *cibergénero* como una categoría semiótica, «que permite a nuestro sistema cognitivo reconocer y comprender actos comunicativos» (Bolaños Medina *et al*., 2004, p. 9).

Shepherd y Watters (1998) afirman que los géneros no digitales se caracterizan por dos secuencias de valores o tupla: contenido (objetivos y temas) y forma (características físicas y lingüísticas observables). Sin embargo, para estos autores los cibergéneros se caracterizan por tener una triple secuencia: contenido, forma y funcionalidad, referida esta última a las capacidades que ofrece el nuevo medio y que da como resultado nuevos géneros discursivos (pp. 97 y 99):

> While non-digital genres can be characterized by the tuple, <content, form>, we characterize cybergenres by the triple, <content, form, functionality>, where functionality refers to capabilities now available through the new medium (Shepherd & Watters, 1998, p. 99).

Estos autores establecen así una clasificación de los cibergéneros centrada en esa nueva funcionalidad que provoca que su taxonomía sea dinámica y permita que los textos puedan evolucionar (véase *Figura 18*). Esta tipología será una de las más reconocidas dentro de los estudios del discurso digital y será la base de otras más recientes como la de Yus Ramos (2011) o Cassany (2012).

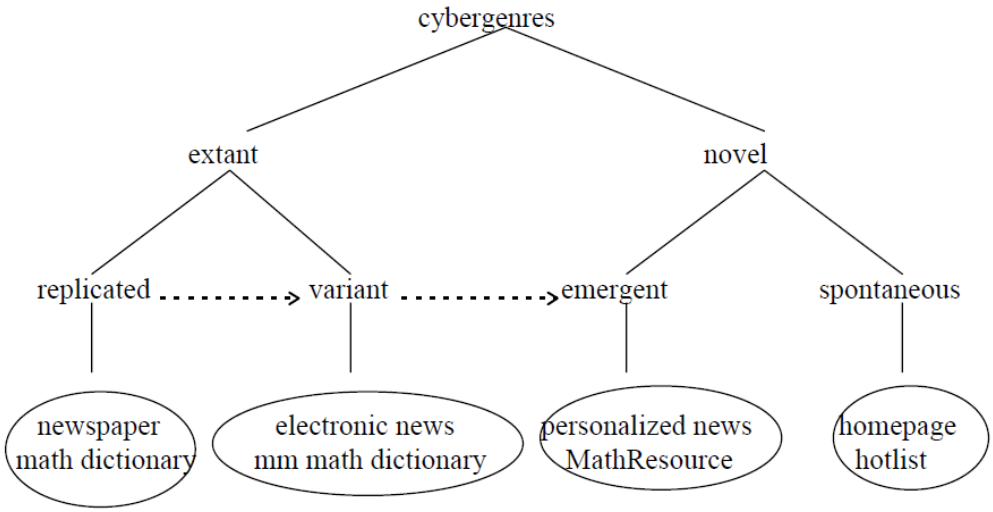


Figura 18. La evolución de los cibergéneros (Shepherd y Watters, 1998, p. 98).

Como se puede observar en la anterior figura, Shepherd y Watters (1998) diferencian entre cibergéneros existentes (basados en tipos de textos existentes fuera del nuevo medio) y nuevos o novedosos (géneros nacidos en el nuevo medio y que no tienen un equivalente fuera de este):

> We define cybergenre as two main classes of subgenres, extant and novel. The class of extant subgenres consists of those based on genre existing in other media, such as paper or video, that have migrated to this new medium. The class of novel subgenres consists of those genres that have developed in this new medium and have no real counterpart in another medium (Shepherd & Watters, 1998, p. 98).

Estos dos tipos de cibergéneros se subdividen a su vez en otros dos tipos: los cibergéneros existentes en replicados y variantes, y los nuevos cibergéneros en emergentes y espontáneos. Los replicados hacen referencia a lo que antes hemos denominado textos digitalizados, es decir, reproducciones fieles o réplicas de los géneros tradicionales que se han traslado a la pantalla con idéntico contenido y forma y casi sin ninguna de las funcionalidades que ofrece el nuevo medio (Shepherd y Watters, 1998, p. 99). Un ejemplo claro de este tipo de discurso serían los documentos escaneados o digitalizados como los libros y artículos que se pueden encontrar en diferentes formatos (doc., jpg. o pdf., entre otros). Los cibergéneros variantes, como su propio nombre indica, son variaciones de los géneros tradicionales en los que se introducen algunas funcionalidades del nuevo medio y, en consecuencia, el contenido y la forman pueden ser algo diferentes (p. 99). Los ejemplos más comunes de este tipo de cibergéneros son los que denominamos *ciberperiodismo*, *ciberliteratura* e, incluso, los *diccionarios digitales*, ya que son discursos que siguen pudiéndose reconocer según su tipología tradicional (artículo de opinión, crónica, noticia, editorial, etc.), pero incluyen algunos rasgos digitales como enlaces hipertextuales, imágenes o vídeos (multimodalidad) o se adaptan a la lectura navegacional. Ejemplos concretos de estas variantes cibertextuales serían los formularios o reseñas digitales que tienen su claro correlato en los discursos tradicionales y cuyas funcionalidades digitales suelen ser mínimas.

Los cibergéneros nuevos o novedosos son los que dependen completamente del nuevo medio y pueden ser espontáneos, si son totalmente nuevos y no tienen un correlato en los discursos analógicos, y emergentes, si se basan en un género existente,

pero se han transformado tanto y han explotado tanto las nuevas funcionalidades del nuevo medio que ya no pueden concebirse fuera de él (Shepherd y Watters, 1998, p. 99). Entre los cibertextos espontáneos podemos encontrarnos las páginas webs, wikis y redes sociales y como géneros emergentes podemos mencionar los siguientes: el correo electrónico, que tiene como discurso análogo la carta; el chat y la mensajería instantánea, que son discursos muy cercanos a la conversación; el foro, que sigue el esquema discursivo de los debates; y el blog, que es la evolución digital de los cuadernos de bitácora.

> Los entornos cognitivos digitales responden a determinadas aplicaciones arquetípicas ante las cuales los internautas activan procesos inferenciales basados en dos tipos de representaciones: 1) esquemas que provienen de los géneros históricos, y 2) elementos nuevos que se crean en el ciberespacio y provocan un efecto de multiplicación (López Alonso, 2014, p. 184).

Por consiguiente, esta nueva funcionalidad impulsa la evolución de las tipologías textuales (marcada en la línea de puntos de la *Figura 18*), pues dependiendo del grado de vinculación al medio digital los discursos pueden evolucionar de textos replicados (sin nuevas funcionalidades) a variantes (con algunas funcionalidades mínimas como la hipertextualidad) y emergentes (géneros tan dependientes del nuevo medio que son significativamente diferentes de su correlato analógico). Por ende, las distinciones entre los diferentes cibergéneros no están claramente definidas y sufren constantes cambios, además de que este nuevo medio propicia la creación espontánea de nuevos géneros; por lo que las taxonomías son confusas y efímeras (Shepherd y Watters, 1998, pp. 97-98).

Cassany (2012) hace la misma clasificación (véase *Figura 19*), pero habla de géneros digitales transferidos[26] para aquellos «basados en textos de papel» y autónomos para aquellos que «dependen de las posibilidades técnicas de la red». Los transferidos se dividen a su vez en reproducidos (réplicas digitales de documentos analógicos) y adaptados (textos que «introducen algunas mejoras como trocear el escrito y añadir hipervínculos»). Los autónomos, por su parte, se subdividen en emergentes

[26] Elena Carpi (2003) hace un juego de palabras para aludir a estos géneros digitales existentes (Shepherd y Watters, 1998) o transferidos (Yus Ramos, 2011 y Cassany, 2012); ya que sugiere el nombre de discursos re(d)escritos, aludiendo al nuevo medio en el que se ubican –la red– y a esa condición de réplica o reproducción que los caracteriza como textos reescritos.

(«evoluciones sofisticadas de los adaptados con escaso parecido con los géneros en papel») y los autóctonos (textos genuinos del medio digital) (Cassany, 2012, p. 74).

Sin embargo, hablar de géneros digitales novedosos o autóctonos del medio electrónico a veces es difícil, pues en la mayoría de las ocasiones se podría argüir que son el resultado de un proceso evolutivo del papel a la pantalla, lo que implicaría la incorporación de las características digitales y tecnológicas a una tipología textual ya existente que simplemente ha migrado de formato, como ocurre con el ciberperiodismo o la ciberliteratura.

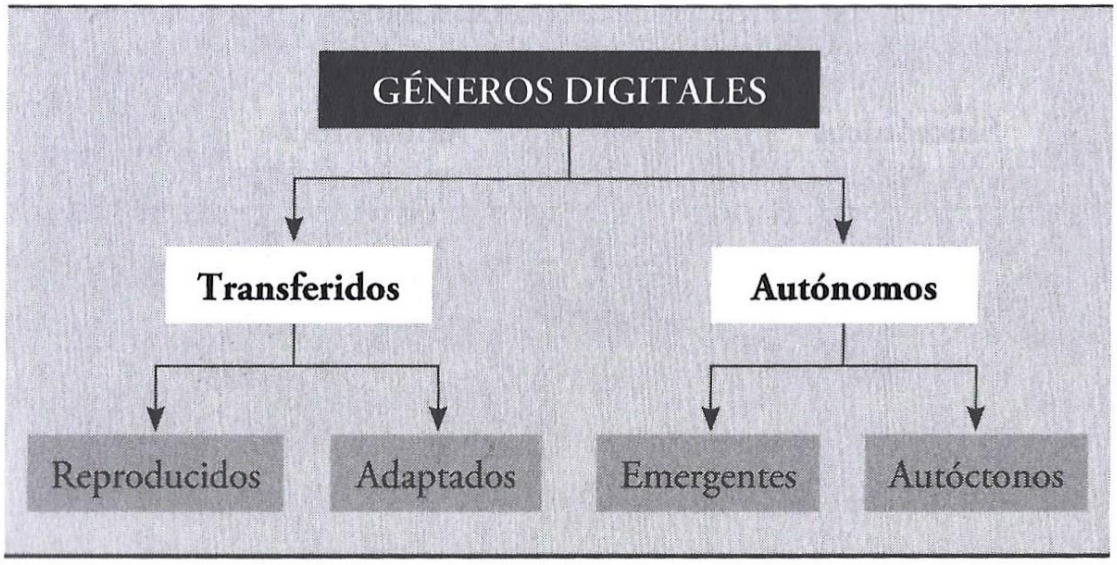


Figura 19. Los cibergéneros analógicos y digitales (Cassany, 2012, p. 74).

En consecuencia, la principal característica que determina que un texto sea digital es el nivel de funcionalidad que lo hace dependiente del nuevo medio (Shepherd y Watters, 1998, p. 99). Así pues, aunque son muchos los discursos que se engloban dentro del concepto de *cibergénero*, nuestro estudio se limitará exclusivamente a los nuevos cibergéneros (Shepherd y Watters, 1998) o a los géneros digitales autónomos (Yus Ramos, 2011 y Cassany, 2012), por ser los que más funcionalidades incluyen y por ser los únicos que dependen del entorno digital.

Por lo tanto, si hay una definición que se ajusta más a nuestra propuesta de cibergénero es la que ofrece López Alonso (2014), pues ella excluye del concepto lo que Cassany (2012) denomina *géneros digitales transferidos* (discursos digitales basados en otros en papel) y se centra en los géneros digitales novedosos y genuinos nacidos del medio electrónico.

> El término de cibergénero o género digital se aplica, en sentido estricto, a las obras creadas únicamente para formato digital, es decir, nacen a partir de ese medio y sólo pueden ser conocidas en ese contexto, ya que las posibilidades de imprimirlas o leerlas en papel son muy reducidas, puesto que el lector, en mayor o menor medida, interactúa continuamente con el texto (López Alonso, 2014, p. 178).

Esta concepción será la que se seguirá a lo largo de toda la investigación doctoral, pues se ha acotado el estudio exclusivamente a los nuevos cibergéneros creados a raíz de la aparición de este nuevo medio y, en consecuencia, la tipología textual resultante es la siguiente:

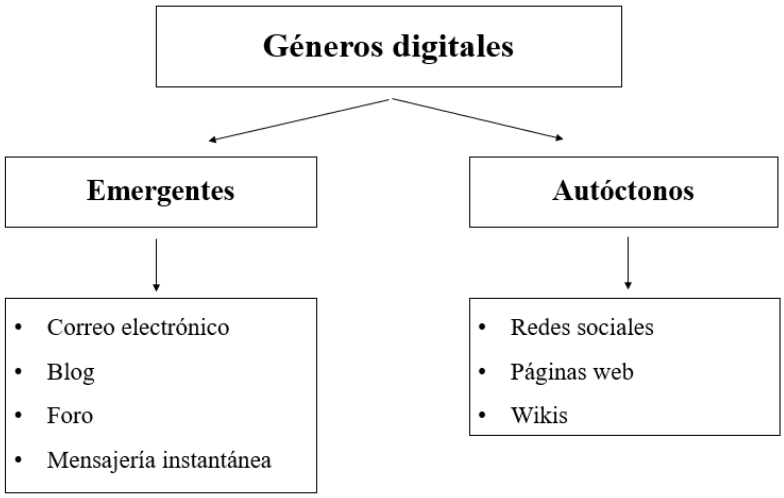


Figura 20. Clasificación de los cibergéneros según su dependencia del medio digital.

Ahora bien, para intentar entender estos tipos de textos digitales debemos aludir a la tipología realizada por Covadonga López Alonso (2014) en su libro *Análisis del Discurso*. Esta autora establece tres tipos de cibergéneros atendiendo a las prácticas discursivas y a las marcas prototípicas de dichos discursos: géneros digitales ciberconversacionales, cibereducativos e instituidos (p. 187):

Cibergéneros	
Ciberconversacionales	correo electrónico, mensajería instantánea, IRC, chat, foro, redes sociales
Cibereducativos	web, plataformas educativas, edublogs, e-lexicográfico, wikis
Instituidos	ciberpediodismo, weblog, ciberliteratura

Figura 21. Los géneros digitales (López Alonso, 2014, p. 187).

Los géneros ciberconversacionales «tienen por objetivo prioritario establecer lazos interpersonales o sociales»; mientras que los cibereducativos tienen una naturaleza informativa y promueven la transmisión de conocimientos y los instituidos «corresponden a prácticas sociales instauradas, con roles bien delimitados en el acto de comunicación, como los periodísticos o la ciberliteratura» (López Alonso, 2014, p. 187).

Así pues, se puede aducir que los géneros transferidos o existentes son, para López Alonso (2014), géneros instituidos y, en consecuencia, los nuevos cibergéneros o géneros digitales autónomos se pueden dividir en géneros ciberconversacionales y cibereducativos, clasificación que haremos nuestra dada la pertinencia de dicha separación para conocer las características genéricas de estos discursos digitales.

Por lo tanto, en nuestra tipología emplearemos la clasificación de los géneros digitales autónomos establecida por Cassany (2012) y la subdivisión que realiza López Alonso (2014) según las prácticas discursivas de estos tipos de textos. No obstante, aunque mantendremos el término *género ciberconversacional*, hemos decidido prescindir del término *cibereducativo* a favor de *ciberinformativo* para no limitar estos discursos, ya que poseen una finalidad informativa, que no siempre es educativa. Esta taxonomía (véase *Figura 22*) será la que se emplee a lo largo de toda la investigación doctoral.

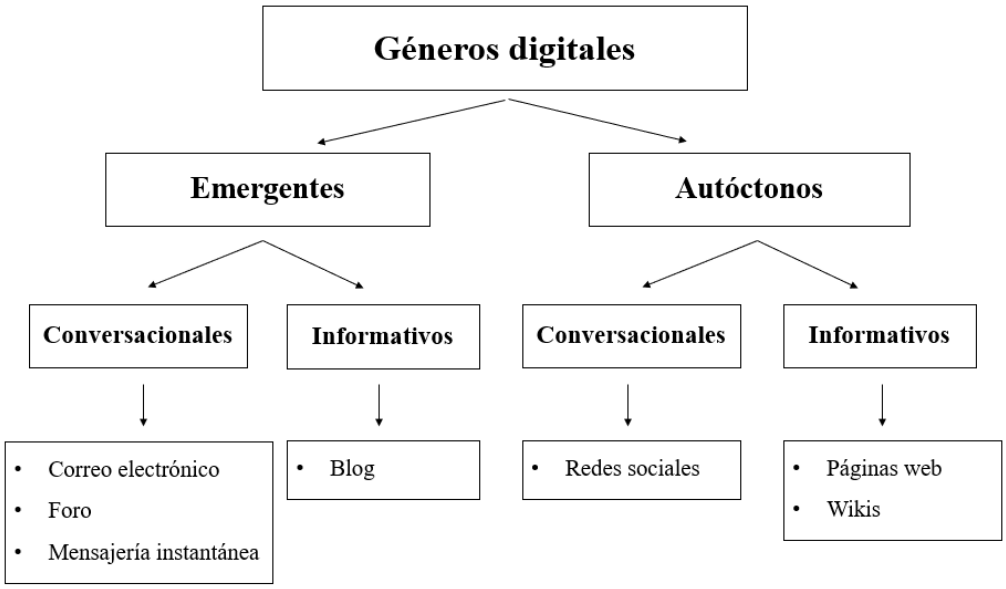


Figura 22. Clasificación de los cibergéneros según su dependencia del medio digital y las prácticas discursivas.

Por un lado, en cuanto a los cibergéneros informativos, podemos afirmar que consisten en discursos digitales cuyo objetivo último es la transmisión de información o conocimiento. Son textos «en donde las posibilidades hipertextuales permiten una gran diversidad de relaciones interdiscursivas e intradiscursivas pero que, a pesar de la gran pluralidad de formas a las que recurren, las interacciones son esencialmente de naturaleza informativa, expositiva y explicativa» (López Alonso, 2014, p. 192). Dentro de esta categoría se pueden englobar tres tipos de géneros diferentes que detallaremos más adelante: las páginas web, las wikis y los blogs. Estos tres tipos de discursos comparten ciertas particularidades, pues son cibergéneros arquetípicos de la *World Wide Web*. Los tres son discursos web que comparten características como la hipertextualidad y la lectura y estructura navegacional y cuyas fronteras en muchos casos se difuminan y no está claro dónde empieza un género y termina el otro. De hecho, Cassany (2012) afirma que según cómo se configuren estos cibergéneros (la web, el blog y la wiki) son lo mismo: «un lugar público en la red en el que un autor (individual o colectivo, una empresa o un privado, etc.) expone un contenido (un diario, datos institucionales, una enciclopedia)» (p. 73).

Por otro lado, con respecto a los cibergéneros conversacionales (correo electrónico, foro, mensajería instantánea [chat] y redes sociales), se puede afirmar que son discursos con un enfoque interaccionista, pues la naturaleza interactiva de la cibercomunicación, mediante turnos de habla, «establece un juego de acciones y de reacciones que persiguen una construcción colectiva del discurso» (Gouti, 2003, p. 65).

No es de extrañar que en este nuevo medio hayan nacido diferentes cibergéneros cuya primera finalidad es establecer una relación social, esto es, la interacción; ya que propuestas mucho más antiguas y ajenas al ciberespacio parten de la base de que la conversación es el género madre o protogénero (Calsamiglia y Tusón, 1999) o el género primario frente a otros secundarios nacidos de la elaboración intelectual, como el discurso literario o periodístico (Bajtín, 1986); y la red no iba a ser ajena a ello.

Ahora bien, si algo caracteriza a los cibergéneros conversacionales es la difusa línea que hay entre lo oral y lo escrito. Si tenemos en cuenta el canal de transmisión, no hay duda de que se trata de discursos escritos; sin embargo, la situación de enunciación acerca más estos discursos a la comunicación oral (Gouti, 2003, p. 65). En estos cibergéneros se observa, por tanto, «una situación de comunicación espontánea, la oral, que utiliza un canal generalmente característico de una comunicación diferente, la escrita» (pp. 65-66). Este sistema híbrido de comunicación obliga a sus usuarios a

emplear recursos diferentes para hacer operativo el discurso como la utilización del ciberlenguaje, principal característica de estos tipos de textos, y elementos no verbales como los emoticonos. No obstante, no debemos olvidar que dentro de los cibergéneros conversacionales hay una amplia variedad de géneros, por lo que el tipo de ciberlenguaje y el grado de oralidad y espontaneidad de estos variará en cada caso.

Al tratarse de una comunicación escrita, los participantes de la comunicación no comparten el mismo marco espacio-temporal. Con respecto a la dimensión espacial, es evidente que los interlocutores no están presentes, por lo que no comparten un contexto físico y, de hecho, la comunicación puede darse entre sujetos de diferentes países, culturas e, incluso, idiomas. Ahora bien, en este tipo de cibergéneros sí se comparte un mismo contexto digital que puede ser, según la situación comunicativa y los agentes que participan, público, privado o íntimo; aunque «las nuevas prácticas expresan un deseo de evasión de la propia intimidad, una mera tendencia de exhibirse y de hablar de uno mismo» (Sabater Fernández, 2014, p. 10).

En cuanto a la dimensión temporal, al tratarse de una comunicación escrita lo normal sería que el ritmo de recepción y respuesta de los mensajes se viera determinado por el medio de comunicación. Sin embargo, el desarrollo tecnológico ha reducido tanto el tiempo de transmisión de los mensajes que casi podemos hablar de inmediatez en la interacción, lo que acerca estos tipos de discurso a la comunicación oral (Gouti, 2003, p. 66). Cassany (2012) se refiere a este «casi» como el «retraso provocado por el tráfico de la red» (p. 71) que puede depender de la velocidad de conexión, el tráfico de usuarios en ese momento o el peso del mensaje que se quiera transmitir, lo que puede provocar ciertas confusiones comunicativas como que se reciba antes un mensaje que otro que ha sido emitido con antelación y se desordene, por lo tanto, el discurso (p. 71).

Así pues, los cibergéneros conversacionales pueden dividirse según si los sujetos de la interacción comparten el mismo momento (tiempo real) o si no están ambos en línea a la vez y no hay coincidencia temporal (tiempo aplazado), esto es, si la comunicación es sincrónica o asincrónica respectivamente (Cassany, 2012, p. 71). «La comunicación sincrónica es el intercambio de información por Internet en tiempo real y la comunicación asincrónica se establece entre dos o más personas de manera diferida en el tiempo, es decir, cuando no existe coincidencia temporal» (Lamí Rodríguez del Rey, Pérez Fleites y Rodríguez del Rey Rodríguez, 2016, p. 85).

Hay algunos discursos que son asincrónicos por naturaleza como los géneros informativos (página web, blog y wikis) y otros que tienden a ser de un tipo u otro, pero

cuya condición es variable (sincrónicos: mensajería instantánea o chat y asincrónicos: correo electrónico, foro y redes sociales). Esta naturaleza cambiante ha exigido la incorporación de mecanismos para identificar si la comunicación que se realiza es a tiempo real o diferida, por lo que muchas plataformas han incluido marcas que permiten saber si sus usuarios están en línea y, por lo tanto, si la comunicación puede ser sincrónica.

Penas Ibáñez (2018), por su parte, establece otra clasificación para los discursos digitales conversacionales según el comportamiento lingüísticos de los agentes de la comunicación. Esta autora entiende como discursos transaccionales a aquellos donde los hablantes siguen el Principio de Cooperación de Grice, ya que se pretende transmitir correctamente la información (correo electrónico y foro). Por su parte, los discursos interactivos tienen como primera finalidad «preservar la relación social con sus semejantes, y por ello seguirá[n] sobre todo las pautas impuestas por la cortesía, aun incumpliendo alguna de las máximas de Grice» (Penas Ibáñez, 2018, p. 91), como ocurre en las redes sociales y la mensajería instantánea.

En suma, el propio dinamismo del ciberespacio hace inevitable que sigan surgiendo cibergéneros «que cumplan con las necesidades de los usuarios, aunque, de una manera u otra, implican un quiebre respecto de las textualidades tradicionales, pero al mismo tiempo una oportunidad para ampliar el repertorio de géneros discursivos» (Ayala Pérez y Soto Salgado, 2019, p. 24), que mostramos a continuación:

Correo electrónico

El correo electrónico es el cibertexto más antiguo de Internet, cuya invención fue impremeditada, como se explicó anteriormente, cuando varias universidades decidieron intercambiar información a través de ese prototípico Internet; por lo que podemos afirmar que «la Red se construyó sobre la base del correo electrónico… Es el aceite que lubrica el sistema» (Naughton, 2001, p. 15). El correo electrónico es, por tanto, una de las primeras aplicaciones de Internet, que sustituyó, parcial o totalmente, a otros recursos como la carta, el fax o, incluso, redujo el uso de la conversación telefónica en todos los ámbitos de la vida diaria: privados, públicos, comerciales y profesionales (López Alonso, 2003, p. 21).

Así pues, el *correo electrónico* se puede definir como «una de las aplicaciones de la tecnología informática que sirve para transferir mensajes entre usuarios» (Crystal,

2002, p. 21). Desde el punto de vista técnico es «un sistema de intercambio de archivos entre usuarios que disponen de un buzón electrónico en el que se aceptan y almacenan los mensajes enviados a los diferentes emisores (López Alonso, 2003, p. 24). Sin embargo, desde un enfoque lingüístico, este primer cibergénero consiste en «una correspondencia individual, colectiva, real o virtual de intercambio de textos digitalizados con una forma, función, contenido, estructura, lengua y estilo propios» (p. 25).

El estudio de este medio asincrónico conlleva en primer lugar una pregunta necesaria: ¿es el correo electrónico una evolución de la carta? Si bien es cierto que difícilmente se puede negar la estrecha relación entre ambos tipos de texto, hay diferencias notorias, principalmente en lo que atañe a su funcionamiento, que establecen cierto consenso en torno a la idea de que el correo electrónico es un producto comunicativo original.

El correo electrónico posee ciertas analogías con otros discursos como el sumario, en la estructura preestablecida de sus cabeceras; la conversación telefónica, en el intercambio de mensajes cercano al diálogo; el telegrama, en su estilo; y, por supuesto, la carta (principalmente, informal) en el género epistolar y la abundancia de saludos y despedidas (Crystal, 2002, p. 147). De hecho, la terminología que se emplea en torno a este cibertexto es una metáfora del correo postal (*correo, buzón, enviar, dirección*) y, según López Alonso (2003), pese a ser entidades distintas, ambos discursos comparten parcialmente cuatro características: «1) la organización paratextual, 2) el régimen enunciativo, 3) un esquema de interacción, y 4) una equivalencia funcional» (p. 22):

1. Organización paratextual: las cartas presentan una estructura canónica de nombre, dirección, remitente y texto, donde la fecha suele ubicarse en la parte superior derecha. En el correo electrónico estos cinco elementos aparecen también, pero su disposición viene determinada geométricamente por la pantalla y el programa de gestión del correo empleado (López Alonso, 2003, p. 22). Ahora bien, este cibergénero presenta otros elementos constitutivos cuya disposición es la siguiente (López Alonso, 2014, p. 188):
    a. Zona 1: barra de menús.
    b. Zona 2: buscador y acceso directo a ciertas funcionalidades.

c. Zona 3: menú organizador de carpetas donde se almacenan los correos.
d. Zona 4: ventana principal donde se ubican los correos recibidos con informaciones sobre los mensajes (de, para, asunto, fecha, previsualización, etc.).
e. Zona 5: acceso a la aplicación chat.

2. Organización enunciativa: la organización enunciativa canónica es epistolar y «de carácter interactivo: textos construidos por un sujeto para otro u otros, con apertura, cierre y firma» (López Alonso, 2014, p. 188).
3. Esquema interactivo: se construye en torno a dos marcos semánticos: *decir*, esto es, la transferencia de información a un destinatario; y *comunicar*, donde se abre un espacio virtual de interacción con el otro. Además, también se establecen las relaciones prototípicas de *enviar*, *recibir* y *responder*, presentes igualmente en la carta, en la que el emisor transfiere un mensaje (carta/correo) a un receptor que recibe el objeto transferido y decide responder o no (López Alonso, 2003, pp. 23-24).
4. Equivalencia funcional: tanto la carta como el correo electrónico «son productos cuya intencionalidad primera es enviar una información a alguien, aunque con procedimientos muy variados» (López Alonso, 2003, p. 24), ya que el correo electrónico supone un nuevo contexto cultural, social e ideológico donde la pantalla establece una relación diferente entre la fuente, el emisor y receptor, por lo que la forma de transmisión de la información cambia y surge un producto lingüístico y textual diferente (p. 24).

No obstante, para la mayoría de los investigadores el correo electrónico es un discurso con identidad textual propia que posee un entorno de comunicación específico, donde la relación entre los coenunciadores es abierta y, en consecuencia, supone una nueva manera revolucionaria de transmitir la correspondencia (López Alonso, 2003, p. 25).

Sin embargo, las decisiones que nos llevan a elegir el correo electrónico frente a otros cibergéneros conversacionales para la transmisión de la información y la interacción son muy variadas. En la comunicación digital prima el método del espejo, es decir, responder un mensaje a través del mismo canal por el que se envió. No obstante,

si nos corresponde a nosotros iniciar el intercambio, la elección de un género u otro debe fundamentarse en parámetros como la naturaleza del mensaje, los destinatarios y nuestra relación con ellos, los hábitos de uso de dichos canales y el momento de envío y recepción del mensaje (Díez Somavilla y López Cuenca, 2012, p. 108).

El correo electrónico es un medio cómodo y gratuito que posibilita que el mensaje llegue a un destinatario deseado lo antes posible y sea respondido con la misma brevedad (Díez Somavilla y López Cuenca, 2012, p. 108). Además, es un medio muy popular de fácil uso, que ha traspasado las fronteras generacionales y que casi todo el mundo emplea, lo que democratiza las conversaciones y permite llegar a uno o varios usuarios a la vez. Es mucho menos intrusivo que otros géneros ciberconversacionales como las redes sociales o la mensajería instantánea e, incluso, las llamadas telefónicas. Y, además, permite la creación de diferentes direcciones según el perfil que se desee adoptar, por lo que es una herramienta muy versátil que se puede utilizar como carta, envío de archivos, conversación informal o, incluso, como plataforma para gestionar el calendario y la agenda (pp. 106-107).

En cuanto a la versatilidad y plasticidad del correo electrónico, David Crystal (2002) afirma que este cibergénero supone una paradoja en sí mismo, ya que «por una parte, es extremadamente fácil definir la identidad lingüística del correo electrónico como una variedad del lenguaje, pero por otra, es sorprendentemente difícil» (p. 113). De hecho, aunque la facilidad para borrar los mensajes, la espontaneidad, el carácter lúdico, la inmediatez y la falta de planificación provoquen sensación de falta de importancia del mensaje y, por consiguiente, de mayor grado de informalidad; «a medida que el medio madura se hace patente que no se trata de un medio informal» (p. 150). Dependiendo del mensaje que se quiera transmitir, los destinatarios, el tema que se aborde y los objetivos el empleo del correo electrónico y su identidad lingüística cambian, por lo que este cibertexto representa un amplio abanico de estilos diferentes, desde el formal al informal, que exigen a los usuarios de cierta coherencia lingüística y estilística en cada situación (p. 150).

Por otro lado, respecto a la tipología de correos electrónicos, López Alonso (2003, pp. 25-27) distingue principalmente dos modalidades: mensajes electrónicos en régimen de correspondencia y mensajes electrónicos sin intercambio de correspondencia. El primer caso aúna los correos electrónicos con dos coenunciadores que son o pueden ser activos y, por lo tanto, tienen capacidad de respuesta (marco semántico: *enviar/recibir/responder*). En el segundo caso, los mensajes tiene un

objetivo informativo y el destinatario no tiene la capacidad de responder (marco semántico: *enviar/recibir*). Sin embargo, ambas modalidades pueden ajustarse en función del número de coenunciadores (únicos o múltiples), el estatus de la escritura (privado o público) y el tipo de autoría (identificada o no, anónima, colectiva, etc.). Eso conlleva la aparición de una clasificación secundaria enmarcada en la tipología binaria antes mencionada. Así, dentro de la mensajería en régimen de correspondencia nos encontramos con los correos personales, profesionales, institucionales, comerciales publicitarios, de listas y de cadenas de reenvío; y dentro de la mensajería sin intercambio de correspondencia se incluyen las listas de distribución, el *spam* y los mensajes generados automáticamente.

De otra parte, en cuanto a los elementos constitutivos de todo correo electrónico, independientemente de su modalidad, debemos aludir a diferentes campos que conforman una estructura prototípica y que permiten establecer patrones y homogeneizar este discurso cibertextual. Los elementos funcionales del correo electrónico muestran una estructura bipartita: *cabecera* o *título*, área superior con formato fijo; y *cuerpo* o *mensaje*, área inferior destinada al texto principal (Crystal, 2002, p. 114).

En primer lugar, con respecto a la *cabecera*, encontramos cuatro campos. Por un lado, las direcciones de correo electrónico a las que se envía el mensaje con fórmulas como *Para:*, zona donde se debe escribir la dirección de correo electrónico de los destinatarios; *Cc:* (‘con copia’), término que deriva del inglés *carbon copy* y que hace alusión a la hoja de calco tradicional y cuya función es análoga, incluir contactos que no son el destinatario principal, pero a los que queremos enviar una copia del mensaje; y *Cco:* (‘con copia oculta’), fórmula muy similar al *Cc:*, pero con la característica de que se oculta a los destinatarios principales las direcciones de correo que se introduzcan en dicho campo (Díez Somavilla y López Cuenca, 2012, pp. 110-114).

Por otro lado, la *cabecera* también incluye la dirección electrónica desde la que se manda el mensaje y que se rellena por lo general automáticamente, bajo el rótulo *De:*. Además, aparece por defecto la fecha y la hora en la que se envía el mensaje (Crystal, 2002, p. 115). Asimismo, en la *cabecera*, aparte de los campos de destinatarios y remitente, todo correo electrónico incluye un *asunto*, que es quizás el elemento más importante de un correo, pues es donde se resume el contenido de este. Por ese motivo, debe ser conciso, claro, veraz y relevante, pues debe contextualizar el mensaje y dar una

idea bastante fiel al destinatario de lo que se va a encontrar en el *cuerpo* o *mensaje*, que constituye un campo en sí mismo.

Así pues, en segundo lugar, «la organización funcional del correo se construye en torno al tema que viene inicialmente anunciado en el paratexto –"asunto"–» (López Alonso, 2003, p. 34) y el *mensaje* presenta habitualmente la siguiente estructura: apertura, desarrollo temático y cierre. Tanto la apertura como el cierre están subordinados a las fórmulas de saludo y despedida epistolares y son clave para establecer la relación que se mantiene con el interlocutor y el grado de formalidad del discurso. Además, dado que la dirección de correo electrónico no siempre nos identifica, es conveniente firmar el texto e, incluso, hoy en día se puede configurar un bloque de firma personalizado que se adjunta automáticamente en los correos y que suele incluir el nombre completo del usuario, su organización y puesto que desempeña, sus datos de contacto y redes sociales y el logo y página web de la empresa o institución (Díez Somavilla y López Cuenca, 2012, pp. 117-118).

Por su parte, el desarrollo temático o cuerpo del mensaje es donde se incluye el contenido que el emisor quiere transmitir al destinatario y dependiendo de su relación con este y la temática que se aborde, estos discursos presentarán diferencias lingüísticas y estilísticas notables. No obstante, como género cibertextual el correo electrónico no está exento de algunas de las características del discurso digital, como la economía y simplicidad, la interactividad, la multimedialidad, la hipertextualidad, la usabilidad, la recompensa emocional y de algunos rasgos del ciberlenguaje, entre otros.

Finalmente, en cuanto a las opciones de respuesta encontramos las fórmulas *responder* (contestación únicamente al remitente), *responder a todos* (contestación a todos los usuarios incluidos en la comunicación) y *reenviar*, donde todo el mensaje es compartido de forma íntegra, aunque admite modificaciones, con un tercer contacto (Díez Somavilla y López Cuenca, 2012, pp. 114-115).

Además, se debe mencionar el campo de *archivos adjuntos*, que es una fórmula que permite anexar o enviar algo juntamente con un correo escrito, normalmente documentos o elementos audiovisuales que no se pueden adjuntar en el cuerpo del texto o mediante enlaces hipertextuales. Sin embargo, el envío de estos adjuntos está supeditado a su «peso» digital, ya que las diferentes herramientas de correo electrónico limitan el tamaño de los documentos que se pueden enviar.

En definitiva, el correo electrónico, técnicamente, es un sistema informático de envío de mensajes que permite acceder a un gran número de usuarios/destinatarios y

acelerar los procesos comunicativos interpersonales (Díez Somavilla y López Cuenca, 2012, p. 105). Sin embargo, como entidad lingüística supone un género discursivo nuevo, nacido en el medio digital.

Foro de debate/discusión

Los foros son «grupos de discusión sobre un tema determinado, organizados en canales dentro de zonas concretas de internet, en los cuales pueden participar los usuarios interesados en el tema» (Penas Ibáñez, 2018, p. 128) o lectores eventuales que se pasan a ser partícipes de esa acción discursiva. En consecuencia, se trata de un cibergénero basado en la interacción y es gracias a este enfoque interaccionista que entendemos el foro como una nueva situación comunicativa donde el juego de intercambios entre los diferentes interlocutores persigue «una construcción colectiva del discurso» (Gouti, 2003, p. 65). Daniel Cassany, por su parte, en su libro *En_línea. Leer y escribir en la red*, lo define como un sitio web donde sus usuarios pueden escribir, leer y contestar mensajes que abordan un asunto determinado (2012, p. 210).

Así pues, el foro consiste en una lista de distribución ubicada en la red en una web abierta al público; de ahí la posibilidad de que usuarios eventuales participen de estos actos comunicativos como lectores y/o escritores, aunque también puede estar cifrada y necesitar de registro para su acceso.

De igual forma, la pluralidad de participantes implica que las interacciones varíen dependiendo de quién sea el destinatario de las interacciones, ya que si se trata de un receptor específico elegido previamente hablaremos de intercambio bipolar, mientras que si el destinatario es la colectividad, esto es, el conjunto de participantes del foro, estamos ante un intercambio en grupo (Gouti, 2003, p. 69).

> En realidad, un interlocutor, en su actividad discursiva llevada a cabo en un foro de debate, puede libremente dirigirse a un único interlocutor o al conjunto de los interlocutores del grupo de debate. Nos encontramos frente a un caso de figura particular en el que, en el seno de un discurso construido colectivamente, un interlocutor puede, de forma casi totalmente autónoma, elegir su posicionamiento, lo que no suele ocurrir en el caso de una situación clásica de construcción de discurso colectivo en el que las interacciones están condicionadas, en cierto modo, por la acción y la reacción de los demás interactantes (Gouti, 2003, p. 69).

Este tipo de cibertexto recuerda al clásico debate y, de hecho, su denominación completa incluye este término: *foro de debate* o *foro de discusión*. Esto no es arbitrario, ya que, a diferencia de la conversación que tiene como principio el consenso, el respeto al interlocutor y la defensa de una postura neutral, el foro tiende más bien a la confrontación de opiniones; donde «se asiste a menudo a un fenómeno discursivo que pertenece más al intercambio polémico que a la búsqueda de un compromiso: la actividad argumentativa realizada origina producciones lingüísticas que orientan el conjunto de los enunciados hacia un conflicto» (Gouti, 2003, p. 68). Se trata, por lo tanto, más bien de una discusión que de una conversación y de ahí nace su sobrenombre, pues se aboga más por la competitividad que por la cooperatividad y, en consecuencia, las intervenciones que caracterizan la comunicación están repletas de indicios de esa confrontación, como los marcadores de oposición, y hay una implicación subjetiva muy fuerte (p. 69).

En cuanto a la estructura, los mensajes de los foros tienen una presentación muy variada con elementos de valoración rápida del mensaje, buscadores, estadísticas de visualización, inserción de recursos, etc. y, además, una característica fundamental de este cibertexto es la organización de los mensajes según diferentes filtros: temática, fecha de publicación, autoría, tipo de respuesta, etc. (Cassany, 2012, p. 211).

En definitiva, el foro es un cibergénero conversacional caracterizado por la confrontación y los intercambios polémicos, por la construcción colectiva del discurso orientado a un tema concreto y por erigirse en un espacio público del que participan no solo los interlocutores implicados, sino también lectores eventuales; hechos que se tienen en cuenta a la hora de elaborar las diferentes interacciones y que generan una nueva forma discursiva.

Mensajería instantánea

El ser humano siempre ha buscado la comunicación bidireccional a grandes distancias y como consecuencia de ese afán comunicativo nacen las señales de humo, la comunicación mediante banderas, luces, silbidos o las señales sonoras (Castro Roig, 2012, p. 132). Por lo tanto, la comunicación virtual instantánea no es más que la evolución tecnológica de dicha inquietud humana que, gracias a la aparición y rápido crecimiento de las tecnologías con los ordenadores, acceso a Internet y teléfonos inteligentes, ha propiciado la creación de diferentes sistemas de mensajería digital.

Internet ofrece así diferentes posibilidades para entablar conversaciones sincrónicas virtuales con otros internautas. Y, si bien se ha optado como título de este epígrafe exclusivamente por el término *mensajería instantánea*[27], por ser el sistema de comunicación virtual más extendido en la actualidad, no debemos olvidar que el chat y el SMS son los precedentes de los programas conversacionales actuales.

El chat tiene su origen en los IRC (*Internet Relay Chat*, 'charla interactiva en Internet') que es «un protocolo de comunicación instantánea que permite debates entre dos o más personas» (López Alonso, 2014, p. 189). El chat, término procedente del inglés *chat* 'conversación', consiste en una charla escrita en tiempo real entre dos o más interlocutores mediante una *habitación*[28] pública o cerrada, a la que solo acceden los chateadores (Cassany, 2012, p. 226). Por lo tanto, «el chat es una interacción social, en forma escrita, entre un determinado número de personas, en tiempo real y en la Web» (López Alonso, 2014, p. 189). El auge de estos sistemas de chat fue a finales de los años noventa y principio de los 2000, pero su empleo se redujo considerablemente a favor de los programas de mensajería instantánea actuales (Castro Roig, 2012, p. 133).

Los SMS (siglas del inglés *Short Message System*, 'sistema de mensajes breves') son la evolución que las empresas de telefonía móvil introdujeron al *Global System for Mobile Communications* (GSM) en la década de los 90, donde se permitía enviar y recibir en los teléfonos móviles mensajes instantáneos de hasta 160 caracteres (Penas Ibáñez, 2018, p. 116). Esta primera versión de la mensajería instantánea tuvo su expansión en los jóvenes de los 90, que idearon un sistema de escritura ideofonemática que permitiese enviar el máximo contenido en un único mensaje, debido al coste económico que suponían. No obstante, la proliferación de los teléfonos móviles inteligentes y la gratuidad de las nuevas herramientas de comunicación digital ha relegado de nuevo este sistema a un segundo plano, dejando paso a otros programas de mensajería instantánea como Microsoft Messenger, WhatsApp o Telegram (Castro Roig, 2012, p. 133).

Así pues, la mensajería instantánea se puede definir como un sistema de intercambio de mensajes instantáneos entre uno o varios usuarios. En consecuencia, es «una herramienta de interacción que satisface unas necesidades comunicativas» (Yus

[27] A lo largo de toda la investigación doctoral se aludirá al concepto *mensajería instantánea* como hiperónimo de los diferentes sistemas de comunicación virtual instantánea: chat, SMS, WhatsApp, Telegram, Microsoft Messenger, Google Talk, iMessage, etc.

[28] También denominadas *salas* o *canales*, que son webs con grupos de chats específicos de privacidad variable.

Ramos, 2010, p. 214), que se pueden resumir en cuatro tipos: necesidades de socialización, de planificación de acontecimientos, de colaboración escolar/profesional y la de «poder entablar múltiples conversaciones "uno a uno" simultáneamente sin coste alguno» (p. 214). Entre los programas de mensajería instantánea destacan WhatsApp, Telegram, Microsoft Messenger (ya en desuso), Google Talk o iMessage, entre otros.

Asimismo, la mensajería instantánea ofrece recompensas a nivel individual y grupal, ya que permite conseguir unos objetivos comunicativos concretos y aporta la sensación de pertenencia a una comunidad al compartir un espacio comunicativo digital (Yus Ramos, 2010, p. 214).

Sin embargo, aunque la mensajería instantánea se entienda como la sucesora de otros formatos como el chat y herede muchas de sus funciones, hay elementos que los diferencian. Entre los atributos que comparten el chat y la mensajería instantánea destacan principalmente la oralización del texto y la estructuración del discurso a partir de las particularidades de la interfaz (Yus Ramos, 2010, p. 171). Además, «ambas son comunicaciones sincrónicas basadas sobre todo en el texto, pero con la posibilidad de contextualizarlo con la apoyatura de imagen (*web cam*) y sonido» (p. 210).

Por otro lado, en cuanto a las diferencias entre ambos sistemas de comunicación sincrónica, en el chat los interlocutores no establecen con anterioridad la comunicación, sino que acceden a un canal e intercambian mensajes con usuarios con los que pueden no haber establecido un contacto anterior (López Alonso, 2014, p. 189). Por lo tanto, el chat destaca por permitir conversar con personas desconocidas, normalmente bajo el anonimato que ofrecen los *nick* y avatares, ya que cualquiera puede acceder a las salas generales o públicas de un chat; mientras que la mensajería instantánea se emplea normalmente con personas conocidas en entornos físicos o de las que se sabe la identidad y/o su usuario digital o número de teléfono, pertenecientes normalmente a una lista de contactos (*buddy list*) y cuyos avatares y apodos están más conectados a la identidad real (Yus Ramos, 2010, pp. 211-212).

> La MeIn[29] sirve de vehículo comunicativo que satisface expectativas concretas de relevancia, con un mínimo coste y de forma instantánea, de forma análoga a otras formas de interacción sincrónica de la Red, pero con un mayor énfasis en la interacción establecida entre usuarios que ya se conocen y cuyo contenido de la comunicación

[29] Abreviatura de *mensajería instantánea* utilizada por Yus Ramos (2010).

> versa, a menudo, sobre temas ya iniciados en contextos físicos (Yus Ramos, 2010, p. 215).

Otra disimilitud con respecto al chat es que este se concibe como una comunicación «de uno a muchos», mientras que la mensajería instantánea destaca por ser una interacción «de uno a uno» (Yus Ramos, 2010, p. 211) y aunque ambos son formas de interacción que emplean emoticonos, su uso es más abundante en la mensajería instantánea (p. 212). Sin embargo, la diferencia más significativa entre ambas formas de comunicación sincrónica es quizás el medio empleado, ya que el chat se suele usar a través de la página web que lo alberga, mientras que la mensajería instantánea requiere la instalación de un programa específico, que manda mensajes de alerta a modo de notificaciones para avisar de la recepción de un mensaje, la conexión de un usuario o cualquier otro tipo de interacción (p. 211).

Las diferencias entre la mensajería instantánea y los SMS también son notables, ya que el SMS requiere de un empleo mayor de las abreviaturas, dado el limitado número de caracteres, y suele concebirse como una forma asincrónica de comunicación, frente a la sincronicidad de la mensajería instantánea (Yus Ramos, 2010, p. 213).

No obstante, las aplicaciones de comunicación instantánea a través de la red están en constante evolución, por lo que muchas de sus particularidades han mutado o no son excluyentes a otras características. Por ejemplo, la mensajería instantánea debe concebirse hoy como un modo de comunicación policrónica (sincrónica y asincrónica, según se desee). Además, los nuevos programas permiten la conversación simultánea entre múltiples interlocutores, por lo que deja de ser una interacción «de uno a uno»; se puede gestionar exclusivamente mediante el teléfono móvil y ofrece otras oportunidades de interacción diferentes al texto como el intercambio de archivos, videollamadas, audios, imágenes, etc. (Yus Ramos, 2010, pp. 213-214).

Todos estos medios de comunicación instantánea están condicionados por dos factores: el costo (SMS) o la rapidez en la comunicación (chat y mensajería instantánea) y la dificultad de redactar rápidamente un texto debido a la falta de idoneidad del teclado telefónico o a las carencias mecanográficas de ciertos usuarios (Castro Roig, 2012, p. 134). Ambos factores determinan el uso simplificado del lenguaje (abreviaturas, repeticiones, acortamientos), el empleo de una ortografía y puntuación adaptada, el uso de elementos expresivos que simulen los comportamientos oralizados (emoticonos, interjecciones, exclamaciones, interrogaciones) y la preferencia por la

economía y simplicidad, tanto en la escritura como la lectura, de dichos discursos «que exigen que el chateante comparta esa cibercultura» (López Alonso, 2014, 190).

Por lo tanto, el chat, el SMS y la mensajería instantánea no son más que tres formas de comunicación virtual basadas en la inmediatez, la brevedad, la concisión y la coloquialidad; donde el contenido/mensaje prima sobre el continente/forma (Castro Roig, 2012, pp. 131-132) y abunda el uso de abreviaciones, acortamientos, emoticonos o el empleo anárquico de la puntuación y la ortografía. En definitiva, estos sistemas de comunicación instantánea se caracterizan por el empleo de un lenguaje singular, exclusivo de las conversaciones en línea, denominado *ciberlenguaje* y explicado ya con anterioridad.

Redes sociales

Los usuarios de Internet se organizan en comunidades en red, cuyas fronteras son permeables y se permite y fomenta la interacción con internautas muy diversos, desarrollando una forma novedosa de organización social, exclusiva del siglo XXI, donde el usuario se convierte en un nodo de comunicación autónomo (Penas Ibáñez, 2018, p. 23).

Una red social es «una agrupación social formada por personas conectadas por alguna relación común» (López Sobejano, 2012, p. 151), esto es, «una web formada por los "perfiles"[30] de todos sus miembros, en los que cada usuario comparte sus datos personales (biografía, intereses, fotos, vídeos) o profesionales (currículo, proyectos, obras) con visibilidad variable» (Cassany, 2012, pp. 231-233). Estas redes, que no dejan de ser un reflejo de las relaciones sociales que creamos fuera de Internet (López Sobejano, 2012, p. 151), pueden incluir grupos de internautas cuya relación sea de amistad, profesional, familiar, sentimental o que compartan inquietudes sociales o intereses comunes (López Alonso, 2014, p. 191). No obstante, son los miembros de

[30] «El perfil es, a grandes rasgos, la identificación que un usuario utiliza en internet para ser reconocido y tener una presencia concreta» (López Sobejano, 2012, p. 160). Supone la marca personal o profesional del usuario de una red social y se constituye de tres elementos fundamentales. Por un lado, el avatar o imagen que representa al internauta, que suele ser una imagen pequeña que no es necesariamente una fotografía del usuario. Por otro lado, el nombre o *nick* (del inglés *nickname* 'apodo' o 'sobrenombre'), que es un alias que identifica a los usuarios de la red social y que puede ser o no el nombre de la persona, según el grado de anonimato deseado. Y, por último, la biografía o descripción del usuario, que es un espacio donde en pocas palabras se puede definir, contar quién es e incluir información que se considere relevante como el contacto (pp. 160-162).

estas redes los que establecen su círculo de contactos y seleccionan a sus «amigos»[31] y los que deciden el grado de privacidad de sus perfiles y de sus publicaciones.

Por lo tanto, las redes sociales consisten, en general, en la publicación en línea de un documento multimedia (texto, imagen, vídeo, etc.) que aparece en orden cronológico inverso en el *feed* o «muro»[32] y que suele incluir elementos interactivos que permiten a los internautas reaccionar al contenido y comentar las publicaciones, lo que facilita interactuar con el autor y otros usuarios de la red social sobre el contenido publicado.

Estas redes sociales se apoyan «en dinámicas de grupos de personas que comparten temas, están en contacto los unos con los otros y responden a actitudes colectivas activas» (López Alonso, 2014, p. 191), cuya finalidad última es la de distribuir información y cooperar, aunque a veces se malogran dichas prácticas. Sin embargo, son tantas las publicaciones diarias que se realizan en las redes sociales que se hace casi imposible para los usuarios de estas plataformas localizar un contenido determinado, y de esa necesidad de organizar las publicaciones nacen las etiquetas o *hashtags*[33], que permiten clasificar el contenido de cualquier usuario en diferentes categorías localizables mediante una sencilla búsqueda.

Ahora bien, hoy en día se ha demostrado que las redes sociales han dejado de ser un simple cibergénero conversacional, «para constituirse en un paradigma de estudio en

[31] Los «amigos» en una red social son «los perfiles integrantes de las redes sociales con los que un usuario está relacionado de alguna manera» (López Sobejano, 2012, p. 163) y que, dependiendo de la red social, se pueden llamar *amigos* (Facebook), *contactos* (LinkedIn), *seguidores/seguidos* y sus variantes (Twitter, Instagram o TikTok), *suscriptores* (YouTube), etc.

[32] El *feed* o «muro» es el flujo de contenido por el que los usuarios navegan, es decir, el espacio donde se muestra «el estado de la propia red, lo que está ocurriendo en ese momento entre los usuarios amigos o a los que se sigue» (López Sobejano, 2012, p. 164). Al igual que con el concepto *amigos*, el *muro* recibe diferentes nombres dependiendo de la red social: *muro* (Facebook o Instagram), *cronología* (Twitter) o *actualizaciones* (LinkedIn). El muro es donde se realiza la principal actividad de la red social, pues «son la secuencia de comentarios, de información compartida o creada y de referencias que se van sucediendo en orden temporal» (p. 164).

[33] El *hashtag* (del inglés *hash* 'almohadilla' y *tag* 'etiqueta'), o «etiqueta» en español, es una convención de las redes sociales que se utiliza para marcar un tema en concreto y facilitar su seguimiento en la red. El *hashtag* está formado por una etiqueta (*tag*) que es una palabra, sintagma o cláusula formulada sin espacios y que está siempre precedida por el símbolo # –almohadilla o gato (*hash*)–, por ejemplo #aprenderespañol o #ele. El *hashtag* es «una fuente de contenidos tematizados» (López Meri, 2015, p. 35), es decir, es una herramienta que nos permite dotar a un texto de los metadatos necesarios para su búsqueda en la red. Su uso es similar a las palabras clave o *key words* en la investigación, que permiten indexar y buscar con facilidad los artículos y libros en las bases de datos. Twitter es la red social donde se popularizó la utilización de estas etiquetas, que se incorporaron por primera vez en 2006. Posteriormente, por su utilidad y popularidad, esta herramienta fue introducida gradualmente en otras redes sociales como Facebook (2013), Instagram (2011), Pinterest (2012), Vine (2013) o YouTube (2013) (González-Fernández-Villavicencio, 2013). Los *hashtags*, por consiguiente, son una convención de las redes sociales que permite marcar y clasificar un contenido, posibilitando su búsqueda mediante los metadatos y el hipervínculo que se forma al combinar sin espacios el símbolo almohadilla (#) y una palabra o expresión.

las Ciencias Sociales y Políticas en donde se analizan las influencias de la estructura social sobre el individuo y, a su vez, de los individuos en la sociedad» (López Alonso, 2014, p. 191). Las redes sociales más populares tienen tantos usuarios que se han convertido en herramientas poderosas para la difusión de información (real o falsa, pues su control es limitado) y permiten conformar y modificar opiniones a gran escala, lo que afecta a la población a nivel social, político y económico.

Con respecto a la tipología, existen multitud de redes sociales con características y objetivos muy diferentes y cuya prevalencia depende de múltiples factores, a veces ajenos a la propia red como la moda actual. Así pues, podemos clasificar las redes sociales según su contenido (música: Spotify, vídeo: YouTube, libros: Goodreads, turismo: Tripadvisor, cine: Filmaffinity, etc.), la edad media de sus usuarios (adolescentes y jóvenes: BeReal, Instagram o TikTok; adultos jóvenes: YouTube, Twitter o Pinterest, adultos: Facebook o LinkedIn), por aficiones (lectura: Lecturalia, Costura: Hobzy, mascotas: Petpop, vino: Uvinum), etc. (López Sobejano, 2012, pp. 153-154). Sin embargo, clasificar las redes sociales por el segmento al que van dirigidas es quizás la taxonomía más extendida entre los especialistas, que divide las redes sociales en dos niveles: redes *generalistas* u *horizontales* y redes *segmentadas* o *verticales* (pp. 152-153).

En primer lugar, las redes *generalistas* u *horizontales* son aquellas destinadas a cualquier usuario, sin distinción alguna, para que hagan uso de ella según sus propias preferencias, por lo que la diferenciación entre una red u otra se establece según el empleo que de ella hacen los usuarios de estas. Las redes horizontales más conocidas actualmente son Facebook, Twitter (ahora llamado X), Instagram o TikTok. Por su parte, las redes *segmentadas* o *verticales* son aquellas destinas a un único sector de la sociedad y el ejemplo más característico es LinkedIn, que es una red social dedicada a las relaciones laborales o *networking* (López Sobejano, 2012, p. 153).

En definitiva, las redes sociales no solo son un cibergénero conversacional emergente donde los usuarios comparten contenidos y experiencias con su comunidad, sino que constituyen un «fenómeno fascinante e inquietante que ha despertado el interés de sociólogos, comunicólogos y filósofos» y «son la respuesta popular a los retos que plantea la red» (Cassany, 2012, p. 234).

Páginas web

La *World Wide Web*, o de forma abreviada *Web*, es el conjunto íntegro de dispositivos ligados a Internet que abarcan documentos a los que solo se puede acceder mediante un protocolo de acceso estándar denominado *Hypertext Transfer Protocol* ('Protocolo de Transferencia de Hipertexto') o HTTP y que se representa en las direcciones web o *URL* mediante las siglas *www* (Crystal, 2002, p. 24).

El *DLE* define la *página web* como el «conjunto de informaciones de un sitio web que se muestran en una pantalla y que puede incluir textos, contenidos audiovisuales y enlaces con otras páginas» (RAE y ASALE, 2014g). Abordan un amplio abanico de temas y propósitos, por lo que no es de extrañar que muchos investigadores se pregunten si es coherente considerarlo como un cibergénero específico del que se pueden extraer conclusiones sobre los elementos que caracterizan esta tipología textual en concreto. De igual forma, es habitual encontrar sitios web que se combinan con otros cibergéneros como las páginas web que incluyen foros de discusión, chat asíncronos o enlaces al correo electrónico (Crystal, 2002, p. 25).

En consecuencia, la página web puede ser entendida como un hipergénero, pues «es un producto omnipresente en la Red en el que se encuentra una gran cantidad de otros géneros que se combinan según sus funcionalidades, respondiendo a actividades e intereses plurales» (López Alonso, 2014, p. 192).

Sin embargo, pese a que las páginas web son muy variables en estructura, forma y contenido, hay ciertos elementos estables que las caracterizan. En primer lugar, debemos recordar la economía, la simplicidad y la facilidad de uso, es decir, la usabilidad, como cualidades inherentes de este cibergénero, donde se busca un equilibrio armónico que anteponga la funcionalidad a la estética. El dinamismo y su actualización constante también son características propias de los sitios web. Además, el texto web está reducido a las limitaciones de la pantalla y la lectura navegacional mediante el *scroll*, generalmente en sentido vertical, por lo que su diseño se ve condicionado por ello y requiere de una arquitectura jerarquizada que permita ubicar a los usuarios dentro de la página en todo momento, donde los mapas del sitio y buscadores internos son recomendables.

Asimismo, las condiciones de la lectura navegacional y la hipertextualidad, características también de este cibertexto, invitan al lector a navegar en diferentes sitios web, lo que obliga a los diseñadores de las páginas a emplear técnicas de persuasión y

proyectos atractivos, que capten la atención de los usuarios con colores claros que permitan localizar fácilmente los enlaces, que deben ser escogidos estratégicamente según las elecciones comunicativas de los autores del sitio. Además, la interacción es un aspecto clave del medio digital, por lo que no sorprende que las páginas web también se interesen por ello mediante la inclusión de ventanas de diálogo del tipo *Contact Us* (contáctenos), *Help Questions* (ayuda) o *Join Our List* (únase a nuestra lista) (Penas Ibáñez, 2018, p. 110).

> La página se fabrica en una interrelación entre la organización abierta del documento, la estructura de la navegación y la actitud del internauta lo que, en definitiva, significa que el documento es un producto de interacción instrumental entre una semántica de datos y unas acciones (López Alonso, 2014, p. 193).

Por otro lado, con respecto a las áreas de información básica de toda página web, Steen (2012) establece cuatro zonas comunes: el menú navegacional; la zona titular, que incluye el título y la información principal de la página; el cuerpo, donde se desarrolla la información y que requiere de cierta jerarquía visual (pirámide invertida); y la zona fin, que pese a tener menos visibilidad es fundamental, ya que puede hacer que el lector permanezca en el sitio web e interactúe con él mediante opciones como comentarios, valoraciones o la posibilidad de compartirlo con el resto de usuarios. Además, esta área de contenido final suele incluir, sobre todo en las páginas web corporativas, un faldón o pie de pantalla permanente con la información de contacto y el mapa del sitio (pp. 309-320).

Por su parte, Sebastián Bonilla (2014) realiza un estudio y análisis de las diferentes páginas web, cuya tipología establece siguiendo la tendencia de diversos especialistas en usabilidad: páginas de inicio, páginas de contenido y páginas web de documentación.

Las páginas de inicio se caracterizan según Bonilla por su naturaleza navegacional, mediante una estructura jerárquica hipertextual y persuasiva, así como por tener dos funciones primordiales: aportar de forma sintetizada la información relativa al sitio web, su estructura y finalidad y atraer al usuario para que continúe explorando y navegando en dicha página. El ejemplo prototípico de este primer tipo de escritura web es el de Google, pues posee unas características y componentes fundamentales que este autor considera básicas en las páginas de inicio como el diseño

minimalista orientado a la interacción. En contraposición al ejemplo de Google, como página de inicio por excelencia, nos encontramos con la sobrecargada página de RENFE (Bonilla, 2014, pp. 324-329).

Asimismo, las páginas de inicio deben estar compuestas por menús navegacionales que creen «una cartografía hipertextual que oriente al lector jerarquizando la información» (Bonilla, 2014, p. 329) y cuya estructura puede ser profesional, si el menú es ergonómico, hipertextual y dirigido a la interacción; académica, si su estructura es similar a un índice y ofrece una visión jerarquizada de la información del sitio web y, finalmente, de contenido informativo, similar a la portada de un periódico (pp. 329-331).

Por último, las páginas de inicio deberían contener enlaces hipertextuales que aportaran funcionalidad y efectividad discursiva a los textos web, ya que los libera de la linealidad tradicional y potencia la interacción con el lector. Estos enlaces deben ser autodescriptivos, comprensibles y significativos, con expresiones consolidadas, un lenguaje claro y con expresiones de «acciones» coherentes. Finalmente, Bonilla señala que el error más frecuente en escritura web consiste en usar enlaces incrustados en el propio texto, pues interrumpe la lectura y favorece que el lector navegue por otras páginas ajenas al sitio original (Bonilla, 2014, pp. 336-342).

En segundo lugar, la escritura web en las páginas de contenido se caracteriza por ser parcialmente imprimible y regir su calidad según «criterios gramaticales de corrección y discursivos de claridad, cohesión, coherencia, informatividad, adecuación, etc.» (Bonilla, 2014, p. 342). Ahora bien, el criterio esencial y primordial que aporta calidad a un discurso web es, como ya hemos visto anteriormente, la usabilidad, que requiere la fragmentación de la información para convertir cada *chunk* (‘trozo’) en un contenido claro, relevante y fácilmente localizable en la web (pp. 342-343). Por otra parte, «la clásica estructura piramidal expositivo-académica presupone y exige un lector lineal disciplinado» (p. 354) y un escritor que emplee «técnicas estilísticas de tipo narrativo-lineal, gestionando la información en orden cronológico (introducción, desarrollo, conclusión)» (Bonilla, 2014, pp. 354-355). Las páginas web, por su parte, huyen de ese esquema expositivo tradicional y abogan por la jerarquización decreciente de la información:

> La estructura piramidal invertida es una estrategia de arquitectura de la información esencial en la escritura web de las páginas de contenido. […] Este tipo de estructura

> persuasiva exige del escritor web un disciplinado y autoconsciente ejercicio de jerarquización de los elementos de la información en orden decreciente de importancia (Bonilla, 2014, p. 356).

Por último, Bonilla menciona un tercer tipo de sitios web –las páginas web de documentación– que no aborda en profundidad por tratarse de «una capa más profunda de almacenaje de textos completos susceptibles de ser imprimidos y accesibles a través de enlaces hipertextuales, ya que se trata de un plano en [sic] que se neutralizan las diferencias entre escritura web y escritura impresa» (Bonilla, 2014, p. 323).

Blogs

El término *blog* es un acrónimo formado por la expresión anglosajona *web log* (‘red’ + ‘diario’ o ‘cuaderno de bitácora’), cuyo empleo en español se combina con otros vocablos como *weblog* o *bitácora*, aunque su uso no está tan extendido como el de *blog* (Penas Ibáñez, 2018, p. 112). Así pues, tal y como indica su etimología, los blogs son discursos que remiten a los diarios o cuadernos de bitácoras donde los navegantes recogían de forma periódica y en orden cronológico inverso entradas sobre su travesía.

En consecuencia, los blogs se pueden definir como «un sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos de uno o varios autores» (Cabrera Méndez, 2012a, p. 217). Son diarios digitales que abordan una temática concreta, donde se incluyen entradas o *posts* ordenados de manera inversa (Cassany, 2012, p. 2016) y que permite a los usuarios comentar las publicaciones, lo que enriquece el contenido y crea una auténtica comunidad en torno a este (Cabrera Méndez, 2012a, p. 217), llamada *blogosfera*.

> Se ha desarrollado otra subcultura nueva a partir de los diarios de navegación llamados blogs, abreviatura de *weblogs* o bitácoras. Estos diarios, ordenados por tipo de contenido, se actualizan con regularidad, incluyen enlaces con las páginas favoritas del autor, se concentran en un tema de interés e introducen comentarios sobre los sitios mencionados (Penas Ibáñez, 2018, p. 91).

La creación de un blog, que suele ser gratuita, no está supeditada a conocimientos específicos de informática o programación, ya que su diseño suele ser accesible a todos los usuarios, independientemente de su competencia informática,

mediante plantillas o temas que ofrecen los principales programas de creación de este discurso, como Blogger o WordPress; y que ofrecen a los autores de los blogs personalizar su aspecto con decisiones relacionadas con la tipografía, fondo, colores, composición, apariencia de los elementos interactivos, etc. (Fundéu BBVA, 2012a, p. 226). Ahora bien, las posibilidades de alteración del formato de un blog son limitadas, ya que, como afirma Cassany (2012), «paradójicamente, lo que ha facilitado la popularización de este género es que tenga un formato muy rígido y que se prescinda de muchas de las posibilidades técnicas de la web» (p. 217).

Por lo tanto, «los *blogs* son páginas de la Red que han adquirido un formato claramente identificable del resto de páginas» (Yus Ramos, 2010, p. 120) y cuya estructura básica se compone de ocho elementos (Serrano, 2012, pp. 219-221):

1. Título del blog: coincide con la *URL* del blog.
2. *Tagline*: es el subtítulo del blog ubicado en la zona superior de la página de inicio o página principal y que resume el contenido de este.
3. Páginas «estáticas»: espacio donde se ofrece información básica sobre el autor como quién es, su información de contacto, por qué creó el blog y su historia.
4. Entradas, *posts* o anotaciones: suponen el corazón del blog. Son las artículos o noticias que se incluyen periódicamente y de forma cronológica inversa. «Las entradas –*posts* o anotaciones– deben estar escritas de forma directa e informal, evitando en lo posible el exceso de coloquialismos, el uso de emoticonos o el "lenguaje SMS"» (Gonzalo, 2012b, p. 222). Además, su extensión recomendada es de entre 400-500 palabras que deben distribuirse en tres o cuatro párrafos, donde la información más importante y la síntesis de la entrada aparezca siempre al inicio (p. 223). De igual forma, es de suma importancia titular correctamente las entradas o *posts*, pues los usuarios decidirán si leer o no un artículo a partir de él, por lo que deben ser breves y concisos, veraces, descriptivos y atractivos (Gonzalo, 2012a, p. 225). Además, dado el carácter mutable de este tipo de cibertexto, son contenidos que sufren constantes actualizaciones, por lo que suelen incluir fecha de creación y modificación.

5. Comentarios: son las aportaciones de los lectores del blog, que enriquecen el tema y permite que estos usuarios dejen de ser pasivos e intervengan en la discusión (Gonzalo, 2012c, p. 224). Se pueden admitir por defecto o necesitar aprobación del autor, que modera las intervenciones para eliminar aquellos comentarios no deseados, los insultos o los que se desvían del tema propuesto. «Los comentarios son parte de la esencia de un blog, y lo que hace que sea algo mucho más trascendente que el mero texto publicado: una comunidad viva» (Gonzalo, 2012c, p. 224).
6. *Blogroll*: lista con enlaces.
7. Categorías: sistema que permite organizar y filtrar el contenido de cada entrada, lo que facilita realizar búsquedas dentro del blog.
8. Etiquetas o *tags*: son las palabras clave que representan el tema de un *post* y que permiten indexar y recuperar la entrada con un buscador. Estas etiquetas se enlazan con las categorías y se convierten en poderosísimos instrumentos de clasificación y localización de la información.

Por otro lado, en cuanto a la tipología de los blogs, estos se pueden clasificar según el tipo de autores –*individuales* o *colectivos*– y el tema tratado –*personales, profesionales, corporativos, comerciales*, etc.– (Penas Ibáñez, 2018, p. 113). De igual forma, según el núcleo o contenido que abordan los blogs se pueden especializar en vídeo (*videologs* o *vlogs*), fotografía (*fotologs*), enlaces hipertextuales (*linklogs*), audios (*audiologs*), en los propios blogs (*meta-blogs*), en pensamientos improvisados (*tumblelogs*), etc. (Cassany, 2012, p. 216 y Penas Ibáñez, 2018, p. 113). Sin embargo, la taxonomía más extendida por su sencillez es la que distingue los blogs que filtran la información disponible en la red (*blogs* de tipo *filtro*) y los blogs cuyo contenido informa sobre la vida personal del creador del blog o bloguero (*blog* de tipo *diario*) (Penas Ibáñez, 2018, p. 113).

Finalmente, no debemos olvidar que los blogs no dejan de ser discursos digitales cuyas características principales son «la instantaneidad, la velocidad, su poder democrático, la hipertextualidad, la multimedia y la interactividad que posibilitan que en estos procesos de producción y recepción –o cibercepción– lo único inmutable sea la mutación» (Rodríguez Martín, 2015, p. 79).

Wikis

Anteriormente hemos aludido a la hiperficción explorativa como característica inherente del discurso digital en general. Sin embargo, hay ciertos cibertextos que no utilizan ese modelo de narración textual y que se caracterizan por la hiperficción constructiva, como las wikis. La *hiperficción constructiva* es un tipo de creación textual donde la autoría es compartida, ya que los textos son el resultado del trabajo colaborativo de diferentes autores (Penas Ibáñez, 2018, p. 37). Dicha colaboración se puede realizar de forma cerrada, en la que «el espacio de participación se limita a los cauces prediseñados por el espacio digital con el que se va a trabajar» (p. 38) como los blogs colaborativos, foros o chat; y abierta, en la que «se permite modificar el contenido de la web, superponiendo la información nueva a la ya existente, y, por tanto, posibilitando mejorar el texto anterior» (p. 38), como ocurre en las webs colaborativas o wikis.

Los o las *wikis*[34] son, en esencia, páginas web colaborativas, normalmente de carácter enciclopédico, donde los usuarios editan el contenido casi sin restricciones mediante el navegador web (López Alonso, 2014, p. 193). Los usuarios de estas wikis deben haber sido dados de alta, lo que les permite escribir, editar, corregir, ampliar, reducir y vincular contenidos (Cassany, 2012, p. 222).

> Se denomina wiki al conjunto de páginas web con enlaces, texto, imágenes y todo tipo de contenido que puede ser visitado y editado por cualquier persona. De esta forma, se convierte en una herramienta web que permite crear colectivamente (mediante un lenguaje de wikitexto editado con un navegador) documentos o artículos sin que el contenido tenga que ser aceptado antes de ser publicado en internet (Lara Padilla, 2012, p. 203).

El término *wiki* deriva del concepto hawaiano *wikiwiki* (‘rápido’), aludiendo a la inmediatez con la que los internautas pueden modificar la web y publicar su contenido. No obstante, este término ha ampliado sus acepciones y hoy en día se usa para referirse a la cultura participativa de la red o la *cultura wiki* (Cassany, 2012, p. 222).

[34] Término ambiguo en cuanto al género, ya que según la Fundéu no tiene un género asentado, como hemos constatado en la diferente bibliografía. Sin embargo, en esta investigación se ha optado por su forma femenina exclusivamente para mantener la coherencia y porque su uso en femenino se ha popularizado por el éxito de la enciclopedia de elaboración colectiva: la Wikipedia.

Al tratarse de bases de datos sencillas cuya finalidad es la divulgación del conocimiento, por su carácter expositivo-explicativo, cada página incluye un título con el tema que se va a tratar y los conceptos de la wiki están interconectados a través de hipervínculos que facilitan la navegación de los lectores y la búsqueda de la información (López Alonso, 2014, p. 193).

Es más, según Tíscar Lara Padilla (2012) la anatomía de una wiki se construye en torno a cuatro ejes: el artículo o página de información, la edición o «pestaña de segundo plano donde se pueden editar los artículos» (p. 205), el historial donde se recoge el registro de las modificaciones y sus autores, que permite revertir cualquier cambio; y, por último, la discusión, que es un espacio de interacción donde los usuarios pueden comentar y opinar en torno a un artículo (pp. 204-205).

Del mismo modo, las «wikis permiten que la forma sea independiente del contenido» (Lara Padilla, 2012, p. 205), por lo que el uso de plantillas y formatos establecidos se limita exclusivamente a los administradores de la herramienta, con el fin de mantener una apariencia homogénea en toda la plataforma. Además, el autor organiza el contenido en secciones que se vinculan entre sí según su temática o categoría, de forma que es más sencillo la localización de la información y, en consecuencia, su lectura (pp. 206-207).

Así pues, este cibergénero se diferencia de otras tipologías textuales como la enciclopedia, el diccionario o las gramáticas en que no está concebido únicamente para ser leído, sino también para la interacción, que permite participar a los usuarios en su creación y edición. Se trata, por tanto, de un cibergénero colaborativo, donde la interacción y participación de sus consumidores los convierte en prosumidores de las wikis. Sin embargo, la falta de restricciones y control en la edición de las diferentes entradas de una web wiki reduce la fiabilidad de los textos (López Alonso, 2014, pp. 193-194).

De hecho, las aportaciones y ediciones que hacen los usuarios normalmente suelen publicarse de forma inmediata, sin ningún tipo de supervisión o revisión por pares que asegure que la información sea veraz, fiable y que cumple las normas de *copyright*, citación y autoría. No obstante, a diferencia de otros cibertextos colaborativos, las wikis conservan el historial de cambios, así como sus autores y, en consecuencia, se puede revertir la modificación y volver a borradores antiguos (Cassany, 2012, p. 22).

El ejemplo más característico de wiki es la enciclopedia abierta y políglota conocida como Wikipedia, que es una base de datos de información bibliográfica interconectada de construcción colectiva y sin ánimo de lucro, cuya administración corre a cargo de la Fundación Wikimedia, que coordina diferentes proyectos colaborativos como el Wikcionario (diccionario libre), Wikiquote (repositorio de citas), Wikispecies (catálogo de especies), Wikiviaje (guía de viajes) o Wikilibros (colección de manuales y libros de texto), entre otros.

Por lo tanto, la wiki «es una innovadora forma de educación abierta, con código abierto y software libre» (López Alonso, 2014, p. 193), cuyas ventajas incluyen la facilidad de uso, su amplia flexibilidad y su libertad creadora, la escritura colectiva y el historial de cambios que actúa a modo de garantía de transparencia del proceso. Sin embargo, estos cibergéneros también conllevan ciertas desventajas como la dificultad de realización de búsquedas avanzadas, el vandalismo y la información poco fiable (Lara Padilla, 2012, p. 204).

En definitiva, en este análisis se ha concebido el término *cibergénero* como la tipología textual que clasifica los discursos digitales nacidos de este nuevo medio que es la red. El término ha ido evolucionando a lo largo de los años y, debido a su falta de homogeneidad, su dinamismo y a su constante evolución no hay consenso y cada investigador establece su propia taxonomía. Una de las más interesantes es quizás la que establecieron Shepherd y Watters (1998) y que sirvió de inspiración para otros investigadores como Posteguillo (2003), Yus Ramos (2011), Cassany (2012) y Penas Ibáñez (2018), entre otros.

En nuestro estudio hemos decidido concretar el objeto de análisis a lo que Shepherd y Watters (1998) denominaban como *cybergenres novel* y Cassany (2012) como géneros digitales autónomos, es decir, aquellos cibertextos que dependen del medio digital y que se concretan en los siguientes cibergéneros: correo electrónico, blog, foro, mensajería instantánea, redes sociales, páginas web y wikis.

Sin embargo, no hay que olvidar que estas clasificaciones son efímeras y deben ir actualizándose, pues los géneros son instancias dinámicas que evolucionan a medida que cambia la sociedad (Posteguillo, 2003, p. 31). Los discursos son, por tanto, productos sociales y, en consecuencia, «los géneros evidencian los rasgos constitutivos de la sociedad a la cual pertenecen» (Ayala Pérez y Soto Salgado, 2019, p. 3). Así pues, no es de extrañar que hayan surgido nuevos géneros discursivos afines a la sociedad de

la información en la que vivimos y que se adecuan a la red como nuevo medio con la que lograr satisfacer «las necesidades comunicativas de los usuarios» (p. 23).

CAPÍTULO II. EL DISCURSO DIGITAL EN LOS CURRÍCULOS DE IDIOMAS: EL *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA* Y EL *PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES*

El currículo es entendido como el nexo de unión en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre la teoría y la práctica, es decir, es «el conjunto de supuestos de partida, las metas que se desean alcanzar y los pasos que se deben dar para alcanzarlas» (Aguirre Beltrán, 2008, p. 655). García Santa-Cecilia (1995) define por su parte el currículo como el «conjunto de fundamentos teóricos, decisiones y actuaciones relacionados con la planificación, el desarrollo y la evaluación de un proyecto educativo» (p. 222).

> Se entiende por currículo el conjunto de decisiones y actuaciones relacionadas con la planificación y desarrollo de la enseñanza en el marco de una determinada institución, fundamentadas en un enfoque sobre la lengua y el aprendizaje. En este sentido, es frecuente la utilización de los términos diseño curricular, diseño curricular base o Plan curricular (Martín Peris, 1998, p. 99).

En este capítulo se analizan los dos currículos esenciales para la enseñanza de español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (*MCER*) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (*PCIC*). Asimismo, se revisan los nuevos descriptores que el Consejo de Europa publicó en 2018 como un volumen complementario del *MCER*: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors* (*CEFR*$_2$).

El objetivo principal de este capítulo reside en comprobar el grado de aparición de los cibertextos y su tratamiento en la enseñanza de idiomas. Los documentos aquí estudiados son unos inventarios de objetivos, metodologías y contenidos esenciales y necesarios para adquirir los diferentes grados de dominio de un idioma. En esencia, estos currículos pretenden ser una guía para los docentes, alumnos y profesionales de idiomas en general y de español como L2/LE en particular. Por consiguiente, parece razonable y pertinente analizar en qué medida aparece el discurso digital en ambos documentos, ya que estos realizan una descripción amplia, aunque no exhaustiva, de

todos los contenidos que deben enseñarse en EL2/LE. Por ende, resulta lógico pensar que, si los cibertextos deben formar parte de la enseñanza de idiomas, estos deberían estar recogidos en tales estándares.

Para cumplir con nuestros propósitos, resulta necesario justificar en primer lugar la metodología y el porqué del análisis de estos currículos en concreto. Los dos marcos de referencia principales para la enseñanza de idiomas en general son el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (*MCER*), elaborado en 2001 por el Consejo de Europa, y el *ACTFL Proficiency Guidelines*, creado en 2012 por el *American Council on the Teaching of Foreign Language* (ACTFL), esto es, el marco de referencia predominante en Estados Unidos (Belmonte Treviño, 2020, p. 273)[35]. Ambos documentos conforman una serie de recomendaciones y pautas «para homogeneizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas en general» (p. 273), por lo que no están pensados únicamente para un idioma concreto.

Ahora bien, el documento por excelencia que estructura la enseñanza de español es el *Plan curricular del Instituto Cervantes,* obra que concreta y especifica las recomendaciones del Consejo de Europa de 2001. Por lo tanto, puesto que nuestro objetivo es centrarnos exclusivamente en la sistematización de la lengua española, lo razonable sería analizar únicamente la planificación elaborada por el Instituto Cervantes, es decir, el *Plan curricular*. No obstante, al estar este inexorablemente ligado al *Marco común europeo de referencia,* decidimos ampliar nuestro análisis al ámbito europeo de la enseñanza de idiomas (Belmonte Treviño, 2020, p. 273).

De otra parte, en un principio consideramos oportuno analizar únicamente la aparición o ausencia de los cibertextos, con el fin de acortar el estudio y centrarnos en el tema principal de nuestro proyecto de tesis doctoral. No obstante, en paralelo al proceso de elaboración de dicho análisis, surgió la necesidad de extender el estudio al contenido digital en general, ya que nos permitía ampliar la búsqueda y comprobar si la red y las ya no tan nuevas tecnologías se han empleado con un carácter más utilitarista o instrumentalista en la enseñanza de idiomas y si se ha olvidado en gran parte el potencial comunicativo, lingüístico y discursivo del mundo digital.

[35] «La competencia digital en la enseñanza de español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): El *Marco común europeo de referencia* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*» de Marta Belmonte Treviño (2020) es una publicación propia que nació a raíz de la elaboración de este capítulo de la tesis doctoral, donde se recogieron los resultados obtenidos en el análisis de los currículos con la competencia digital como objeto de estudio. En consecuencia, la metodología, resultados y conclusiones de dicha publicación coinciden con las descriptas en este capítulo en materia de competencia digital.

Asimismo, quisimos comprobar si la competencia digital, como competencia clave para el aprendizaje permanente hoy en día, figuraba en estos marcos de referencia y si, por consiguiente, esta está integrada en la enseñanza de idiomas en general.

En definitiva, a lo largo de este capítulo vamos a analizar el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* para observar, por un lado, cómo se han incluido las nuevas tecnologías en dichos documentos integradores de idiomas y si la competencia digital está presente en ellos y, por otro lado, si se contempla la enseñanza de los cibertextos como un género discursivo digital necesario de formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de EL2/LE.

1. *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN*

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* o *MCER* (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* o *CEFR*) es el currículo básico europeo para la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas, cuyo objetivo último es la sistematización común de estas (Belmonte Treviño, 2020, p. 273). Por lo tanto, como documento genérico sin especificaciones concretas para cada uno de los idiomas, pretende crear una base común para todas las lenguas con unos objetivos, contenidos y metodología comunes. Del mismo modo, todo ello sirve para aunar criterios en materia de certificación de la enseñanza de idiomas, creando un sistema común de criterios objetivos que permitan evaluar el dominio de una lengua.

La elaboración del *MCER* se centró en dos objetivos principales. Por un lado, fomentar en docentes, alumnos y profesionales de la enseñanza de idiomas la reflexión sobre ciertas preguntas esenciales para el desarrollo de esta actividad como, por ejemplo, «¿qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o cuando nos escribimos? ¿Qué nos capacita para actuar de esta manera? ¿Cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva?» (Consejo de Europa, 2002, p. XI), etc. Por otro lado, el *MCER* también pretende establecer un canal de comunicación que permita la exposición detallada de los objetivos y metodología de dichos profesionales.

> El *Marco común europeo de referencia* proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida (Consejo de Europa, 2002, p. 1).

En el *Marco común europeo de referencia* se establecen y desarrollan los llamados niveles de dominio de la lengua. Estos niveles supusieron un antes y un

después en la sistematización de la enseñanza de idiomas, pues permiten que haya cierto consenso en los objetivos y contenidos que los alumnos deben alcanzar, independientemente de la lengua que estudien, para superar los exámenes de certificación y los programas de evaluación de idiomas. Son unas escalas que permiten medir el grado de dominio de un estudiante de idiomas y, aunque estemos lejos de hablar de universalidad en dichos niveles, estos han permitido cierto acuerdo en la certificación europea de lenguas, lo que facilita la equiparación y convalidación con otros sistemas o marcos de referencia como, por ejemplo, el de ACTFL.

El *MCER* establece seis niveles comunes de referencia (véase *Figura 23*), que son los usados actualmente en el panorama mundial de las L2/LE (Consejo de Europa, 2002, p. 25): A1 o Acceso (*Breakthrough*), A2 o Plataforma (*Waystage*), B1 o Umbral (*Threshold*), B2 o Avanzado (*Vantage*), C1 o Dominio Operativo Eficaz (*Effective Operational Proficiency*) y C2 o Maestría (*Mastery*).

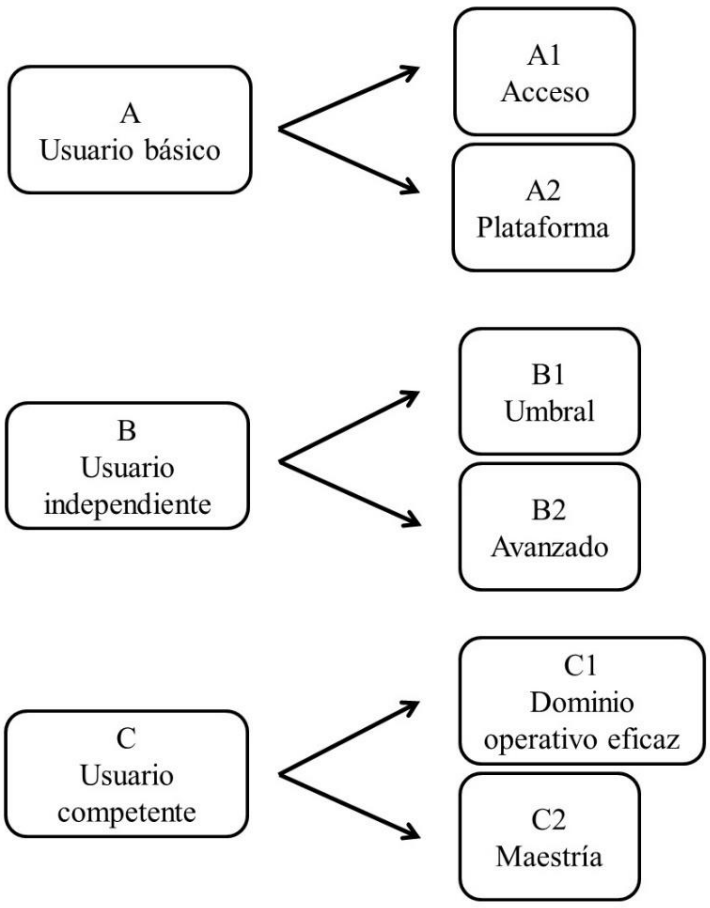


Figura 23. Los niveles comunes de referencia del *MCER* (2002).

Para la descripción y concreción de dichos niveles de referencia, el *MCER* realiza una formulación precisa del conjunto de indicadores comunes de referencia, que es lo que se denomina *descriptores*. Dichos descriptores se organizan en tres escalas independientes en función del usuario de estas: «(a) la escala centrada en el usuario, (b) la centrada en el examinador y (c) la centrada en el responsable de elaborar las pruebas» (Consejo de Europa, 2002, p. 40).

A lo largo de los diferentes capítulos conformadores del *Marco común europeo de referencia* se presentan detalladamente las categorías o escalas de descripción del uso de la lengua y de su usuario, como el contexto de uso de esta, los procesos comunicativos, los temas y la intención de la comunicación, las actividades comunicativas y los textos y sus características. Además, este documento se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, en la diversificación lingüística y el diseño curricular y, por último, en el proceso de evaluación.

En definitiva, el *MCER* nace como consecuencia de la apuesta europea por una política lingüística centrada en el fomento del plurilingüismo y con un carácter integrador, transparente y coherente. El enfoque empleado en dicho documento marco «centra el proceso de aprendizaje en tareas comunicativas, donde el contenido y la función de la comunicación son esenciales; intenta contextualizar el aprendizaje de las estructuras gramaticales dentro de una situación real y adopta, por tanto, un enfoque basado en la acción» (Belmonte Treviño, 2017, p. 64).

> El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (Consejo de Europa, 2002, p. 9).

Tras esta breve introducción del *Marco común europeo de referencia*, sus objetivos, metodología y estructura se analizará el contenido digital que aparece

reflejado en dicho documento. Si bien es cierto que la aparición en el *MCER* de las nuevas tecnologías en general y del discurso digital en particular resulta escasa, es necesario hacer referencia a dos aspectos fundamentales antes de elaborar una conclusión sobre dicho estudio.

En primer lugar, tal como afirma Belmonte Treviño (2020, p. 279) hay que tener en cuenta el momento histórico en el que se elaboró el *Marco*, que fue publicado en su versión original en inglés en 2001. Sin embargo, como se afirma en su presentación, este resultó ser la culminación de un proceso investigador que duró más de diez años (Consejo de Europa, 2002, p. IX). Deben tenerse presentes estos datos cronológicos porque explican y justifican la ausencia del discurso digital en el *MCER* y el carácter instrumentalista de las nuevas tecnologías.

No es de extrañar, por ende, que con una visión sincrónica nos parezca que el *MCER* tiene enormes carencias en materia digital. Sin embargo, debemos enfocar nuestro estudio desde una perspectiva diacrónica, pues nos permite entender la ausencia del contenido digital en el *MCER* debido a que los grandes hitos de Internet aún estaban teniendo lugar (Belmonte Treviño, 2020, p. 279). Por ejemplo, hasta 1991 no se publicó la primera página web, fue en 1993 cuando apareció Mosaic –el primer buscador de Internet– (Cañedo Andalia, 2004), Microsoft Internet Explore no se lanzó al mercado hasta noviembre de 1995 (Luján Mora, 2002, p. 21), el despegue de Google se produjo en el año 2000 y fue a partir de ese año cuando las «grandes innovaciones tecnológicas se hicieron cada vez más frecuentes» (Santovenia Díaz, Cañedo Andalia, Ochandarena Mestre y Brito Núñez, 2007), como la creación de Facebook en 2004 (Torres-Salinas, 2008, 682), entre otros. Así pues, desde esta perspectiva diacrónica se podría incluso afirmar, como se comprobará a continuación, que el *MCER* entendió el potencial que las nuevas tecnologías tendrían en un momento donde muchos de los hitos tecnológicos aún no se habían producido.

En segundo lugar, aparte del momento histórico de aparición del *MCER*, debemos tener en cuenta los criterios adoptados para su elaboración. Si bien es cierto que en el *Marco* se alude a su carácter integrador, transparente y coherente, también se especifica que dicho documento debe ser flexible y abierto. Los sistemas descritos en el *MCER* no son cerrados y los ejemplos expuestos son meras sugerencias, por lo que no se establece ninguna imposición a los usuarios, sino que son ellos los que deben adaptar, obviar y añadir todo aquello que crean conveniente para la realización de su

actividad. Así pues, el *MCER* tiene un carácter no prescriptivo ni dogmático, pues su uso no está sujeto a ninguna imposición ni a ninguna teoría lingüística exclusivamente.

Asimismo, su finalidad es múltiple, ya que su utilidad es muy variada al igual que sus posibles usuarios: alumnos, docentes, creadores de materiales, investigadores, evaluadores, etc. Sin embargo, entre las características del *Marco*, debemos destacar sobre todo que debe ser flexible, abierto y dinámico. Esto es, conforma un documento pensado para ser adaptado a las circunstancias de uso, ampliado y mejorado, así como en constante evolución (Consejo de Europa, 2002, p. 7). Por lo tanto, la ausencia de determinados contenidos en el *MCER* no exime de su enseñanza en las aulas, ya que este currículo debe adaptarse a las circunstancias de uso actuales y a las necesidades y motivaciones de los estudiantes.

En definitiva, de acuerdo con lo mencionado anteriormente, creemos conveniente incluir en nuestro análisis todas aquellas referencias al contenido digital y a las nuevas tecnologías que constan en el *MCER*, con el fin de determinar el carácter instrumentalista de su uso. No obstante, puesto que nuestro estudio se centra en el discurso digital le dedicaremos una sección específica a este aspecto, por lo que en este primer apartado nos limitaremos únicamente a exponer, a modo de inventario, los contenidos relacionados con las nuevas tecnologías que figuran en el *MCER*. Por su parte, una vez realizada esta pormenorizada revisión, se procederá al análisis de los cibertextos donde sí incluiremos las ausencias observadas y donde creemos que se podría englobar la justificación de la enseñanza de este tipo de géneros discursivos.

1.1. El contenido digital en el *MCER*

El *Marco común europeo de referencia* recoge una tendencia que se ha ido imponiendo a lo largo de los años sobre el enfoque y la metodología para el uso de las nuevas tecnologías en el aula. Hoy en día hay una inclinación por emplear las nuevas tecnologías como un recurso del que servirse para mejorar, hacer más dinámica y complementar la enseñanza de idiomas. Esta visión instrumentalista es bastante razonable cuando hablamos de soportes y aparatos electrónicos como, por ejemplo, el ordenador o el proyector, pues son herramientas que ayudan en la docencia. Sin embargo, generalizar que las nuevas tecnologías son un recurso o una herramienta que debemos emplear en las aulas, es olvidar el carácter lingüístico, comunicativo y discursivo de estas. Por ejemplo, si bien es cierto que WhatsApp es una aplicación que

nos sirve como herramienta para trabajar la interacción, también se deben enseñar las características idiosincrásicas de este tipo de ciberlenguaje.

De igual modo, Internet nos sirve como repositorio de textos orales y escritos y de multitud de plataformas o recursos que podemos emplear en clase, pero no debemos obviar la revolución lingüística que supuso, ya que se emplea un lenguaje específico y unos tipos de textos concretos que suelen quedarse fuera de los *syllabus* de idiomas, pese a lo interesante y práctico de su enseñanza.

Así pues, en el primer capítulo del *MCER*, cuando se exponen los objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa, se afirma que se debe poner en valor y «explotar todo el potencial que tienen las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información» (Consejo de Europa, 2002, p. 4). Del mismo modo, en este mismo apartado se afirma que los estados miembros de la Unión Europea deben tomar las medidas necesarias para facilitar «el pleno uso de la tecnología de la información» (p. 2).

Sin embargo, posteriormente se constata que esa idea de aprovechar todo lo que nos ofrecen las nuevas tecnologías se limita únicamente a su empleo como un instrumento del que servirnos en el desempeño de la docencia de idiomas. Ejemplo de ello son enunciaciones como «saber cómo manipular medios audiovisuales o informáticos (por ejemplo, Internet) como recursos de aprendizaje» (Consejo de Europa, 2002, p. 12), incluida en las destrezas y habilidades generales dentro de la capacidad de aprender. Asimismo, al hablar de las destrezas heurísticas se introduce la «capacidad de utilizar nuevas tecnologías (por ejemplo, para buscar información en bases de datos, hipertextos, etc.)» (p. 106). Como se puede observar, el empleo de verbos como *manipular* o *utilizar* o el sustantivo *recursos* nos demuestra, y así se ha trasladado al aula de español como L2/LE, esa tendencia instrumentalista de que las nuevas tecnologías son una mera herramienta didáctica, «un recurso que apoya el aprendizaje, pero no un contenido en sí mismo con aspectos que precisan de enseñanza para su adquisición» (Belmonte Treviño, 2020, p. 274).

No obstante, aunque en el momento de su elaboración y publicación Internet estaba en pleno proceso de evolución y su uso no se había generalizado completamente, el *Marco común europeo de referencia* sí incluye cierto contenido digital, pese a que su concreción resulta muy superficial. Así pues, en diversas ocasiones se especifica que debe prestarse atención a ciertos medios audiovisuales y de comunicación como los programas de radio, televisión, películas, llamadas telefónicas, el discurso

retransmitido, las noticias de televisión, faxes, correos electrónicos, teleconferencias, etc.

De hecho, cuando se explica el texto se incluyen dentro de los canales de comunicación el «teléfono, videófono, teleconferencia; sistema de megafonía; transmisiones radiofónicas; televisión; películas de cine; ordenador (correo electrónico, cederrón, etc.); cinta de vídeo, cinta de casete, vídeo digital (DVD); casete y disco compacto; imprenta; manuscrito; etcétera» (Consejo de Europa, 2002, p. 92). Muchos de estos canales de comunicación como el casete, el cederrón o el disco compacto hoy en día han quedado obsoletos e, incluso, algunos de ellos son completamente ignotos para los llamados nativos digitales (Belmonte Treviño, 2020, p. 275).

Esto demuestra lo desactualizado que está el *MCER* en el ámbito de las nuevas tecnologías, un mundo en constante evolución y cambio, que exige un reciclaje continuo y que difícilmente se puede ligar a un documento estático como este. Por ese motivo, es necesario hacer un esfuerzo aún mayor para ser flexibles y abiertos en la interpretación del *MCER* en materia de nuevas tecnologías, ya que nuestro deber como profesionales de español como L2/LE implica adaptar y ampliar dicho currículo a los nuevos intereses, necesidades y motivaciones que Internet y las nuevas tecnologías van generando cada día.

En suma, si bien es cierto que la escasez del contenido digital en el *MCER* es evidente y que muchas de sus referencias están hoy en día desactualizadas y dan una visión parcial del mundo digital, no debe olvidarse el momento histórico en el que se fraguó este documento y su carácter flexible, abierto y dinámico que, precisamente, nos invita a adaptarlo a la realidad docente y a aplicarlo a nuestros objetivos.

1.2. El discurso digital en el *MCER*

En el apartado anterior hemos hecho una descripción general del tratamiento de las nuevas tecnologías y el contenido digital en el *Marco común europeo de referencia*. Sin embargo, nuestro objetivo de estudio es concretamente el discurso digital, por lo que creemos conveniente dedicar un apartado completo a este contenido, así como a la competencia digital, donde se refleje su aparición y ausencia en el *MCER* y en la que se ofrecerá una propuesta de ampliación y adaptación de este documento para aquellos usuarios que deseen aplicarlo a este tipo de discurso. Así pues, este apartado se podría

dividir en dos partes principalmente: una dedicada al discurso digital del *MCER* y otra centrada en los elementos que justificarían su enseñanza.

Hemos centrado el análisis en los cibertextos propiamente dichos como el correo electrónico, la mensajería instantánea, los blogs, la *World Wide Web*, etc. Por lo tanto, hemos omitido de nuestro estudio todos aquellos discursos que pese a formularse mediante medios electrónicos, quedan fuera de la categoría de discurso digital. Ejemplo de ello son las conversaciones telefónicas, los programas de radio, las noticias de televisión, faxes, etc.

De hecho, el *MCER* cuando enuncia los tipos de texto en las categorías descriptivas incluye los «textos hablados retransmitidos y grabados» y el «texto en pantalla de ordenador, videotexto» (Consejo de Europa, 2002, p. 53). Ahora bien, como ya detallamos en el capítulo anterior, que un texto sea leído o esté escrito a través de un ordenador no implica que sea un cibertexto, ya que el soporte en el que se presenta un discurso, es decir, el canal o medio de transmisión, no determina necesariamente su carácter digital.

Es más, cuando se explica la ejecución del proceso de producción escrita se menciona «la inervación motora de la musculatura de la mano» (Consejo de Europa, 2002, p. 89) para teclear un texto y, aunque eso forma parte de la escritura digital, no es condición *sine qua non* para que sea discurso digital, ya que no todos los textos mecanografiados poseen las características idiosincrásicas de los cibertextos.

Así, en primer lugar, debemos comenzar enunciado que el único cibertexto que el *MCER* menciona como un tipo de texto a enseñar junto con otros muchos como las cartas personales, los folletos publicitarios o las recetas es el correo electrónico. No es de extrañar, como iremos viendo a lo largo de los diferentes capítulos de esta tesis doctoral, que este discurso digital sea el elegido por excelencia en la docencia de español como segunda lengua/lengua extranjera. Ahora bien, tampoco nos debe sorprender la ausencia de otros tipos de cibertextos como los blogs, foros o las páginas web, ya que el *MCER* no pretende hacer una sistematización detallada ni exhaustiva de toda la tipología textual, pues se trata de una amplia guía de aplicación y concreción para cada lengua y, además, en su momento de creación aún no habían aparecido, o no estaban muy extendidos, algunos de los cibertextos que nos parecen universales hoy en día.

En el *MCER* se incluyen distintos tipos de textos orales y escritos, algunos bastante desactualizados y con poca frecuencia de uso actualmente como los

memorandos, el teletexto, las regulaciones o los textos sagrados, sermones e himnos. También se incluyen algunos tipos de texto que hoy en día en muchas ocasiones han evolucionado a un discurso digital como los catálogos, las recetas, los formularios y cuestionarios, diccionarios y tesauros, bases de datos, etc. Actualmente estos tipos de texto han adquirido muchas de las características del discurso digital como la hipertextualidad, la usabilidad o la lectura navegacional, entre otras.

Ahora bien, en ninguno de los inventarios de tipología textual (Consejo de Europa, 2002, p. 53 y 93) que contiene el *Marco* se incluyen los cibertextos. De hecho, el único cibertexto mencionado en el *MCER* –el correo electrónico– no aparece en dichas taxonomías. Asimismo, es destacable que dentro de las propiedades textuales se exponga que las «características paralingüísticas generalmente no están representadas en ningún texto escrito» (p. 92), cuando es una de las propiedades del discurso digital, lo que evidencia de nuevo las carencias de este currículo de idiomas en materia de cibertextos.

Así pues, quedan patentes las muchas deficiencias del *MCER* en este ámbito e, incluso, se afirma que los textos electrónicos «se desplazan hacia arriba o hacia abajo» (Consejo de Europa, 2002, p. 95), una aseveración algo desafortunada que se centra en la espacialidad de la pantalla y en su desplazamiento mediante el cursor, olvidando la jerarquía hipertextual propia de los textos electrónicos y el carácter navegacional y no lineal de estos discursos.

En segundo lugar, debemos hacer referencia a lo que el *MCER* llama «interacción electrónica» (Consejo de Europa, 2002, p. 90) o «comunicación interactiva» (p. 81). El *Marco común europeo de referencia* ya vislumbraba en 2001 el potencial de las nuevas tecnologías en materia de interacción, contenido que desarrollará posteriormente mediante la publicación en 2018 de su volumen complementario con nuevos descriptores para la interacción en línea, centrados principalmente en dos categorías: la conversación y discusión en línea y las transacciones y colaboración en línea orientadas a un objetivo concreto (Council of Europe, 2018, p. 51).

Estos nuevos descriptores serán objeto de nuestro análisis más adelante. Sin embargo, resulta bastante significativo cómo, desde su origen, el *MCER* vislumbra el potencial de lo que denominará más adelante como interacción en línea y ve en esta un tipo de destreza y habilidad que adquirir al aprender un idioma. Es más, dentro de las actividades de interacción escrita se afirma que con «la creciente sofisticación de los

programas informáticos, la comunicación interactiva hombre-máquina está desempeñando un papel cada vez más importante en los ámbitos públicos, profesional, educativo e incluso personal» (Consejo de Europa, 2002, p. 81). Asimismo, se explicita el carácter sincrónico de este tipo de comunicación, pues según el *MCER* (2002) este tipo de interacción se está convirtiendo cada vez más en una comunicación en tiempo real (p. 90), donde es posible la separación espacio-temporal de los mensajes electrónicos (p. 95).

No obstante, sí que debemos señalar que en el *MCER* la interacción se concibe principalmente de forma oral, llegando incluso a afirmarse que la interacción se realiza principalmente cara a cara (Consejo de Europa, 2002, p. 83). Así pues, la interacción escrita en general y la interacción en línea en particular quedan algo olvidadas, con una mención prácticamente anecdótica en este currículo de idiomas hasta el año 2018 con la publicación de su volumen complementario –*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*–, que lo amplia y actualiza en este aspecto.

Por último, en esta primera parte sobre el discurso digital que contempla el *MCER*, nos gustaría destacar que también en el *Marco común europeo de referencia* (2002) se alude al valor del ciberlenguaje en la enseñanza de español para fines específicos (EFE). Si bien creemos que el discurso digital debería formar parte de todos los *syllabus* de EL2/LE por su frecuencia de uso en el día a día de nuestros estudiantes y por su gran potencial didáctico, es ineludible el valor y la necesidad de enseñar este tipo de contenidos en determinadas aulas de español para fines específicos y profesionales como las de turismo o negocios. De hecho, a este aspecto hace referencia el *MCER* cuando explica algunos ejemplos de escenarios curriculares, concretamente al puntualizar los motivos específicos por lo que se suele estudiar una tercera lengua extranjera: «Los alumnos que optan por una tercera lengua extranjera (LE3) lo hacen principalmente por motivos "profesionales" y orientan su aprendizaje del idioma más al campo profesional o a otras subdivisiones académicas de sus estudios (por ejemplo, hacia el lenguaje comercial, económico o tecnológico» (Consejo de Europa, 2002, p. 172). Además, el *MCER* hace hincapié en la necesidad de adaptar las descripciones del currículo y «abarcar nuevas áreas, sobre todo en el campo cultural y en otros ámbitos más especializados» (p. 7).

Así pues, es aún más importante, si cabe, enseñar este tipo de contenido cuando los fines específicos de nuestros estudiantes lo requieran, como el estudio del lenguaje

tecnológico, el turismo o los negocios, así como otros múltiples ámbitos de especialidad que actualmente necesitan de cibertextos como páginas web, correos electrónicos o redes sociales. En consecuencia, los docentes y profesionales de español como L2/LE debemos desarrollar cierta capacidad de predicción sobre la utilidad o no de la enseñanza de este tipo de discursos a nuestros alumnos. Para ello es fundamental intentar responder a preguntas como «¿puedo predecir los ámbitos en que intervendrán mis alumnos y las situaciones que tendrán que abordar? Si es así, ¿qué papeles tendrán que desempeñar?» (Consejo de Europa, 2002, p. 48), ¿qué tareas tendrán que realizar y qué destrezas tendrán que desarrollar?, «¿cuáles serán sus relaciones personales y profesionales y en qué marcos institucionales se desarrollarán?» (p. 48) o «¿hasta qué punto los alumnos no solo tienen que *procesar*, sino también que *producir* textos?» (p. 144). Si nos formuláramos meticulosamente este tipo de cuestiones sobre las motivaciones y necesidades reales de nuestros estudiantes, veríamos que hoy en día la escritura digital debería formar parte sin duda de los currículos y programas de idiomas.

De otra parte, tras analizar los contenidos y enfoques que adopta el *Marco común europeo de referencia* sobre el discurso digital, hemos considerado oportuno explicitar cómo, pese a la escasez de este contenido, se justificaría su enseñanza en las aulas de idiomas siguiendo las directrices del *MCER*.

En primer lugar, uno de los objetivos generales del currículo aquí estudiado era fomentar la reflexión entre los profesionales de idiomas sobre ciertas preguntas. Entre dichas cuestiones se incluyen «¿qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o cuando nos escribimos?», «¿qué nos capacita para actuar de esta manera?» y «¿cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva?» (Consejo de Europa, 2002, p. XI). Así, aunque son preguntas muy amplias, que engloban la totalidad de la comunicación oral y escrita, también debemos tener en cuenta, como parte de dicho proceso comunicativo, la lingüística de la red. Actualmente, nos comunicamos cada vez con más asiduidad a través de las nuevas tecnologías y mediante discursos digitales, lo que condiciona la necesidad de aprenderlos para poder ser plenamente competentes en la lengua meta.

Asimismo, es fundamental centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los intereses, necesidades y características de los discentes, lo que según el *MCER* supone hacerse preguntas como «¿qué tienen que hacer los estudiantes mediante el uso de la lengua?» o «¿qué tienen que aprender para poder utilizar la lengua con el fin de conseguir esos fines?» (p. XII). Como hemos mencionado anteriormente, el discurso

digital forma parte del día a día de la mayoría de la población. Nos comunicamos a través de mensajería instantánea, rellenamos formularios digitales, consultamos páginas web, publicamos contenido en las redes sociales, etc. Por todo ello, se hace cada vez más necesario que estos contenidos se lleven a las aulas, con el fin de enseñar a los alumnos de idiomas cómo se realizan estas actividades comunicativas concretas en la lengua estudiada.

En segundo lugar, es necesario aludir al enfoque orientado a la acción que se contempla en el *MCER*. Como mencionábamos anteriormente se considera a los discentes como agentes sociales, esto es, «como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto» (Consejo de Europa, 2002, p. 9). Aquí es donde los textos digitales poco a poco van cobrando importancia, ya que está prácticamente normalizando su uso y los alumnos tendrán que enfrentarse a este tipo de situaciones comunicativas propias de la lengua meta que están estudiando.

Para llevar a cabo dichas tareas es necesario el desarrollo de una serie de competencias generales y comunicativas. Como es sabido, las competencias generales no están relacionadas específicamente con la lengua meta, sino que incluyen el conocimiento declarativo (*saber*), las destrezas y habilidades (*saber hacer*), la competencia existencial (*saber ser*) y la capacidad de aprender a aprender (*saber aprender*). Por su parte, la competencia comunicativa, es decir, la competencia plenamente relacionada con el uso de la lengua está conformada por tres subcompetencias que, a su vez, se dividen en otras competencias incluidas en estas: las competencias lingüísticas (competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica), las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas (competencia discursiva, funcional y organizativa).

Como se puede apreciar en ningún momento del *Marco común europeo de referencia* se hace mención alguna a la competencia digital. La ausencia de dicha competencia muestra la poca relevancia que posee el mundo de las nuevas tecnologías en el *MCER* original, aspecto que, según se expuso, puede ser explicado por el contexto histórico de su creación. No obstante, dicha ausencia se mantiene en el nuevo volumen complementario del *MCER* publicado en 2018, donde la interacción en línea es uno de los pilares de este documento, lo que evidencia, de nuevo, el poco interés de la enseñanza de idiomas por la competencia digital en particular. Ahora bien, que no se

incluya dicha competencia no implica que no se pueda justificar la enseñanza del discurso digital mediante las competencias sí incluidas en el *Marco*.

El mundo digital y las nuevas tecnologías en general necesitan de las competencias generales (*saber*, *saber hacer*, *saber ser* y *saber aprender*), ya que requiere de ciertos conocimientos del mundo y conocimientos socioculturales, así como de ciertas destrezas y habilidades para su uso. Asimismo, es importante el desarrollo del espíritu crítico hacia el uso de las nuevas tecnologías, por lo que se requieren ciertos valores y actitudes que permitan a los usuarios emplear la tecnología de forma realista y reflexiva. Y, por último, también es interesante la capacidad de aprender a través del mundo digital como la tecnopedagogía[36] o el *e-learning*, actualmente en mayor auge.

Del mismo modo, no debemos olvidar la importancia de las competencias comunicativas para el desarrollo de la competencia digital de nuestros estudiantes. El discurso digital es el resultado de la suma de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, ya que la escrita de cibertextos posee un léxico y una gramática específica, a veces una ortografía concreta, un registro, unas normas de cortesía particulares, unas características discursivas determinadas, etcétera. Por tanto, es responsabilidad de los profesionales de EL2/LE aplicar estos conocimientos a la enseñanza de idiomas.

Asimismo, en cuanto a la competencia discursiva, el *MCER* incluye un apartado específico para hablar de los textos y su tipología, donde se menciona que «no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto […], ya sea visto como un producto acabado, como un artefacto, como un objetivo o como un producto en proceso de elaboración» (Consejo de Europa, 2002, p. 91). Por lo tanto, el texto como elemento clave del acto comunicativo es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, por lo que su tipología y, en consecuencia, el discurso digital debe formar parte de la docencia.

En tercer lugar, se justifica la enseñanza de este contenido digital en los *ámbitos*[37], esto es, «esferas de acción o áreas de interés» (Consejo de Europa, 2002, p.

[36] La *tecnopedagogía* consiste en la «integración de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta principios pedagógicos y no meramente tecnológicos» (Román-Mendoza, 2018, p. 211).

[37] En sociología del lenguaje el término *ámbito* se utiliza como sinónimo de *dominio*. Ambos términos están estrechamente relacionados con el concepto que presenta el *Marco común europeo de referencia*, ya que, en esencia, son entornos o contextos que incluyen a los participantes, el tema y el momento de la comunicación, así como unas condiciones pragmáticas determinadas. Francisco Moreno Fernández en su manual *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (2012) define *dominio* (o *ámbito*) «como

49) que distingue el *MCER* teniendo en cuenta los objetivos principales del proceso de enseñanza-aprendizaje. La clasificación tradicional de la sociología del lenguaje distingue dos *ámbitos* o *dominios* principales: los *públicos* o *formales* (la enseñanza, los medios de comunicación social, la administración, etc.) y los *privados* o *informales* (la familia) (Moreno, 2012, p. 163). El *MCER* suma a estos dos *dominios* fundamentales, que denomina *público* y *personal* respectivamente, otros dos relacionados con el aprendizaje de lenguas: el *ámbito profesional* y el *ámbito educativo*.

Así pues, el *ámbito público* «es aquel en el que la persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y en el que se realizan transacciones de distinto tipo con una variedad de propósitos» (Consejo de Europa, 2002, p. 49). En este ámbito se podrían incluir muchos de los usos de los discursos digitales, tales como la interacción online pública, mediante las redes sociales o medios de comunicación digital, o, por ejemplo, el empleo de páginas web comerciales, institucionales y administrativas (sitios web de tiendas, viajes, alojamientos, transportes, administraciones nacionales, etc.). El *ámbito personal*, por su parte, es el de la vida privada de una persona y engloba las relaciones familiares y las interacciones sociales personales (Consejo de Europa, 2002, p. 49). Dentro de este ámbito también se puede justificar la enseñanza de la escritura digital, ya que aquí se incluirían las interacciones en línea individuales como la mensajería instantánea.

Por otro lado, el *ámbito profesional*, se define como «aquel en el que la persona desarrolla su trabajo o su profesión» (Consejo de Europa, 2002, p. 49) y el *ámbito educativo* es aquel en el que el usuario forma parte e interacciona de alguna forma dentro de un organismo educativo. En ambos el contenido digital podría estar muy presente, pues en el *ámbito profesional* es esencial actualmente el manejo de los sitios web y de las redes sociales, mientras que en el *ámbito educativo* las páginas web institucionales, las wikis, Moodle, Aulas Virtuales, etc. están cada vez más presentes.

Por último, en cuarto lugar, debe anotarse que muchos de los descriptores y actividades de lengua incluidos en el *MCER* han quedado desactualizados o han evolucionado a actos comunicativos propios del mundo digital. Así sucede con algunos descriptores propios del nivel A2-Plataforma: «es capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas […]; sabe cómo conseguir información sencilla sobre viajes […] y compra billetes» (Consejo de Europa, 2002, p. 36), etc. Así pues, estas transacciones

un ámbito de uso lingüístico que es significativo social y funcionalmente y que, a menudo, está institucionalizado» (p. 213).

sociales que se realizan empleando la lengua son muy comunes en el mundo digital actual, ya que cada vez con más frecuencia se realizan compras en línea, reservas de viajes a través de páginas o aplicaciones web; e, incluso, el descriptor «conversa con naturalidad, fluidez y eficacia» (p. 38) del nivel B2-Avanzado puede tener su correlato en el discurso digital con la mensajería instantánea, los chats y las redes sociales.

Del mismo modo, esta desactualización y evolución ocurre en algunas de las actividades de expresión, comprensión e interacción escrita que se incluyen en el *Marco de referencia*. Ciertamente, aunque las actividades que aquí aparecen como ejemplos son meras sugerencias que hace el *MCER*, algunas de ellas no tienen cabida hoy, por ejemplo, saber «utilizar las "Páginas amarillas" para buscar un servicio o un comercio» (p. 72), tarea que ha sido casi por completo sustituida por la búsqueda en Internet.

En suma, pese a la escasez de menciones al discurso digital y aunque su aparición en determinadas ocasiones es incompleta e, incluso, meramente anecdótica, esto no impide que se pueda aplicar dicho contenido a las directrices del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, según ha sido defendido. De hecho, como profesionales de español como EL2/LE, debemos adaptar los contenidos del aprendizaje a las necesidades de los discentes y enseñar aquellos más relevantes para desenvolverse adecuadamente en los diversos actos comunicativos propios de la lengua meta a los que los alumnos se van a tener que enfrentar. Entre dichos actos comunicativos actuales se encuentran la comprensión y producción de determinados discursos digitales y la interacción en línea, lo que justifica, finalmente, su inclusión en los programas y currículos de enseñanza de idiomas.

2. *PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES. NIVELES DE REFERENCIA PARA EL ESPAÑOL*

El *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (*PCIC*) es la concreción curricular al idioma español del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Belmonte Treviño, 2020, p. 273). Continuando con la labor unificadora del *MCER* el Instituto Cervantes creó un documento de referencia de primer orden con el fin de unificar y estandarizar la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera.

Si bien ya existía un *Plan curricular* previo publicado en 1994 por el Instituto Cervantes, nos centraremos únicamente en la versión última y definitiva de 2006, por ser esta la última actualización de este documento y porque «supone, ante todo, la concreción de una serie de ideas y principios que se han visto avalados por la práctica profesional, así como una considerable ampliación de las descripciones que se facilitan en términos de especificaciones curriculares» (García Santa-Cecilia, 2007).

Este documento pretende especificar al español los niveles de referencia propuestos por el *MCER* en 2001, creando un inventario con una serie de descripciones que están pensadas para que los profesionales de EL2/LE las utilicen y, así, se promueva el uso y el aprendizaje de nuestro idioma por todo el mundo (Instituto Cervantes, 2006b). Por ello, el principal objetivo del *PCIC* no es otro que «proporcionar a los equipos docentes de la red de centros del propio Instituto, y a los profesionales relacionados con la enseñanza de ELE, un amplio repertorio de material que pueda servir a distintos fines y utilidades relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español» (Instituto Cervantes, 2006b).

El *Plan curricular* está estructurado en cinco componentes que, a su vez, incluyen distintos inventarios:

- Componente gramatical: con los inventarios «Gramática», «Pronunciación y prosodia» y «Ortografía».
- Componente pragmático-discursivo: con los inventarios de «Funciones», «Tácticas y estrategias pragmáticas» y «Géneros discursivos y productos textuales».
- Componente nocional: con los inventarios de «Nociones generales» y «Nociones específicas».

- Componente cultural: con los inventarios de «Referentes culturales», «Saberes y comportamientos socioculturales» y «Habilidades y actitudes interculturales».
- Componente de aprendizaje: con el inventario de «Procedimientos de aprendizaje».

Asimismo, a todos estos inventarios se les suma un apartado previo donde se especifican los objetivos generales que se deben alcanzar por parte de los alumnos en todos los niveles de referencia para la enseñanza-aprendizaje de español. Dichos objetivos abarcan tres dimensiones distintas:

> El alumno como *agente social*, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.
>
> El alumno como *hablante intercultural*, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.
>
> El alumno como *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida (Instituto Cervantes, 2006b).

De igual manera, todos estos inventarios presentan una estructura similar en toda la obra, ya que pretenden dar cuenta del nivel de profundización que deben adquirir los alumnos en los diferentes ciclos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, por un lado, en las secciones de «Gramática», «Ortografía», «Funciones», «Tácticas y estrategias pragmáticas», «Géneros discursivos y productos textuales», «Nocionales generales» y «Nociones específicas» se dividen los inventarios en los seis niveles de referencia para las lenguas establecidos por el *MCER*: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Por otro lado, en el apartado de «Objetivos generales: 1. El alumno como agente social» y en la sección «Pronunciación y prosodia» los inventarios se estructuran en tres etapas o estadios: el inicial o A –que engloba los niveles de referencia A1 y A2–, el avanzado o B –que engloba los niveles de referencia B1 y B2– y el superior o C –que engloba los niveles de referencia C1 y C2–. Finalmente, las secciones restantes se

presentan de acuerdo con un criterio de modularidad. Los capítulos de «Habilidades y actitudes interculturales» y «Procedimientos de aprendizaje» se organizan en una lista única, mientras que las secciones «Objetivos generales: 2. El alumno como hablante intercultural» y «Objetivos generales: 3. El alumno como aprendiente autónomo, «Referentes culturales» y «Saberes y comportamientos socioculturales» presentan una estructura en tres fases: aproximación, profundización y consolidación, cuyos criterios de gradación se basan en «el mayor o menor grado de universalidad y el mayor o menor grado de accesibilidad» (Instituto Cervantes, 2006b).

Por último, en cuanto a la metodología adoptada por el *PCIC* debe mencionarse que para «desarrollar las especificaciones de los inventarios se parte del español peninsular central-septentrional y se incluyen especificaciones sobre otras variedades» (Instituto Cervantes, 2006b). Asimismo, se centra en exponentes propios de la norma culta, a la vez que se pueden incluir en los niveles superiores algunos aspectos propios del uso coloquial. Además, el *PCIC* ha adoptado un esquema o enfoque bidimensional, donde se desarrollan dos perspectivas fundamentales: el alumno como sujeto de aprendizaje –el alumno como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*– y la lengua como objeto de aprendizaje (Instituto Cervantes, 2006b).

En definitiva, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* «constituye, por tanto, el primer nivel de concreción del currículo, esto es, la base común de aplicación general que garantiza la consistencia y la coherencia de la actividad académica» (Instituto Cervantes, 2006b) de los centros del Instituto Cervantes y, en general, de la enseñanza de español como L2/LE en su conjunto.

2.1. El contenido digital en el *PCIC*

Tras esta breve descripción del *Plan curricular del Instituto Cervantes* y sus objetivos, contenidos y metodología, se va a revisar –de forma similar al análisis del *MCER*– el contenido relacionado con el discurso digital, de modo que puedan advertirse aquellas posibles carencias sobre dicho contenido.

Como se detalla a continuación, este documento incluye bastantes más referencias al mundo digital y a su tipología textual que el *Marco*, lo que se puede explicar, primero, por la fecha en la que se publicó la última actualización (2006), cinco años después de la publicación original del *MCER*, y también por la ardua labor de

adaptación del Instituto Cervantes a la realidad actual de la lengua española y su uso en ese momento.

Antes de nada es necesario mencionar que al igual que el *MCER* se definía como un documento flexible, abierto y dinámico, el *PCIC*, según recoge su introducción, debe entenderse «como un punto de partida» (Instituto Cervantes, 2006b), ya que no es un inventario que se pueda llevar directamente al aula, sino que son los profesionales de EL2/LE, de nuevo, los que deben adaptarlo a sus intereses, a las necesidades de los discentes y a las características propias de cada situación de enseñanza-aprendizaje, siempre bajo el criterio de la rentabilidad pedagógica.

No obstante, sí que se especifica en los rasgos comunes del *PCIC* que los inventarios deben ser considerados, por norma general, cerrados, esto es, «el inventario se considera final» (Instituto Cervantes, 2006b), salvo excepciones incluidas en la introducción de cada sección. Esto se contradice, por lo tanto, con lo expuesto anteriormente, así como con el espíritu flexible, abierto y dinámico del *Marco común europeo de referencia*.

Antes de realizar el análisis del contenido digital en general y de los cibertextos en particular, debemos mencionar que, al igual que sucedía en el *MCER*, no se alude en ningún momento al concepto de *competencia digital*, lo que de nuevo evidencia, *a priori*, el inexistente tratamiento de dicha competencia en la enseñanza de español como L2/LE.

Por lo tanto, tal como hemos expuesto, nos centraremos en el tratamiento del discurso digital, que explicaremos detalladamente más adelante en una sección aparte. Ahora bien, hemos decidido incluir antes un apartado con las referencias al contenido digital que aparecen en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y que demuestran que el uso de las nuevas tecnologías se ha ido generalizado progresivamente y, por consiguiente, han ido surgiendo distintos exponentes gramaticales, nocionales, pragmático-discursivos[38] y culturales propios del mundo digital que deben ser incluidos en la enseñanza de idiomas.

En primer lugar, en la introducción o preliminares de esta obra de referencia se afirma que el *Plan curricular* ha abierto algunos caminos que han permitido avanzar en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera como, por ejemplo, «la

[38] Los exponentes relativos al componente pragmático-discursivo, es decir, las funciones, las tácticas y estrategias pragmáticas y los géneros discursivos y productos textuales digitales se han analizado en profundidad en el apartado «2.2. El discurso digital en el *PCIC*».

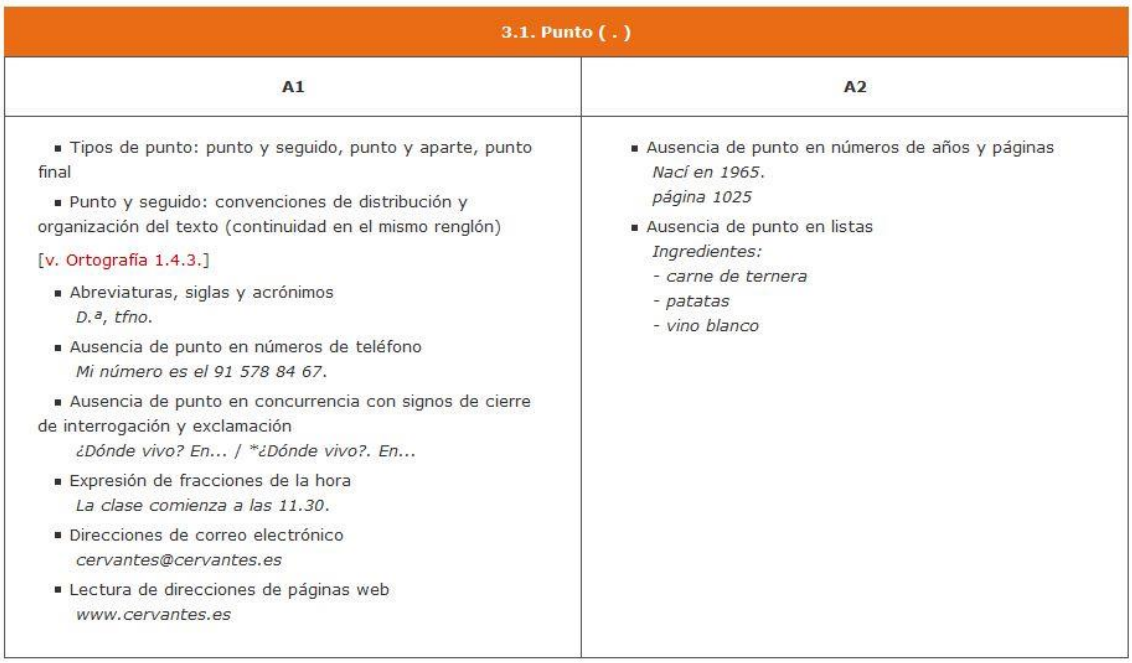
certificación lingüística, la formación de los profesores o las nuevas tecnologías» (Instituto Cervantes, 2006b). Además, en otro momento de dicha introducción, se expone que en la creación del *PCIC* han colaborado «especialistas en gramática, lingüística, sociolingüística, análisis del discurso, lexicografía, didáctica de las lenguas y culturas, evaluación y certificación y tecnología de la información» (Instituto Cervantes, 2006b). Por lo tanto, las nuevas tecnologías ya son una realidad en *PCIC*, aunque desconocemos si su enfoque es más o menos instrumentalista.

No obstante, algunos exponentes recogidos en diversos inventarios nos demuestran que se incluyen aspectos propios del mundo digital que deben ser estudiados como contenidos gramaticales, nocionales, textuales o culturales. Así pues, con este objetivo hemos analizado todos los apartados del *Plan curricular*: «Objetivos», «Gramática», «Pronunciación y prosodia», «Ortografía», «Funciones», «Tácticas y estrategias pragmáticas», «Géneros discursivos y productos textuales», «Nociones generales», «Nociones específicas», «Referentes culturales», «Saberes y comportamientos socioculturales», «Habilidades y actitudes interculturales» y «Procedimientos de aprendizaje».

Por un lado, hay inventarios que, por su propia naturaleza, no recogen ningún exponente digital, ya que la materia de dichas secciones trata aspectos lingüísticos más generales sobre el uso de la lengua o los procedimientos de aprendizaje. Estos apartados son «Gramática», donde se clasifica según los niveles de referencia el estudio de las categorías gramaticales, el modo y los tiempos verbales, los sintagmas y las oraciones simples y compuestas; «Pronunciación y prosodia», donde se trabaja la articulación, entonación, ritmo, acento y pronunciación de fonemas; «Habilidades y actitudes interculturales», donde «se presenta una relación de procedimientos que, al ser activados de forma estratégica, permitirán al alumno aproximarse a otras culturas, y particularmente a las de España y los países hispanos, desde una perspectiva intercultural» (Instituto Cervantes, 2006b); y «Procedimientos de aprendizaje». Como mencionábamos anteriormente, en ninguno de estos apartados hemos encontrado referencias al mundo digital, lo cual es lógico, ya que los aspectos que se abordan en dichas secciones no son específicos de una realización concreta de la lengua o de una forma de enseñanza, sino que son transversales en la descripción y adquisición del español como L2/LE.

Ahora bien, por otro lado, los demás apartados recogen en mayor o menor medida aspectos específicos de las nuevas tecnologías y el mundo digital, lo que

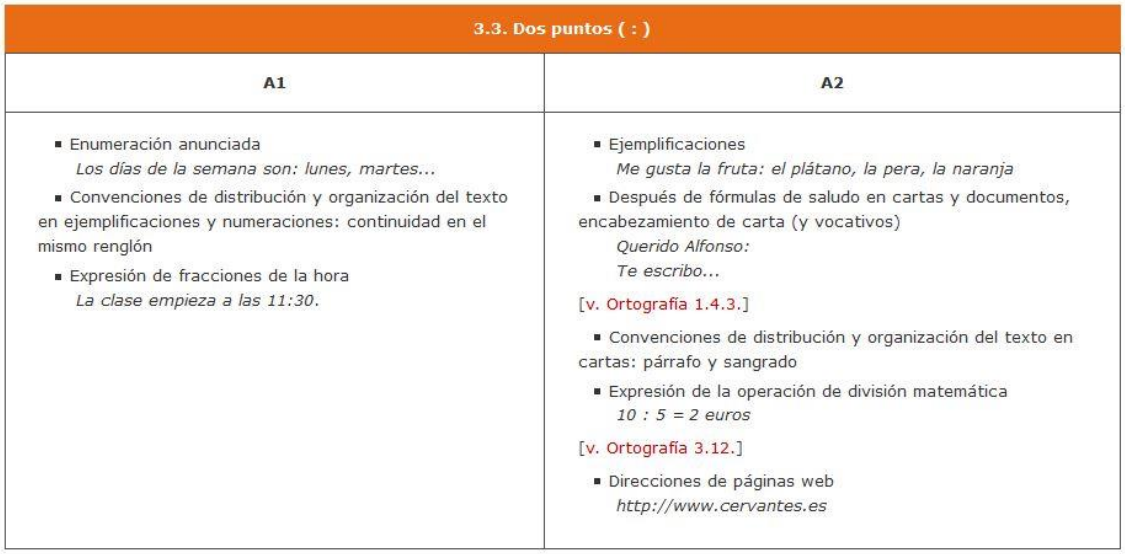
demuestra la universalización de estas y la necesidad de su enseñanza. En primer lugar, la sección «Ortografía» recoge, clasificadas en los seis niveles de referencia, las convenciones ortográficas españolas, teniendo en cuenta «que tanto las normas de uso de los grafemas como los elementos no alfabéticos están estrechamente vinculados con otros niveles de lengua, como el morfosintáctico, el léxico, el pragmático o el textual» (Instituto Cervantes, 2006b). Dentro de este inventario, en la descripción del punto (.), los dos puntos (:), la barra (/) y los símbolos en los niveles A1 y A2 encontramos algunos elementos digitales empleados en el correo electrónico y las páginas web o el uso del símbolo arroba (@) (Belmonte Treviño, 2020, p. 277).



3.1. Punto (.)

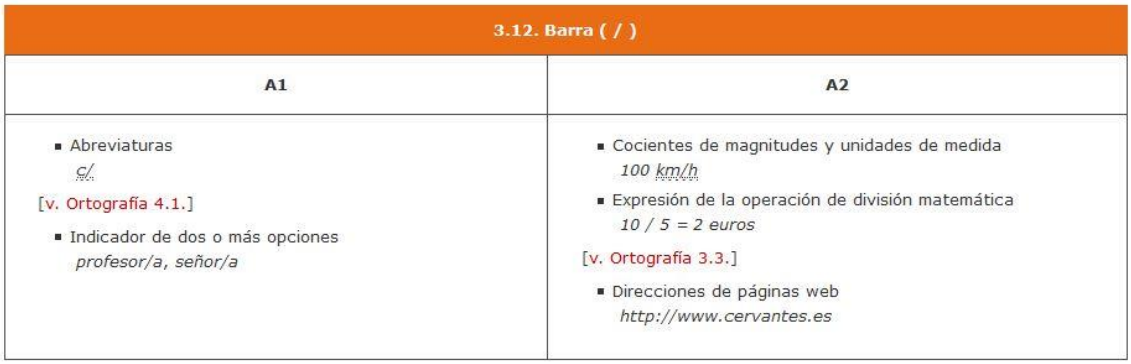
A1	A2
▪ Tipos de punto: punto y seguido, punto y aparte, punto final ▪ Punto y seguido: convenciones de distribución y organización del texto (continuidad en el mismo renglón) [v. Ortografía 1.4.3.] ▪ Abreviaturas, siglas y acrónimos *D.ª, tfno.* ▪ Ausencia de punto en números de teléfono *Mi número es el 91 578 84 67.* ▪ Ausencia de punto en concurrencia con signos de cierre de interrogación y exclamación *¿Dónde vivo? En... / *¿Dónde vivo?. En...* ▪ Expresión de fracciones de la hora *La clase comienza a las 11.30.* ▪ Direcciones de correo electrónico *cervantes@cervantes.es* ▪ Lectura de direcciones de páginas web *www.cervantes.es*	▪ Ausencia de punto en números de años y páginas *Nací en 1965.* *página 1025* ▪ Ausencia de punto en listas *Ingredientes:* *- carne de ternera* *- patatas* *- vino blanco*

Figura 24. Punto («Ortografía»: A1-A2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).



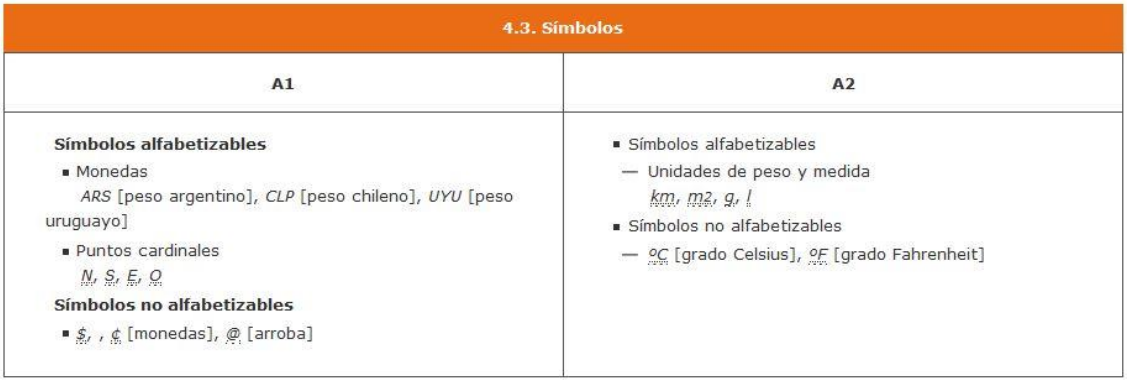
3.3. Dos puntos (:)	
A1	**A2**
▪ Enumeración anunciada *Los días de la semana son: lunes, martes...* ▪ Convenciones de distribución y organización del texto en ejemplificaciones y numeraciones: continuidad en el mismo renglón ▪ Expresión de fracciones de la hora *La clase empieza a las 11:30.*	▪ Ejemplificaciones *Me gusta la fruta: el plátano, la pera, la naranja* ▪ Después de fórmulas de saludo en cartas y documentos, encabezamiento de carta (y vocativos) *Querido Alfonso:* *Te escribo...* [v. Ortografía 1.4.3.] ▪ Convenciones de distribución y organización del texto en cartas: párrafo y sangrado ▪ Expresión de la operación de división matemática *10 : 5 = 2 euros* [v. Ortografía 3.12.] ▪ Direcciones de páginas web *http://www.cervantes.es*

Figura 25. Dos puntos («Ortografía»: A1-A2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).



3.12. Barra (/)	
A1	**A2**
▪ Abreviaturas *c/* [v. Ortografía 4.1.] ▪ Indicador de dos o más opciones *profesor/a, señor/a*	▪ Cocientes de magnitudes y unidades de medida *100 km/h* ▪ Expresión de la operación de división matemática *10 / 5 = 2 euros* [v. Ortografía 3.3.] ▪ Direcciones de páginas web *http://www.cervantes.es*

Figura 26. Barra («Ortografía»: A1-A2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).



4.3. Símbolos	
A1	**A2**
Símbolos alfabetizables ▪ Monedas *ARS* [peso argentino], *CLP* [peso chileno], *UYU* [peso uruguayo] ▪ Puntos cardinales *N*, *S*, *E*, *O* **Símbolos no alfabetizables** ▪ *$*, *¢* [monedas], *@* [arroba]	▪ Símbolos alfabetizables — Unidades de peso y medida *km*, *m2*, *g*, *l* ▪ Símbolos no alfabetizables — *ºC* [grado Celsius], *ºF* [grado Fahrenheit]

Figura 27. Símbolos («Ortografía»: A1-A2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).

Como se puede observar, con motivo de la enseñanza del uso de algunos signos de puntuación aparecen no solo elementos propios de las nuevas tecnologías, sino dos cibertextos: el correo electrónico y la página web. Es evidente que al tratarse del apartado ortográfico no se mencionan aspectos textuales, sino que se enseña a los alumnos que tanto las direcciones de correo electrónico como las *URL* de las páginas web incluyen signos de puntuación como la arroba, la barra, el punto y los dos puntos.

En este apartado hubiera sido recomendable incluir el tratamiento del uso de las mayúsculas en el lenguaje digital, que puede servir para enfatizar el mensaje e incluso, en ciertas ocasiones, puede resultar ofensivo por entenderse como una acción similar a gritar en el discurso oral. Este aspecto es bastante significativo, ya que se enseñan otros usos menos frecuentes y, en nuestra opinión, menos rentables pedagógicamente de las mayúsculas como el de las «voces en documentos administrativos y jurídicos: verbos performativos o realizativos y términos fraseológicos o léxicos» como, por ejemplo, «*EXPONE:, SUPLICA:, FALLAMOS: Que...*» (Instituto Cervantes, 2006b).

Tampoco se especifica nada de la tipografía propia tan característica de los enlaces o hipervínculos en Internet, que aparecen subrayados y con el cuerpo de letra en un color azulado para marcar la existencia de un elemento hipertextual. Del mismo modo, no aparecen símbolos no alfabetizables propios del mundo digital y de las redes sociales como, por ejemplo, la almohadilla (#), fundamental en la creación de los *hashtags* o etiquetas, o el uso de la arroba (@) no solo para las direcciones de correo electrónico, sino para realizar menciones en las distintas redes sociales o aplicaciones de mensajería instantánea.

Además, debemos mencionar que la sección «Ortografía» no es un inventario abierto a modificaciones, adaptaciones o ampliaciones, como explicábamos al inicio, puesto que en su introducción no se menciona nada de este aspecto, lo que nos hace suponer que se trata de una taxonomía cerrada, esto es, constituye el producto final de los exponentes ortográficos a enseñar. Por consiguiente, podemos afirmar que, aunque es bastante significativo que se incluyan algunas características ortográficas de ciertos aspectos y discursos digitales como la arroba o el punto en las direcciones web y de correo electrónico, faltan por incluir muchos otros elementos propios de este inventario de «Ortografía» y que no solo deberían ser enseñados por su rentabilidad pedagógica, sino también por su frecuencia de uso.

En segundo lugar, explicaremos los apartados «Nociones generales» y «Nociones específicas» de forma conjunta, ya que, aunque en el primer inventario no

hay ninguna referencia a las nuevas tecnologías y al mundo digital, son dos apartados que no pueden ser entendidos el uno sin el otro, pues la sección «Nociones específicas» depende y parte del apartado «Nociones generales» y, además, en conjunto conforman el componente nocional contemplado por el *PCIC*:

> El enfoque nocional se basa en un tipo de análisis de la lengua que identifica una serie de categorías de carácter semántico-gramatical, concebidas como conceptos descriptivos generales, que no se ajustan al concepto tradicional de palabra, sino que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto más amplio de unidades léxicas (Instituto Cervantes, 2006b).

Ambas secciones introducen todo el contenido relacionado con el significado. Las nociones generales incluyen aspectos abstractos, esto es, aquellas nociones «que un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto en el que se dé el acto de comunicación» (Instituto Cervantes, 2006b), como las nociones existenciales (existencia, presencia, ausencia, realidad, ficción, etc.), las nociones cuantitativas (proporción, grado, medida, peso, volumen, temperatura, etc.), las nociones espaciales (localización, posición, distancia, movimiento, origen, etc.), las nociones temporales (presente, pasado, futuro, simultaneidad, anterioridad, posterioridad, etc.), las nociones cualitativas (formas, figuras, dimensiones, texturas, sabor, olor, edad, materia, etc.), las nociones evaluativas (valor, precio, adecuación, calidad, corrección, precisión, utilidad, etc.) y las nociones mentales (reflexión, conocimiento, etc.).

Las nociones específicas, por su parte, recogen elementos más concretos propios de una situación o acto comunicativo determinado y relacionado con un tema específico. Así, en este inventario se recogen nociones relativas al individuo, la alimentación, el trabajo, el ocio, la información y medios de comunicación, las compras, los viajes, la ciencia y la tecnología, la religión y filosofía, la naturaleza, etc.

Dentro de este inventario son numerosas las referencias a las nuevas tecnologías, ya sea como nociones específicas en sí mismas o como ejemplos dentro de estas taxonomías. Tenemos constantes referencias al mundo digital en todos los niveles. En A1 y A2 se incluyen términos como *ordenador*[39], *Internet*[40], *correo electrónico*[41],

[39] Aparece en los subapartados «3.3. Objetos personales» (A1), «6.8. Material educativo y mobiliario de aula» (A1) y «7.2. Lugares, herramientas y ropa de trabajo» (A1) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).

mensaje electrónico[42] o *dirección electrónica*[43] entre otros. En los niveles B1 y B2 se incorporan, de nuevo, nociones específicas del mundo digital como *Internet*[44], *correo electrónico*[45], *ordenador*[46], *programa informático*[47], *virtual*[48] o *nuevas tecnologías*[49]. Finalmente, los niveles C1 y C2 también introducen otros términos relacionados como *teclado*[50], *botón*[51], *tecla*[52], *almohadilla*[53] o *asterisco*[54].

No obstante, en cuanto al mundo digital la sección «Nociones específicas» incluye dos inventarios que tratan aspectos únicamente de esta temática: el «9.6 Internet» (incluido en el subapartado «9. Información y medios de comunicación») y el «16.4. Informática y nuevas tecnologías» (incluido en el subapartado «16. Ciencia y tecnología») y que presentamos a continuación de forma íntegra para dar cuenta de la magnitud de las nociones expuestas relacionadas con el mundo digital.

[40] En los subapartados «6.8. Material educativo y mobiliario de aula» (A1), «7.2. Lugares, herramientas y ropa de trabajo» (A1) y «8.2. Espectáculos y exposiciones > *comprar/reservar ~ una entrada ~ (por teléfono/por Internet)*» (A2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).
[41] En los subapartados «3.1. Datos personales» (A1), «7.3. Actividad laboral > *enviar ~ un fax/un correo electrónico*» (A2) y «9.1. Información y comunicación > *correo electrónico* (A1) / *recibir/responder a ~ una postal/un fax/una llamada/un correo*» (A2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).
[42] En el subapartado «9.2. Correspondencia escrita > *escribir ~ una postal/una carta/un mensaje electrónico*» (A1) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).
[43] En el subapartado «3.1. Datos personales» (A2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).
[44] En los subapartados «6.7. Lenguaje de aula > *consultar (en) ~ un libro/una enciclopedia/Internet/una gramática*» (B2) y «12.1. Lugares, personas y actividades > *comprar/vender ~ por catálogo/por Internet*» (B1) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).
[45] En el subapartado «9.1. Información y comunicación» (B1) del *Plan curricular* (2006b).
[46] En los subapartados «7.3. Actividad laboral > *meter/introducir ~ datos en el ordenador*» (B1) y «9.2. Correspondencia escrita > *escribir una carta ~ a mano/a máquina/ a ordenador*» (B2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).
[47] En el subapartado «7.2. Lugares, herramientas y ropa de trabajo» (B1) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).
[48] En el subapartado «6.3. Sistema educativo > *enseñanza/curso ~ presencial/virtual/a distancia*» (B2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).
[49] En el subapartado «16.1. Cuestiones generales» (B2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).
[50] En el subapartado «9.3. Teléfono» (C1) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).
[51] En el subapartado «9.3. Teléfono» (C1) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).
[52] En el subapartado «9.3. Teléfono» (C1) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).
[53] En el subapartado «9.3. Teléfono» (C1) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).
[54] En el subapartado «9.3. Teléfono» (C1) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).

9.6. Internet [v. Nociones específicas 16.4., Saberes y comportamientos socioculturales 1.8.3.]	
A1	**A2**
▪ Internet ▪ arroba, guión, guión bajo, punto ▪ página web ▪ correo electrónico	▪ dirección de Internet ▪ foro (de discusión), chat ▪ virus ▪ navegar ~ por Internet/por la red ▪ mandar/recibir/enviar/escribir ~ un mensaje electrónico

Figura 28. Internet («Nociones específicas»: A1-A2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).

9.6. Internet [v. Nociones específicas 16.4., Saberes y comportamientos socioculturales 1.8.3.]	
B1	**B2**
▪ contraseña, nombre de usuario ▪ navegador, buscador ▪ ratón, programa, antivirus, línea ADSL ▪ buscar/intercambiar ~ información/datos/imágenes /documentos ▪ colgar ~ una fotografía/un documento/un texto ~ en Internet ▪ consultar/entrar en/acceder a ~ una página ~ web/de Internet ▪ descargarse/bajarse ~ un programa/un archivo/música ▪ conectarse a/tener conexión a ~ Internet ▪ abrir(se) una cuenta de correo (electrónico) ▪ adjuntar/reenviar ~ un documento ▪ poner/enviar ~ una copia (oculta) ~ a alguien	▪ equipo informático, servidor, proveedor ~ (de acceso/de conexión) ▪ videoconferencia, audioconferencia, comunicación a través del ordenador ▪ entrar en/acceder a/pinchar en ~ un enlace ▪ instalar/manejar ~ un programa/un antivirus ▪ participar/inscribirse/apuntarse ~ en una lista de distribución ▪ comunicarse ~ por correo electrónico/por videoconferencia ▪ entrar/atacar/eliminar ~ un virus

Figura 29. Internet («Nociones específicas»: B1-B2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).

9.6. Internet [v. Nociones específicas 16.4., Saberes y comportamientos socioculturales 1.8.3.]	
C1	**C2**
▪ internauta, pirata (informático) ▪ ciberespacio, intranet ▪ tienda/realidad/entorno/centro/campus ~ virtual ▪ buscar en/bloquearse/saturarse ~ la red/el correo	▪ lenguaje HTML ▪ protocolo ▪ dominio ▪ estar enganchado a Internet

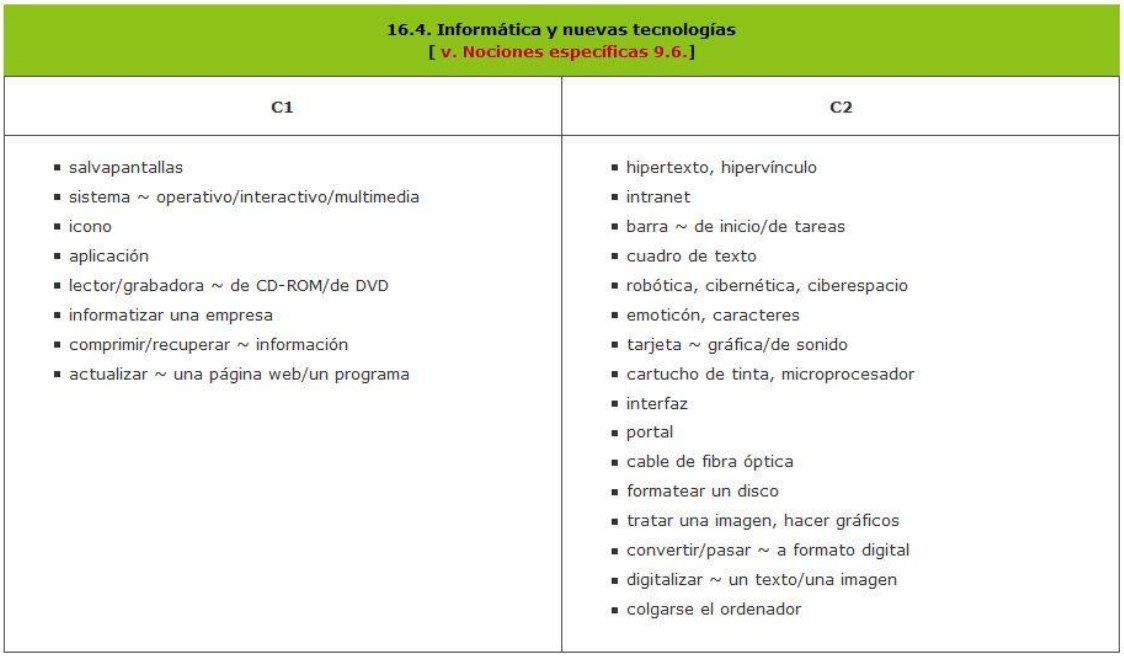
Figura 30. Internet («Nociones específicas»: C1-C2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).

16.4. Informática y nuevas tecnologías [v. Nociones específicas 9.6.]	
A1	**A2**
▪ ordenador ▪ Internet ▪ correo electrónico ▪ página web	▪ (ordenador) portátil, PC ▪ informática, informático ▪ CD-ROM, DVD ▪ programa ▪ navegar por Internet, chatear ▪ virus

Figura 31. Informática y nuevas tecnologías («Nociones específicas»: A1-A2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).

16.4. Informática y nuevas tecnologías [v. Nociones específicas 9.6.]	
B1	**B2**
▪ teclado, tecla, pantalla, ratón ▪ cibercafé ▪ impresora ~ láser/en color ▪ antivirus ▪ hacer clic (con el ratón), pulsar ▪ abrir/cerrar/guardar/eliminar ~ un documento ▪ copiar/cortar/pegar/insertar/seleccionar/buscar ~ una palabra ▪ (des)instalar un programa ▪ usuario, contraseña ▪ bajar(se)/descargar(se) ~ un programa	▪ procesador de textos ▪ base de datos ▪ hoja de cálculo ▪ disco duro ▪ monitor, altavoz, escáner, módem, pantalla plana ▪ inteligencia artificial ▪ enlace ▪ escritorio ▪ cursor ▪ pinchar, hacer doble clic, arrastrar ▪ cambiar ~ el tipo/el tamaño ~ de letra ▪ grabar un archivo ▪ maximizar/minimizar ~ una ventana/un documento ▪ configurar ▪ cambiar la configuración ▪ (re)iniciar/bloquear(se) ~ el ordenador

Figura 32. Informática y nuevas tecnologías («Nociones específicas»: B1-B2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).



16.4. Informática y nuevas tecnologías
[v. Nociones específicas 9.6.]

C1	C2
▪ salvapantallas ▪ sistema ~ operativo/interactivo/multimedia ▪ icono ▪ aplicación ▪ lector/grabadora ~ de CD-ROM/de DVD ▪ informatizar una empresa ▪ comprimir/recuperar ~ información ▪ actualizar ~ una página web/un programa	▪ hipertexto, hipervínculo ▪ intranet ▪ barra ~ de inicio/de tareas ▪ cuadro de texto ▪ robótica, cibernética, ciberespacio ▪ emoticón, caracteres ▪ tarjeta ~ gráfica/de sonido ▪ cartucho de tinta, microprocesador ▪ interfaz ▪ portal ▪ cable de fibra óptica ▪ formatear un disco ▪ tratar una imagen, hacer gráficos ▪ convertir/pasar ~ a formato digital ▪ digitalizar ~ un texto/una imagen ▪ colgarse el ordenador

Figura 33. Informática y nuevas tecnologías («Nociones específicas»: C1-C2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).

Así pues, en estos dos apartados específicos de Internet e informática y nuevas tecnologías se realizan unos inventarios que incorporan un total de 131 exponentes (11 de A1, 16 de A2, 31 de B1, 33 de B2, 14 de C1 y 26 de C2), lo que da cuenta de la magnitud del mundo digital y de la necesidad de incluir contenidos nocionales (unidades léxicas simples y compuesta, colocaciones, locuciones, unidades fraseológicas, etc.) referidos a este ámbito en concreto. La rentabilidad pedagógica de estos elementos está estrechamente relacionada con su frecuencia de uso. Supone, así, en nuestra opinión, un acierto incluir nociones como *navegar ~ por internet/por la red*[55], *adjuntar/reenviar ~ un documento*[56], *estar enganchado a Internet*[57], *actualizar ~ una página web/un programa*[58], *hipertexto*[59], etc.

En definitiva, son muchos los exponentes del contenido digital que se incluyen en este apartado de «Nociones específicas». Dichos términos o expresiones no solo se encuentran en los ejemplos de uso, sino que aparecen como exponentes específicos que deben ser enseñados según su nivel de referencia, e incluso, a estos elementos se les

[55] Aparece en el subapartado «9.6. Internet» (A2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).
[56] En el subapartado «9.6. Internet» (B1) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).
[57] En el subapartado «9.6. Internet» (C2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).
[58] En el subapartado «16.4. Informática y nuevas tecnologías» (C1) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).
[59] En el subapartado «16.4. Informática y nuevas tecnologías» (C2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).

dedica dos secciones exclusivas que recogen un total de 131 exponentes propios de la terminología digital.

No obstante, echamos de menos en este apartado de «Nociones específicas» otros aspectos como el papel fundamental que tienen los neologismos en el ciberlenguaje. El lenguaje digital constituye una rama nueva del conocimiento que ha necesitado de la creación de voces nuevas con neologismos de nueva creación como, por ejemplo, *meme*[60], *blog*, *wifi*, *selfi* o *postureo* o con neologismos semánticos como *red*, *navegar*, *amigo*, *virus*, *colgar*, *mencionar* o *etiquetar*, que han adquirido un nuevo significado con Internet. Sin embargo, si de algo se caracteriza el lenguaje digital es de la utilización de extranjerismos o préstamos puros, sobre todo de anglicismos, en detrimento del vocablo adaptado al español más adecuado según la norma. Ejemplo de ello es el uso del término *hashtag* en lugar de *etiqueta*, *malware* en lugar de *programa maligno*, *youtuber*[61] en lugar de *youtubero* o *yutubero* o *streaming* en lugar de *en directo* o *en continuo*. No obstante, la frecuencia de uso de estos préstamos, sumado a que el inglés es la primera lengua internacional utilizada en Internet, hace muy difícil la desaparición de estos anglicismos de uso habitual para los hablantes del español, por lo que, aunque no estén incluidos en estos inventarios, deberían también ser objeto de enseñanza en EL2/LE.

Por otro lado, debemos hacer una mención especial a los cibertextos que encontramos en este inventario, dada la naturaleza de nuestro estudio. Si en la sección «Ortografía» encontrábamos como discurso digital el correo electrónico y la página web, en este apartado se amplía el abanico de los cibertextos, pues aparecen los siguientes tipos: el correo electrónico (A1), la página web (A1), el mensaje electrónico (A1), el foro (de discusión) (A2) y el chat (A2). La aparición de dichos discursos digitales en este caso es exclusivamente nocional. Será en el apartado de «Géneros discursivos y productos textuales» cuando se especifique detalladamente el nivel en el que se deben estudiar estos cibertextos desde la perspectiva discursiva y si su enseñanza

[60] El *meme* se puede definir como una «imagen o texto, por lo general con fines humorísticos, que se difunde masivamente por Internet» (RAE, 2018, p. 423). Sin embargo, esta definición no hace más que rascar la superficie de este concepto, ya que se trata según Dawkins (1976) –el creador del térmico *meme*– de una unidad de transmisión cultural o una unidad de *imitación* (p. 206), es decir, son imágenes o textos que se viralizan y pasan a formar parte del acervo cultural.

[61] Un *youtuber* es un prosumidor de la plataforma de vídeo YouTube, es decir, una persona que no solo consume, sino que también produce vídeos de YouTube. El término preferente en español es *yutubero* o *youtubero*, sin embargo, su frecuencia de uso es muy escasa, ya que la mayoría de los hablantes utilizan de forma generalizada el préstamo *youtuber*.

se debe centrar en la recepción (comprensión lectora) o en la producción (expresión escrita).

Finalmente, no nos vamos a detener más en los términos ausentes de dicho inventario ni en aquellos que se podrían eliminar o actualizar, porque en la introducción de esta sección se deja claro que es un inventario abierto, lo que supone que son los profesionales de idiomas los que deben adaptarlo a las necesidades comunicativas, a las motivaciones y al entorno de aprendizaje de sus estudiantes, así como a la variedad de uso con mayor rentabilidad pedagógica para los discentes. De igual modo, se afirma que dicha taxonomía «debe consultarse, en todo caso, como una lista de carácter orientativo y no como un resultado final e inamovible» (Instituto Cervantes, 2006b), por lo que puede y debe ser ampliada y adaptada tanto en sentido vertical (con nuevas entradas temáticas si fuese necesario) como en horizontal (completando la serie de exponentes).

En tercer y último lugar, ya que al componente pragmático-discursivo le dedicaremos un apartado específico más adelante, vamos a analizar dos de los apartados centrados en el componente cultural: «Referentes culturales» y «Saberes y comportamientos socioculturales». Ambas secciones del *PCIC* tratan diversos aspectos culturales que son fundamentales en el uso de la lengua y en la enseñanza de EL2/LE, pese a que no son contenidos estrictamente lingüísticos.

Así pues, el inventario «Referentes culturales», según su propia introducción, pretende trabajar los aspectos culturales de España y aquellos más significativos del mundo hispano, por lo que se subdivide en tres partes:

1. Conocimientos generales de los países hispanos: geografía física, población, gobierno y política, organización territorial y administrativa, economía e industria, medicina y sanidad, educación, medios de comunicación, medios de transporte, religión y política lingüística.
2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y futuro.
3. Productos y creaciones culturales.

Tras la revisión de todo el inventario solo hemos localizado una mención al mundo digital en la subsección «1.7. Educación», cuando en la fase de consolidación aparece la educación a distancia y se incluye el siguiente exponente: *Importancia y lugar que ocupa la educación a distancia en la sociedad actual*. Como se puede observar, pese a que en la introducción se especifica que no se busca la exhaustividad en este inventario, sino que lo que se pretende es ofrecer una visión general de los

referentes culturales más significativos, en este caso particular las nuevas tecnologías y el mundo virtual están bastante olvidados, aunque la realidad sea diametralmente opuesta, ya que Internet supuso un cambio primordial en la forma de concebir el mundo, además de en nuestros hábitos y actividades cotidianas.

Asimismo, en ningún momento se alude al carácter abierto del inventario, por lo que debemos suponer, de nuevo, que se trata de una taxonomía cerrada y que no acepta modificación o ampliación alguna. Esto no implica que dichos exponentes no necesiten de cierta concreción como en lo relativo a los nombres de personalidades o autores del mundo hispano. Los ítems aquí expuestos son lo más generales posibles, para que así abarquen un gran número de referentes culturales que los usuarios deben especificar según la situación de aprendizaje. Así pues, por ejemplo, en el inventario aparece el ítem *Grandes personalidades de la cultura, la ciencia y el deporte de los países hispanos* y, en este caso, son los usuarios los que dependiendo de la situación de enseñanza deben decidir qué personalidades, científicos o deportistas presentar a sus alumnos.

En consecuencia, creemos que las nuevas tecnologías podrían estar presentes en casi todos los apartados de este inventario. No obstante, echamos en falta un apartado concreto de Internet en la sección «1.8. Medios de comunicación», el cual sí se incluye en su apartado homólogo del capítulo «Saberes y comportamientos socioculturales» que veremos a continuación. En esta hipotética sección sobre Internet se podrían incluir, por ejemplo, los tipos de aplicaciones digitales, páginas web y redes sociales más utilizados en el mundo hispano.

Del mismo modo, creemos que tanto en el apartado «2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y futuro» como en el «3. Productos y creaciones culturales» el tratamiento de la cultura es muy limitado y se centra únicamente en las producciones y artistas que tradicionalmente entrarían dentro de un canon. Por lo tanto, se dejan de lado otros aspectos culturales cuya universalidad y accesibilidad es cada vez mayor, pese que son de reciente creación. Esto es, los ámbitos culturales que se recogen en el *PCIC* son únicamente la literatura, la música, el cine, las artes escénicas, la arquitectura y las artes plásticas, además de la ciencia y el deporte. Sin embargo, hay otros ámbitos culturales propios de Internet que los estudiantes deben conocer, junto con sus máximos representantes. Por ejemplo, los *youtubers* o *influencers*[62] más famosos del ámbito

[62] Un *influencer* es una persona que por su popularidad en las redes sociales puede ejercer cierta influencia en un gran grupo de personas. Son individuos que adquieren cierta credibilidad en uno o varios

hispánico y su trabajo. Del mismo modo, existen creaciones o productos culturales propiamente digitales que en su mayoría son anónimos o de elaboración colectiva y que, aunque en muchas ocasiones la fugacidad sea una de sus características, algunos perduran y se generaliza su uso. Sirvan de ejemplo los memes o los emoticonos, cuyo significado y, por consiguiente, su utilización varía no solo dependiendo de la situación comunicativa, sino también del ámbito cultural donde se empleen.

De otra parte, el inventario «Saberes y comportamientos socioculturales» incorpora los contenidos que «hacen referencia al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad» (Instituto Cervantes, 2006b) y, al igual que apartado anterior, se subdivide en tres partes: «1. Condiciones de vida y organización social», «2. Relaciones interpersonales» y «3. Identidad colectiva».

En relación con el contenido digital incluido en este capítulo, como mencionábamos anteriormente, este inventario recoge un apartado específicamente de Internet, dentro de la subsección «1.8. Medios de comunicación e información», en el que se habla de hábitos de uso de Internet, lugares de conexión, principales proveedores y el comercio electrónico (Belmonte Treviño, 2020, p. 277). También en el apartado «1.9. Vivienda» dentro los comportamiento o hábitos de búsqueda de piso, ya sea para comprar o alquilar, se menciona la búsqueda por Internet y, del mismo modo, en la sección «1.11. Compras» se incluyen las compras por Internet como una de las modalidades de compra habituales en el mundo hispanohablante con todos los conocimientos que esto supone.

Ahora bien, son muchos los apartados dentro de «Saberes y comportamientos socioculturales» donde el mundo digital tiene cabida y no se menciona nada al respecto. Por un lado, en el «1.1. Identificación personal» podría incluirse la dirección de correo electrónico o el nombre de usuario de las distintas redes sociales. En la sección, «1.5. Educación y culturas», tal y como ocurría en la parte de educación de «Referentes culturales», debería tenerse en cuenta la enseñanza en línea o virtual, así como las aplicaciones de *e-learning* más famosas en España y, en definitiva, todo lo relacionado con la tecnopedagogía crítica.

---

temas en concreto, lo que, por su gran número de seguidores, los conviertes en prácticamente figuras mediáticas en esas determinadas áreas. Al igual que pasaba con el término *youtuber*, *influente* es la alternativa válida para el anglicismo *influencer*, aunque la preferencia de los usuarios sigue siendo usar el extranjerismo.

De igual modo, en el apartado «1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones», aunque la formulación de los ítems resulta bastante genérica (*Actividades más frecuentes realizadas durante el tiempo de ocio* o *Convenciones sociales y comportamientos relacionados con actividades de ocio de carácter social*), se deberían tener en cuenta las nuevas formas de ocio surgidas con las nuevas tecnologías como los videojuegos –muchos de los cuales tienen un alto componente discursivo y social–, las plataformas de entretenimiento del tipo de Netflix o YouTube y, sobre todo, las redes sociales. En el «1.13. Viajes, alojamiento y transporte», pese a que se menciona la compra de billetes de transporte por Internet, se debería incluir también la búsqueda de alojamiento a través de Internet y las plataformas más famosas de búsqueda, así como, los blogs de viajes y las aplicaciones de transporte en coche que funcionan en cada región. Además, en el «1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia» se deberían incluir los delitos informáticos o ciberestafas como por ejemplo el *phishing*[63].

Asimismo, en toda la sección «2. Relaciones interpersonales», que está dividida por ámbitos (personal, público, profesional y educativo), deberían incorporarse las convenciones sociales relacionadas con las redes sociales y la mensajería instantánea como, por ejemplo, cuándo es adecuado pedir o no una red social o seguir a alguien, qué significado tienen ciertos tipos de interacciones en línea como dar «me gusta» a determinadas publicaciones, las convenciones sociales relacionadas con el uso de emoticonos, GIF[64] o memes o cuándo se deberían usar y qué duración deberían tener los audios en la mensajería instantánea.

Al mismo tiempo, en el apartado «3.1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social» hay que tener en cuenta que las redes sociales están muy presentes a la hora de configurar esa identidad colectiva y participar socialmente en una comunidad. En el «3.2. Tradición y cambio social» se habla nuevamente de formas de disfrute del tiempo libre, donde se deberían incluir, como mencionábamos anteriormente, las redes sociales, las plataformas de entretenimiento o los videojuegos. Por último, en la sección «3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros» se deberían incluir las redes sociales y plataformas de entretenimiento exportadas de otros

[63] El *phishing* es un tipo de fraude electrónico que consiste en el robo de información personal y delicada como contraseñas, datos de cuentas bancarias o tarjetas de crédito, mediante el engaño y la suplantación de identidad de otros usuarios o páginas web de confianza donde se introducen esos datos privados por error. En español no hay una traducción asentada para este vocablo en concreto, aunque se podrían utilizar términos más genéricos como *fraude electrónico* o *delito informático*.

[64] El GIF o *Graphics Interchange Format* (Formato de Intercambio de Gráficos) es un formato gráfico digital que consiste en una imagen animada formada por varios fotogramas superpuestos en bucle.

países, así como el propio ciberlenguaje plagado de préstamos (sobre todo del inglés) e, incluso, el mundo digital en su conjunto, ya que las nuevas tecnologías e Internet han tenido un papel fundamental en la unión entre culturas y la conexión entre personas de todo el mundo, rompiendo las fronteras físicas y permitiendo, pese a la distancia, un acercamiento cultural.

En suma, con este análisis hemos podido observar que el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b) ha tenido en cuenta en su elaboración el papel actual de las nuevas tecnologías e Internet, ya que, como hemos comprobado, ha incorporado elementos de este ámbito en todos sus componentes: gramatical –con el contenido ortográfico mencionado anteriormente–, nocional y cultural. Seguidamente, nos centraremos en el componente pragmático-discursivo, junto con el análisis de los restantes inventarios al estar estrechamente relacionados con el discurso digital.

2.2. El discurso digital en el *PCIC*

En este apartado analizaremos los capítulos del *Plan curricular del Instituto Cervantes* vinculados al componente pragmático-discurso: «Funciones», «Tácticas y estrategias pragmáticas» y «Géneros discursivos y productos textuales». De igual manera, por estar muy relacionados con el discurso digital, examinaremos los objetivos propios del enfoque del alumno como agente social.

Así pues, en primer lugar, el capítulo «Funciones», donde se desarrolla la competencia funcional propuesta por el *MCER* y que se incluía dentro de la competencia pragmática, «parte de la idea de que el *conocimiento* de la lengua, por muy deseable que sea, no se considera un fin en sí mismo y plantea como objetivo último la capacidad de *usar* la lengua, esto es, de hacer mediante la lengua el tipo de cosas que uno necesita o quiere *hacer*» (Instituto Cervantes, 2006b). En consecuencia, los exponentes incluidos en este inventario se corresponden con las funciones de la lengua: dar y pedir opinión; expresar opiniones, actitudes y conocimientos; expresar gustos, deseos y sentimientos; influir en el interlocutor; relacionarse socialmente y estructurar el discurso.

Todos los exponentes de esta taxonomía están estrechamente relacionados con el discurso en general, ya que el texto es la «unidad fundamental de la comunicación verbal humana» (Bernárdez, 1982, p. 292) y es en él donde las funciones tienen cabida. En esencia al utilizar la lengua pretendemos, describir, narrar, exponer o argumentar

algo, es decir, empleamos las secuencias discursivas propuestas por Adam (1992) o macrofunciones. Dichas secuencias se desarrollan en mayor profundidad en el capítulo «Géneros discursivos y productos textuales», pero están íntimamente relacionadas con funciones de la lengua tales como narrar, describir, dar una opinión, presentar un contraargumento, entre otras.

Por consiguiente, si dichas funciones son necesarias para comprender y elaborar un discurso en general, son igualmente útiles cuando hablamos del discurso digital. Por ejemplo, cuando utilizamos las redes sociales damos una opinión, presentamos un contraargumento, expresamos acuerdo y desacuerdo, etc. Del mismo modo, al escribir un correo electrónico podemos preguntar por el conocimiento de algo, preguntar por preferencias o deseos, dar una orden o instrucción, etc. También cuando leemos o elaboramos un blog o una página web se describe o se da alguna información, se pide valoración, se aconseja, se propone o sugiere algo, etc. Además, las funciones relacionadas con la estructuración del discurso como preguntar y responder por el estado general de las cosas, introducir un hecho, conectar elementos, destacar un elemento, introducir un nuevo tema o concluir el relato también son esenciales en la construcción de los cibertextos.

En definitiva, pese a que la mayoría de los exponentes respondan a muestras de la lengua oral, son numerosas las funciones que se pueden aplicar también al discurso escrito en general y al digital en particular (comprensión, producción, mediación e interacción en línea). Es más, en las siguientes subsecciones del inventario sobre la estructuración del discurso se incluyen los *mensajes electrónicos* como género discursivo donde emplear dichas funciones de la lengua:

- «6.6. Preguntar por el estado general de las cosas y responder»: niveles B1, B2, C1 y C2.
- «6.11. Introducir un hecho»: niveles B1 y C1.
- «6.15. Destacar un elemento»: niveles B1, B2, C1 y C2.
- «6.17. Citar»: niveles B1, B2, C1 y C2.
- «6.18. Abrir una digresión»: niveles B2, C1 y C2
- «6.19. Cerrar una digresión»: niveles B2, C1 y C2
- «6.60. Rechazar un tema o aspecto del tema»: niveles B2, C1 y C2
- «6.26. Concluir el relato»: niveles B1, B2, C1 y C2.
- «6.27. Introducir un nuevo tema»: niveles B1, B2, C1 y C2.

- «6.28. Proponer el cierre»: nivel C1

Por ende, la alusión a los mensajes electrónicos constituye la única referencia explícita al discurso digital en este capítulo, aunque sí debemos mencionar que se incluyen numerosos ejemplos donde aparecen estos contenidos, pero que no hemos analizado aquí por ser un ejemplo representativo y arbitrario y por no formar parte de la función en sí misma. A saber, *estoy harto de recibir correo basura en el ordenador*[65], *estoy sorprendido de la calidad de su página web*[66] o *¿eres de la opinión de que Internet debería ser un espacio accesible a toda la población?*[67]

Por último, en cuanto al análisis de este capítulo del *PCIC*, debemos hacer alusión a los recursos paralingüísticos que se recogen en este inventario. Si bien es cierto que se incluyen únicamente los relacionados con el discurso oral como el lenguaje corporal o la entonación, creemos que sería conveniente incorporar el paralenguaje propio del discurso digital al ser un rasgo característico de los cibertextos: la tipografía, la utilización de la imagen o el empleo de emoticonos son ejemplos prototípicos de dicho discurso.

En segundo lugar, nótese la importancia del capítulo «Tácticas y estrategias pragmáticas», pese a no incluir referencia alguna al discurso digital, por la aplicabilidad de su contenido a estos tipos de textos. En este apartado se introducen una serie de estrategias pragmáticas para los hablantes de español, con el fin de que les sirva como recurso a la hora de «construir e interpretar los discursos de forma apropiada al contexto, para modalizar sus enunciados y mostrar, de este modo, su actitud ante lo dicho y ante el interlocutor, para interactuar con otros de acuerdo con las reglas propias de la cortesía estratégica» (Instituto Cervantes, 2006b).

El objetivo último de este apartado pragmático, por tanto, es desarrollar en nuestros estudiantes una serie de herramientas que les permitan elaborar e interpretar un discurso, adaptándolo a la situación comunicativa concreta en la que se encuentran. En consecuencia, se presentan tres tipos de tácticas: estrategias de construcción y elaboración del discurso, estrategias de modalización y estrategias para la conducta interaccional.

[65] Aparece en el subapartado «3.16. Expresar hartazgo» (B1) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).
[66] En el subapartado «3.27. Expresar sorpresa y extrañeza» (B2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).
[67] En el subapartado «2.1. Pedir opinión» (C2) del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).

Así pues, en este inventario se introducen exponentes que pueden ser usados de igual forma como recursos pragmáticos en la elaboración de los cibertextos. Ejemplo de ello son los recursos léxico-semánticos, el mantenimiento del referente, los marcadores discursivos, la deixis, la rematización y tematización, la focalización, la conducta interaccional como la cortesía verbal, etc. Dependiendo del tipo de texto digital al que se enfrenten nuestros alumnos necesitarán unas u otras estrategias pragmáticas, por lo que su enseñanza es transversal a todos los géneros discursivos.

En tercer lugar, nos detendremos en el capítulo «Géneros discursivos y productos textuales» por ser esencial para nuestro estudio, ya que en este apartado se desarrollan de manera explícita y con un tratamiento plenamente discursivo los cibertextos. «Los géneros son la forma en que se manifiestan las lenguas, su "existencia", ya que para expresarnos hacemos uso continuo de los géneros» (Instituto Cervantes, 2006b).

Este inventario se organiza en tres secciones conectadas entre sí: por un lado, una lista de los géneros de transmisión oral y escrita que hay que enseñar en el aula de EL2/LE; por otro lado, modelos o muestras de dichos géneros; y, por último, los elementos que conforman las macrofunciones o secuencias discursivas[68] (descripción, narración, exposición y argumentación).

El método adoptado por el *Plan curricular* para la clasificación de los géneros ha sido la forma de transmisión, es decir, de manera oral o escrita. Ahora bien, para aquellos géneros mixtos, que no se pueden considerar ni orales ni escritos por tener características de ambos modos de transmisión, se ha establecido el criterio de utilizar «la vía por medio de la cual llegan a la audiencia» (Instituto Cervantes, 2006b). Dentro de este último grupo, se encuentran muchos de los discursos digitales como es el caso de los chats, foros, la mensajería instantánea e, incluso, algunas redes sociales o correos electrónicos. Así pues, según esta clasificación estos tipos de cibertextos se han incluido o deberían ser incluidos en el grupo de géneros de transmisión escrita, pues, aunque presenten muchas de las características del discurso oral, la vía de transmisión no deja de ser la palabra escrita.

[68] Debemos destacar que las secuencias establecidas por Adam (1992) son cinco: descripción, narración, exposición, argumentación y dialogo. La secuencia dialogal no se ha incluido entre las macrofunciones del capítulo «Género discursivos y productos textuales» por «la imposibilidad de llevar a cabo, de cara al aula, la sistematización de todos los componentes de la conversación informal» (Instituto Cervantes, 2006b).

El *PCIC* se hace partícipe de este hecho e, incluso, especifica que los «textos que se generan dentro del entorno virtual requieren una mención específica debido al progresivo incremento de la comunicación, a través de Internet» (Instituto Cervantes, 2006b). Sobre estos tipos de texto el Instituto Cervantes se centra en la heterogeneidad de su transmisión, pues explica que, aunque el canal sea el discurso escrito, presentan rasgos de la oralidad como la inmediatez de respuesta, la espontaneidad de la comunicación o la iconicidad, es decir, el uso de imágenes y emoticonos como recursos paralingüísticos que pretenden conseguir un efecto en el interlocutor similar a la kinésica y a la proxémica.

Asimismo, como se especifica en la introducción de este inventario se consideraron otras clasificaciones alternativas al modo de transmisión como los ámbitos sociales establecidos por el *MCER*: público, personal, profesional o educativo. Sin embargo, finalmente se descartó esta clasificación, pues parte de estos géneros textuales se podían incluir en todos los ámbitos. Si bien es cierto que al final se desechó este criterio de clasificación, tal como expusimos en el análisis del *Marco común europeo de referencia* los cibertextos también se pueden enmarcar y, por consiguiente, justificar su enseñanza dentro de dichos ámbitos.

En consecuencia, el capítulo «Géneros discursivos y productos textuales» presenta un inventario de los tipos de textos que deben enseñarse en cada uno de los seis niveles de referencia, desde el A1 al C2. El criterio de clasificación, como hemos indicado anteriormente, es la forma de transmisión del discurso, por lo que dicha taxonomía se divide en géneros de transmisión oral y géneros de transmisión escrita.

Las destrezas lingüísticas, por consiguiente, no se pueden desvincular de esta clasificación, ya que son «las formas en que se activa el uso de la lengua» (Instituto Cervantes, 2008d). Así pues, las destrezas se dividen en receptivas y productivas dependiendo de las tareas que se realizan en la comunicación. Las destrezas receptivas (comprensión lectora y comprensión auditiva) son aquellas vinculadas con la comprensión e interpretación de un texto, ya sea oral o escrito, mientras que las destrezas destinadas a la expresión son las productivas (expresión oral y expresión escrita). De forma análoga entendemos los conceptos *input* o aducto y *output* o educto, que son respectivamente los textos presentados a los alumnos como modelos de lengua meta para su aprendizaje (Instituto Cervantes, 2008b) y los discursos que los estudiantes, de forma guiada o autónoma, producen.

Así pues, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* clasifica los géneros discursivos en orales y escritos, pero a su vez especifica si su enseñanza en cada nivel se debe centrar en la recepción, producción o en ambas. A continuación, presentaremos una tabla con todos los cibertextos incluidos en este apartado del *PCIC* y con la especificación de en qué nivel hay que incluirlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de en qué destreza lingüística debemos centrarnos:

NIVEL	GÉNERO DISCURSIVO	DESTREZAS PRODUCTIVAS (P) Y RECEPTIVAS (R)
A1	Cartas, faxes, **mensajes electrónicos** - Formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo… - Personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista…	Mensajes electrónicos, breves y sencillos (R) (P)
A2	Cartas, faxes, **mensajes electrónicos** - Formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo… - Personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista…	Mensajes electrónicos, personales y breves, de presentación, agradecimiento, excusa, invitación… (R) (P)
B1	Cartas, faxes, **mensajes electrónicos** - Formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo… - Personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista…	Mensajes electrónicos personales de extensión media (experiencias, sentimientos, anécdotas, acontecimientos) (R) (P)
	Mensajes breves en foros virtuales, blogs (bitácoras)	Mensajes breves en foros virtuales sobre temas conocidos (R) (P)
B2	Cartas, faxes, **mensajes electrónicos** - Formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo… - Personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista…	Mensajes electrónicos formales relativos a la propia especialidad (R)
		Mensajes electrónicos formales (solicitud de trabajo, cartas comerciales frecuentes en el ámbito laboral propio) (P)
		Mensajes electrónicos personales extensos (noticias, puntos de vista) (R) (P)
	Mensajes breves en foros virtuales, blogs (bitácoras)	Mensajes en foros virtuales sobre temas conocidos (R) (P)

C1	Cartas, faxes, **mensajes electrónicos formales**	Mensajes electrónicos complejos y extensos, comerciales y profesionales (R) (P)
	Chats	Chats (R) (P)
	Mensajes breves en foros virtuales, blogs (bitácoras)	Mensajes en foros virtuales, blogs (bitácoras) (R) (P)
C2	Cartas, faxes, **mensajes electrónicos formales**	

Tabla 4. Cibertextos incluidos en la sección «Géneros discursivos y productos textuales» del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006b).[69]

Como se puede observar en esta tabla, el Instituto Cervantes incluye los *mensajes electrónicos* en todos los niveles de referencia, desde A1 a C2. En los niveles de usuario básico (A) e independiente (B) se especifica que son mensajes electrónicos personales y formales, es decir, varía el registro. Los ejemplos de dichos mensajes son siempre los mismos independientemente del nivel de enseñanza: *agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista…* para los mensajes electrónicos personales y *formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo…* para los formales. Por su parte, en los niveles C ya solo se estudian los mensajes electrónicos formales.

Por lo tanto, debemos revisar las destrezas receptivas y productivas para encontrar las diferencias de nivel. Por un lado, en los niveles A2 y B1 solo se concretan los mensajes electrónicos personales, en el nivel A2 breves y en el B1 de extensión media, mientras que en el nivel A1 solo se dice «mensajes electrónicos, breves y sencillos» (Instituto Cervantes, 2006b). Esto nos hace pensar que es en el nivel B2 donde se empiezan a introducir los mensajes electrónicos formales y que en los niveles anteriores el registro formal está ligado únicamente a las cartas o faxes. En esos tipos de textos y en los tres niveles mencionados (A1, A2 y B1) se trabajan todas las destrezas lingüísticas, las receptivas y productivas. El nivel B2 es el más complejo en cuanto a los mensajes electrónicos, ya que es en este nivel donde se estudian tanto los personales (producción de mensajes electrónicos extensos) como los formales (recepción de los mensajes de especialidad y producción de mensajes electrónicos formales en general). Finalmente, el nivel C1 y C2, como decíamos antes, solo se ocupa de los mensajes

[69] Esta tabla ha sido creada expresamente para nuestro estudio, con el fin de recopilar todo el discurso digital que aparece en los inventarios del apartado «Géneros discursivos y productos textuales» *del Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006b).

electrónicos formales y solo se especifican las destrezas lingüísticas del nivel C1: recepción y producción de mensajes extensos y complejos.

Los *mensajes en foros virtuales y blogs*, por su parte, se incluyen en los niveles desde B1 a C1. Todas las destrezas son receptivas y productivas, la diferencia radica en que en los niveles B los mensajes son sobre temas cotidianos y, concretamente, en el nivel B1 breves; mientras que en el nivel C1 no se especifica la temática. Por último, debemos mencionar que el *chat* solo se introduce en el nivel C1, tanto para recepción como producción.

De igual modo, no debemos olvidar que en la introducción del apartado de «Géneros discursivos y productos textuales» se alude también al discurso digital y a sus rasgos propios de la oralidad. En dicha introducción se afirma que uno de los cibertextos más usados es la conversación virtual o chat. Sin embargo, como hemos reflejado en la tabla previa no se introduce su enseñanza en las aulas de español como L2/LE hasta el primer nivel de usuario competente (C1), lo que resulta curioso dada la frecuencia de uso y cotidianidad de este tipo de discurso. Normalmente, el principal criterio pedagógico para la elección de un determinado contenido de enseñanza es el de las necesidades de nuestros estudiantes, es decir, contenidos a los que nuestros alumnos se van a tener que enfrentar por ser actos comunicativos habituales en la lengua meta. Por lo tanto, dada la cotidianidad de este cibertexto y su frecuencia, creemos que se debería introducir desde los primeros niveles de enseñanza e ir avanzando en la complejidad de los actos comunicativos que este tipo de discurso en concreto requiere.

Por otra parte, el Instituto Cervantes en dicha introducción hace referencia al riesgo y a la poca confidencialidad que pueden tener los mensajes electrónicos, lo que, según esta institución, limita su uso a favor de otros más tradicionales como la carta, pese a que permitan adjuntar archivos de todo tipo, la transmisión de la información se realice de forma inmediata y el coste actualmente sea prácticamente nulo (Instituto Cervantes, 2006b). Esta afirmación, a nuestro parecer, resulta algo precipitada, pues si bien es cierto que quizás en el momento de publicación del *PCIC* la comunicación por mensajes electrónicos no estaba tan extendida y su fiabilidad podía ser cuestionable, en la actualidad representa una forma de comunicación bastante segura y ha sustituido sobremanera al correo ordinario, salvo algunas excepciones como pueden ser las referencias a los servicios profesionales de paquetería.

Asimismo, también en esta introducción se menciona un cibertexto que no figura en la clasificación final de los géneros discursivos: la página web. Este discurso nos

interesa especialmente por su relevancia y escasa aparición en este currículo de referencia. Como podemos observar no aparece en el inventario de géneros que deban enseñarse en el aula de EL2/LE. De hecho, ni siquiera en la introducción se alude a las páginas web en sí mismas, sino a los «textos insertos en las páginas web» (Instituto Cervantes, 2006b). Esto se contrapone a la realidad de nuestros estudiantes, que se enfrentan constantemente al uso de este tipo de discurso digital tan común, ya sea para consultar la web de la academia u otra institución donde están cursando sus estudios de español, las páginas web de compras y servicios de todo tipo (comercios, medios de transporte, alojamientos, entre otros muchos) o, incluso, en el caso de los estudiantes de EFE, la creación de su propia página web, tan necesaria hoy en día para su negocio o empresa.

Asimismo, debemos advertir que este inventario de «Género discursivos y productos textuales» es cerrado. En este caso no ocurre lo observado en «Nociones específicas», donde se dejaba constancia expresa del carácter abierto de su taxonomía. Sin embargo, aquí no encontramos dicha afirmación, por lo que, aludiendo a lo mencionado en los preliminares del *PCIC*, se trata de un inventario final que no admite modificación ni ampliación alguna.

Así pues, teniendo en cuenta este aspecto concreto creemos necesario una revisión de dicho inventario en lo que concierne a los géneros cibertextuales, ya que, por un lado, consideramos que la denominación «mensajes electrónicos» es bastante imprecisa y abarca muchos cibertextos concretos que no se deben enseñar juntos porque presentan características y peculiaridades diferenciadas, así como distinto nivel de complejidad. Además, puede resultar curioso que los blogs, foros y chats no formen parte de ese grupo genérico de «mensajes electrónicos», cuando cumplen todas las características que lo definen (Belmonte Treviño, 2020, p. 278). Del mismo modo, habría que revisar la concreción y el nivel de los cibertextos que se enseñan, ya que, por ejemplo, como hemos mencionado antes, el chat se podría introducir en niveles más bajos por su cotidianidad. Por otro lado, aparte de esta apreciación con la nomenclatura, creemos que se deberían incluir de forma explícita otros cibertextos como el correo electrónico, las redes sociales, las páginas web, la mensajería instantánea o las wikis. Somos conscientes de que muchos de estos tipos de texto se engloban en lo que el *PCIC* denomina «mensajes electrónicos», pero dado que los textos se deben trabajar en el aula «tanto desde un enfoque global como en sus aspectos formales más concretos e

individualizados» (Instituto Cervantes, 2006b), es importante su catalogación para que los alumnos sean capaces de diferenciarlos y estudiarlos correctamente.

Por último, en cuarto lugar, vamos a centrarnos en la relación de objetivos propuesta por el *Plan curricular*. El Instituto Cervantes en la elaboración de estos objetivos desde la perspectiva del alumno, tuvo en cuenta el enfoque adoptado por el *MCER,* que estaba orientado a la acción, donde se considera a los alumnos como agentes sociales que realizan tareas adecuadas a unas circunstancias y entorno determinados y para las cuales deben activar ciertas competencias, tanto generales como comunicativas.

Así, el *PCIC* elaboró una relación de objetivos destinados a los alumnos desde tres perspectivas distintas: alumno como *agente social*, alumno como *hablante intercultural* y alumno como *aprendiente autónomo*. La dimensión que más nos interesa por su relación con el discurso digital es la del alumno como *agente social*, que se resume en tres aspectos fundamentales: las transacciones, las interacciones sociales y los textos (Instituto Cervantes, 2006b). Por consiguiente, desde esa perspectiva enfocada a la acción, los estudiantes realizan distintas tareas de complejidad variable dependiendo de su nivel, participan en interacciones sociales de diversos ámbitos y hacen uso de los textos –orales y escritos– para cumplir sus objetivos. Por lo tanto, el inventario de objetivos generales del alumno como agente social se conforma de la siguiente manera (Instituto Cervantes, 2006b):

1. Niveles A1-A2
    a. Llevar a cabo transacciones básicas relacionadas con necesidades inmediatas.
    b. Participar en interacciones sociales dentro de la esfera social más próxima.
    c. Desenvolverse con textos orales y escritos relacionados con su entorno y sus necesidades más inmediatas.
2. Niveles B1-B2
    a. Llevar a cabo transacciones habituales y corrientes de la vida cotidiana.
    b. Participar en interacciones sociales dentro de la comunidad social, laboral o académica en la que se integre.

c. Desenvolverse con textos orales y escritos sobre temas relacionados con sus intereses, con sus gustos y preferencias y con su campo de especialidad.

3. Niveles C1-C2
    a. Llevar a cabo transacciones de todo tipo, aunque sean delicadas y complejas.
    b. Participar y tomar la iniciativa en interacciones sociales dentro de la comunidad o de las comunidades sociales, académicas o profesionales en las que se integre.
    c. Desenvolverse con textos orales o escritos de cualquier tipo, sea cual sea la situación y el tema.

Si bien es cierto que el discurso digital se enmarca sobre todo en los objetivos relacionados con el uso de los textos orales y escritos, no debemos dejar al margen las transacciones e interacciones sociales.

Los cibertextos se presentan en numerosas situaciones habituales de comunicación y en las transacciones cotidianas. El *Plan curricular Instituto Cervantes* cuando expone los objetivos transaccionales hace referencia en todos los niveles a transacciones mediante la interacción con personas. Sin embargo, hoy muchas de esas transacciones se han virtualizado y han dejado de requerir presencialidad alguna; piénsese, por ejemplo, en gestiones como las compras, alquileres de vivienda o coches, reservas de viajes o muchos trámites administrativos. Actualmente muchas de estas transacciones se realizan de forma virtual y, aunque no exista interacción social alguna, requieren de una relación con el texto digital que las caracteriza, ya sea una página web, un formulario en línea, etc.

De hecho, uno de los objetivos secundarios de este apartado transaccional tiene que ver con el manejo de las fuentes de información con el fin de aclarar dudas y obtener detalles y precisiones. Efectivamente, una de las formas más comunes de aclarar dudas, ya sea sobre alguna información general o detalle específico como el horario o la localización de un comercio, se realiza a través de buscadores en línea como Google. Por consiguiente, la virtualización de muchas transacciones cotidianas ha promovido el uso de ciertos cibertextos con los que los estudiantes de español como L2/LE se deberían familiarizar.

Por su parte, el segundo gran grupo de objetivos de los alumnos como *agentes sociales* está relacionado con la interacción, lo que permite a los discentes integrarse en una comunidad social. Dichas interacciones sociales se realizan mediante diversos canales, donde se incluyen también los medios electrónicos. La interacción en línea ha adquirido un peso muy importante en la actualidad, llegando incluso a utilizarse como una forma habitual de interacción.

En consecuencia, han aparecido nuevos tipos de textos propios del mundo digital como el correo electrónico, el chat, los foros, las redes sociales y la mensajería instantánea en general; es más, el *Marco común europeo de referencia* en 2018 publicó un volumen complementario donde se actualizan y amplían los descriptores de esta obra de referencia en dos aspectos fundamentales: la mediación y la interacción en línea. De nuevo, estos discursos digitales son esenciales para la comunicación diaria y cotidiana de los hablantes de español, por lo que su rentabilidad pedagógica está plenamente justificada.

Por último, en cuanto al uso de los textos orales y escritos, el *PCIC* establece cuatro objetivos fundamentales que se aplican en mayor o menor profundidad dependiendo del nivel de referencia. Primero, conocer las convenciones y peculiaridades de los géneros discursivos e identificar sus características idiosincrásicas del mundo hispano. Segundo, entender el mensaje transmitido en el texto. Tercero, transferir la información de dicho texto. Y, en cuarto lugar, ser crítico en su interpretación.

Por lo tanto, puesto que los cibertextos forman parte de estos textos orales y escritos, deberían ser estudiados por los alumnos de EL2/LE con el fin de que conozcan sus convenciones de género, entiendan el mensaje que transmiten, sean capaces de transferir la información necesaria del texto y adopten una actitud crítica en su interpretación. Así pues, todos los objetivos del alumno como agente social –transacciones, interacciones sociales y empleo de textos– son aplicables al estudio del discurso digital.

En definitiva, el Instituto Cervantes en la elaboración y actualización del *Plan curricular* ha tenido en cuenta, tal y como se explica en los preliminares de la obra, los enfoques y estudios más representativos utilizados actualmente sobre los distintos ámbitos de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. En consecuencia, ha bebido de numerosos estudios e investigaciones sobre gramática, análisis del discurso, lexicografía, pragmática, sociolingüística y pedagogía. No obstante, en algunas de las

ocasiones se han encontrado con el inconveniente de la ausencia de consenso en el tratamiento de algunos aspectos del diseño curricular, como en el caso de los géneros discursivos. Sin embargo, si los estudios lingüísticos están, o por lo menos deben estar, estrechamente ligados a la enseñanza de lenguas, las investigaciones sobre la novedosa rama de la lingüística aplicada conocida como lingüística de la red deberían verse reflejadas en el aula de EL2/L2. El *Plan curricular del Instituto Cervantes* ha dado un gran paso en ese aspecto con la inclusión de este contenido en el marco de los componentes gramatical, nocional, cultural y pragmático-discursivo.

3. *COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT. COMPANION VOLUME WITH NEW DESCRIPTORS*

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, como ya hemos mencionado anteriormente, se publicó en 2001 y se tradujo en 2002 al español por el Instituto Cervantes, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la editorial Anaya. Sin embargo, en febrero de 2018 el Consejo de Europa publicó digitalmente un documento o volumen complementario al *MCER*, que aún no tiene traducción al español, y que se titula *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors* (*CEFR₂*). Así pues, este nuevo *Marco* mantiene el título original, pero añade un subtítulo que da cuenta de los principales cambios y novedades que se han incluido: *Volumen Complementario con Nuevos Descriptores*.

En consecuencia, el *CEFR₂* no deroga lo anteriormente fijado por el *Marco* original, sino que se presenta como un documento adicional que pretende reforzar ciertas posturas, matizar algunos aspectos y ampliar y mejorar otros. Entre los cambios que se introducen en este volumen complementario se encuentran la inclusión de descriptores[70] para el nivel Pre-A1, que el *MCER* no contempló; el refuerzo de los descriptores en los niveles plus (+) como, por ejemplo, B1+ o B1.2; la inclusión de nuevas escalas centradas en el desarrollo del pluriculturalismo y plurilingüismo; la redefinición de la escala fonológica enfocada ahora a la articulación y prosodia; la incorporación de tres escalas relacionadas con la literatura y los textos creativos (la lectura como actividad de ocio, expresar una respuesta personal a textos creativos y el análisis y crítica de dichos textos); la inclusión de otras escalas relativas al uso de las telecomunicaciones y a dar información; la especificación de los idiomas involucrados en ciertos aspectos de la mediación y el plurilingüismo; la validación y calibración matemática de las nuevas escalas de descriptores del *CEFR₂*; la incorporación de dos recopilaciones de descriptores para aprendices jóvenes o la adaptación de los descriptores del *CEFR₂* al lenguaje de signos (Council of Europe, 2018, pp. 50-51).

No obstante, entre los principales cambios que se introdujeron en este volumen complementario están el desarrollo en profundidad de dos aspectos fundamentales algo

[70] Según el *CEFR₂* los descriptores definen lo que los alumnos en un determinado nivel de referencia pueden hacer razonablemente cuando tienen cierta competencia comunicativa en la lengua meta, pero sin olvidar las características personales, el conocimiento, la madurez cognitiva y la experiencia, es decir, las competencias generales necesaria para comunicarse con éxito. Las escalas de descriptores, por su parte, son las herramientas que nos permiten describir dichas capacidades (Council of Europe, 2018, p. 53).

olvidados por el *MCER* original –la mediación[71] y la interacción en línea que analizaremos más adelante– y la modificación de ciertos descriptores de 2001, aunque la mayoría de los cambios tienen que ver con la supresión o sustitución del término *hablante nativo*, ya que es un vocablo cuyo uso se ha vuelto bastante controvertido desde la publicación del *MCER*.

Asimismo, el *CEFR₂* hace referencia explícita a los aspectos obsoletos del contenido digital del *Marco de referencia* (2001). De estos se menciona que se ha decidido no actualizar los descriptores relacionados con cambios en la tecnología y se ejemplifica con las referencias a tarjetas postales o teléfonos públicos (Council of Europe, 2018, p. 50). Por lo tanto, elementos en desuso como el cederrón, el casete o el disco compacto siguen formando parte de este documento de referencia y no se han sustituido o modernizado por otros elementos tras la actualización de 2018.

Por otro lado, al igual que ocurría con el *MCER*, el *CEFR₂* especifica en su introducción que todo el *Marco de referencia* en su conjunto (ambos volúmenes) debe ser entendido como una herramienta o recurso para ayudar en la organización de planes de estudios, cursos y exámenes, trabajando hacia atrás en lo que los usuarios o alumnos necesitan para poder *hacer cosas* con la lengua (Council of Europe, 2018, p. 26). Del mismo modo, también en la introducción del *CEFR₂*, se asevera que este no debe ser concebido como una herramienta de estandarización, sino como un recurso para facilitar proyectos de reforma educativa (p. 26) y se introduce, de nuevo, la siguiente cita del *MCER*:

> Hay que dejar claro desde el principio que NO nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos. El *Marco común europeo de referencia* no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear (Consejo de Europa, 2002, p. XI).

En definitiva, el *CEFR₂* es la actualización del marco de referencia básico a nivel europeo, y cada vez más en países fuera de Europa, para la enseñanza de idiomas, donde la lengua es entendida como el vehículo de oportunidad y éxito en los ámbitos

[71] La mediación se trabaja más en profundidad que en el *Marco* original y desde un enfoque más amplio, con el fin de desterrar la idea preconcebida tras el *MCER* de reducir esta forma de comunicación únicamente a la interpretación y traducción (Council of Europe, 2018, p. 32). Así pues, el *CEFR₂* recoge un total de 19 escalas con descriptores de actividades de mediación de un texto o comunicación y 5 escalas de estrategias de mediación (p. 50).

social, educativo y profesional (Council of Europe, 2018, p. 25). Además, el *Marco* en su conjunto (*MCER* y *CEFR₂*) adopta un enfoque bastante innovador al primar la lengua como un vehículo de comunicación por encima de su consideración como un tema de estudio, lo que reorienta el aprendizaje de idiomas hacia una postura centrada en el empoderamiento de los estudiantes.

Esto es, se presenta a los alumnos como agentes sociales (enfoque orientado a la acción) y, por tanto, se reconoce la naturaleza social del aprendizaje y uso de la lengua. En consecuencia, los cursos y planes de estudios están diseñados poniendo el foco en las necesidades comunicativas del mundo real y están orientados hacia tareas de la vida real construidas a través de nociones y funciones seleccionadas para ese propósito. Así pues, el enfoque adoptado por el *Marco común europeo de referencia* es el de aprender a usar la lengua en lugar de simplemente aprender sobre ella (pp. 26-27).

3.1. El contenido digital en el *CEFR₂*

Al constituir el *CEFR₂* un volumen complementario del *MCER* no hay mucho contenido digital nuevo que podamos analizar en este apartado. De hecho, al adoptar un enfoque global de la enseñanza de idiomas, opuesto al *Plan curricular* que aboga por la concreción y establece una serie de inventarios, en el *Marco* (*MCER* y *CEFR₂*) no se introduce ningún exponente concreto de una lengua o idioma determinado, ya sea o no digital, sino que se centra en la creación de escalas de descriptores generales aplicables a todos los idiomas de los países miembros de la Unión Europea. Así pues, el *CEFR₂* no incluye elementos digitales nuevos, como la modernización de ciertos canales de comunicación delimitados por el *MCER*.

Es más, como ya hemos mencionado anteriormente, el *CEFR₂* es consciente de dicha desactualización, pero se ha tomado la decisión de no remplazar los descriptores por cambios en la tecnología (Council of Europe, 2018, p. 50). Además, tampoco hace referencia alguna al uso de las nuevas tecnologías en el aula como sí efectuaba el documento de 2001. Por lo tanto, todo el contenido digital que aparece en este volumen complementario está relacionado o bien con los tipos de texto electrónico que intervienen en la mediación o bien con la interacción en línea y, por consiguiente, lo trataremos con mayor grado de detalle al centrarnos en el discurso digital.

No obstante, sí que es destacable que cuando se explican los cuatro modos de comunicación –comprensión, expresión, interacción y mediación– se mencione lo

siguiente: «The development of email, texting and social media since then shows that, as in many other areas, the CEFR was very forward-looking for its time» (Council of Europe, 2018, p. 32). Este nuevo documento da cuenta de la visión de futuro que tuvo el *MCER* en el ámbito digital, en un momento en el que, como ya hemos explicado antes, los hitos electrónicos más importantes aún no se habían producido.

Finalmente, no debemos olvidar que en ningún momento del *CEFR₂* se hace alusión alguna, explícita o implícita, a la competencia digital. Si bien este hecho era entendible con la publicación del *MCER* en 2001, pues en esa época todavía no se había definido plenamente el término *competencia digital* y no se había incluido todavía entre las competencias clave tanto de alumnos como de docentes, en su volumen complementario esta ausencia sí es bastante significativa, pues el *CEFR₂* se publicó en 2018, un momento donde la competencia digital ya había sido ampliamente definida no solo por la literatura científica en general, sino también por las instituciones europeas en particular.

3.2. El discurso digital en el *CEFR₂*: la interacción en línea

El *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors* (*CEFR₂*) introduce por primera vez un apartado completo dedicado exclusivamente a la comunicación a través de medios y textos digitales: la interacción en línea. Antes de explicar y analizar detalladamente el discurso digital inherente a este tipo de comunicación debemos referirnos al modelo de comunicación y a las destrezas concebidas por el *MCER* en general y la aclaración o matización que efectúa de modo singular el *CEFR₂*.

El *Marco común europeo de referencia* rehúsa del modelo tradicional de las cuatro habilidades –hablar, leer, escuchar y escribir– por ser muy ambiguo a la hora de reflejar la realidad de la comunicación. Así pues, el *Marco* en general (*MCER* y *CEFR₂*) opta por un enfoque más fiel a la realidad dividiendo el acto comunicativo en cuatro tipos de actividades y estrategias que reflejan mejor la forma en las que los hablantes utilizan la lengua: recepción (comprensión), producción (expresión), interacción y mediación (Council of Europe, 2018, pp. 30-32).

Sin embargo, cuando se desarrolló este modelo en el documento original de 2001, se generaron malentendidos en la especificación de algunos aspectos de este esquema, lo que condujo a ciertos equívocos a la hora de interpretar este novedoso

enfoque. De hecho, el «Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación» (Consejo de Europa, 2002, pp. 30-33) se dividió en *comprender* (comprensión de lectura y comprensión auditiva), *hablar* (expresión e interacción oral) y *escribir* (expresión escrita). Así pues, lo que se infiere, erróneamente, es que el *MCER* (2001) estableció un total de cinco destrezas –comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión oral, interacción oral y expresión escrita– y se da a entender, erróneamente de nuevo, que la mediación y la interacción escrita se suprimen de este esquema.

Posteriormente, cuando se especifican las actividades de la lengua y las estrategias, ya sí se incluyen la interacción escrita y la mediación (Consejo de Europa, 2002, pp. 60-86). No obstante, como su desarrollo es meramente anecdótico, pues no se trabaja en profundidad ninguna de estas destrezas, lo que provoca que se relacione, por ejemplo, la mediación únicamente con la traducción e interpretación.

En consecuencia, el *CEFR*$_2$ dedica un apartado a aclarar estos malentendidos y a matizar y desarrollar en profundidad el esquema adoptado de recepción, producción, interacción y mediación, que ilustra con el siguiente esquema:

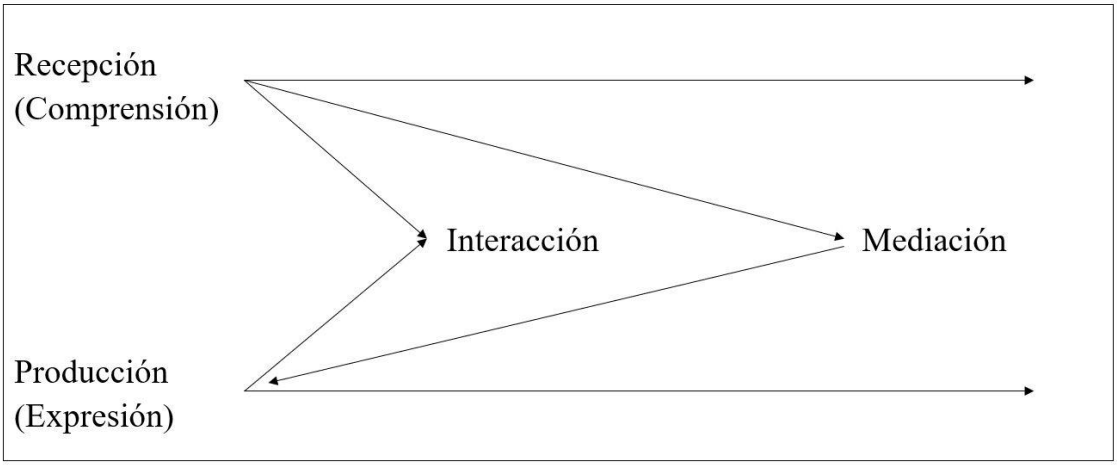


Figura 34. La relación entre recepción, producción, interacción y mediación (Council of Europe, 2018, p. 32).

Como ya sabemos las destrezas lingüísticas tradicionales se ajustan a las habilidades mencionadas anteriormente y son expresión oral (hablar), comprensión lectora (leer), comprensión auditiva (escuchar) y expresión escrita (escribir). El *Marco de referencia* agrupa estas cuatro destrezas lingüísticas en dos: recepción o comprensión y producción o expresión, cuya subdivisión en oral y escrita, dependiendo del modo de

transmisión que se emplee en el acto comunicativo, dan lugar a las habilidades o destrezas tradicionales.

Por su parte, la interacción, como se deduce del esquema anterior, engloba tanto la recepción como la producción y, al igual que estos, puede ser oral o escrita. La interacción en línea, que veremos detalladamente más adelante, pese a que en líneas generales debe considerarse como interacción escrita, ya que en la mayoría de los casos el modo de transmisión es la palabra escrita, las características propias de la oralidad como la escasa planificación o la inmediatez y la simultaneidad del discurso hacen de esta una comunicación multimodal que debe ser estudiada de forma independiente.

Por último, la mediación engloba los tres modos de comunicación anteriores: recepción, producción e interacción. En la mediación el hablante actúa de intermediario y necesita de la compresión de un texto, ya sea oral o escrito, que posteriormente traslada mediado a su interlocutor mediante la expresión o interacción oral o escrita.

> In mediation, 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).

Así pues, el modo de comunicación que aquí nos interesa es la interacción y las recién definidas escalas de la interacción en línea (Council of Europe, 2018, p. 81). El *CEFR*$_2$ define la interacción como un acto comunicativo que implica que dos o más partes co-construyan el discurso. En el anterior *Marco* las escalas más desarrolladas eran las de la interacción oral o hablada, pues, en el momento de su elaboración, la interacción escrita no tenía reconocimiento universal y, en consecuencia, se optó por tratarla superficialmente. No obstante, el papel de la interacción escrita en general y de la interacción en línea en particular (interacción escrita como si fuera hablada) ha aumentado significativamente en los últimos 20 años (p. 81).

Por lo tanto, el *CEFR*$_2$ desarrolla, por un lado, varias escalas de descriptores para la interacción hablada: el entendimiento con un interlocutor, la conversación, el debate o

discusión informal (entre amigos), el debate o discusión formal (reunión), la cooperación orientada a un objetivo (p. ej. cocinar juntos, discutir un documento, organizar un evento, etc.), la obtención de bienes y servicios, el intercambio de información, la entrevista y el ser entrevistado y, por último, el empleo de las telecomunicaciones. Por su parte, las escalas de interacción escrita se refieren a la correspondencia en general (correos electrónicos incluidos) y a las notas, mensajes y formularios. Por último, dentro de la interacción en línea se establecen dos escalas de descriptores: la primera relacionada con la conversación y la discusión en línea y la segunda con las transacciones y colaboración en línea orientadas hacia un objetivo concreto (p. 81-99).

En este análisis sobre el discurso digital del *CEFR*$_2$ no vamos a centrarnos en profundidad en la recepción (comprensión) y la producción (expresión), lo que no quiere decir que estas formas de comunicación no engloben también los discursos digitales. De hecho, los correos electrónicos, foros, blogs, algunas redes sociales, mensajes de texto, páginas web y chats están incluidos como tipos de texto que participan en los procesos de recepción y producción desarrollados por el *CEFR*$_2$ en sus diferentes escalas (Council of Europe, 2018, pp. 54-80). Sin embargo, los cibertextos e Internet en general se caracterizan por la *prosumición*. Los internautas o usuarios de la red se han convertido con la llegada de la web 2.0 en prosumidores. Las nuevas tecnologías han cambiado la forma de comunicarnos y de interactuar con el medio digital, ahora ya no somos meramente consumidores de información o productores de contenido, sino que hemos evolucionado y adquirido una condición tanto pasiva como activa en la red. Nos hemos convertido en prosumidores.

El término *prosumidor* lo utilizó por primera vez Alvin Toffler en 1980 en su libro *La tercera ola*, donde se afirma que se puede observar «un progresivo difuminarse de la línea que separa al productor del consumidor» (Toffler, 1981, pp. 262-263). El término *prosumidor* es la traducción literal del acrónimo anglosajón *prosumer*, formado de la unión de los vocablos *producer* (‘productor’) y *consumer* (‘consumidor’). Sin embargo, «ser prosumidor, en el sentido digital, es ser un ciudadano en el entorno 2.0, capaz de producir y de consumir información. Para ello utiliza el conjunto creciente de herramientas multimedia que le permiten expresarse y compartir con la ciudadanía del ciberespacio» (Sánchez Carrero y Contreras Pulido, 2012, p. 81). En consecuencia, en el mundo digital la recepción y la producción no son modos de comunicar aislados, sino

que se entrelazan entre sí en un mundo donde los usuarios se han convertido en prosumidores.

Por lo tanto, nos centraremos principalmente en la interacción en línea, pues, como ya hemos explicado antes, la interacción engloba los procesos tanto de recepción como de producción.

Según el *CEFR*$_2$, la interacción en línea es una comunicación multimodal mediada por una máquina, es decir, es la actividad multimodal típica del uso de la web que incluye la comprobación e intercambio de respuestas, interacción hablada y producciones largas con conexión en directo, el uso de chats (lenguaje hablado-escrito), blogs largos o publicaciones escritas para una discusión y la inclusión de otros medios (Council of Europe, 2018, p. 51).

El concepto de *multimodalidad* hace referencia a «la variedad de modos o recursos semióticos utilizados para significar y que confluyen en un mismo evento comunicativo» (Manghi Haquin, 2011, p. 4). Por lo tanto, la comunicación multimodal hace uso de diferentes recursos como la imagen, la lengua escrita u oral, la disposición de la información, la tipografía, los gestos, etc. (Alfonso Lozano y Giralt Lorenz, 2013-2014, p. 119).

> Este enfoque se ha hecho ineludible especialmente debido a los cambios en las prácticas de lectura y escritura de las generaciones actuales, quienes no solo leen y escriben textos en soporte papel, sino que además cotidianamente leen y escriben textos digitales e hipertextos, los cuales ofrecen potencialidades innovadoras de crear significado.
>
> Desde esta perspectiva cualquier texto que incluya más de un recurso para significar puede ser definido como un texto multimodal […], independiente del soporte (papel o digital) en el cual se distribuya. Esto es importante, ya que leer y escribir textos multimodales incluye la interpretación de los significados a partir de todos los recursos que participan en este proceso (Manghi Haquin, 2011, p. 4).

No obstante, aparte de este enfoque multimodal, el *CEFR*$_2$ también menciona las características de la oralidad que posee la interacción en línea. Al igual que sucedía en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, donde estos tipos de textos se definían como un género mixto entre la escritura y la oralidad cuando se clasificaban los discursos según el modo de transmisión (Instituto Cervantes, 2006b), el *CEFR*$_2$ considera que este tipo de comunicación puede provocar malentendidos si no se desarrolla una amplia serie

de habilidades y destrezas para que la comunicación sea exitosa, tales como el empleo de la redundancia, la reformulación o exponentes de comprobación del mensaje, a la vez que deben saberse manejar las posibles reacciones emocionales que nuestro discurso cause en el interlocutor (Council of Europe, 2018, p. 96).

Por lo tanto, tal y como afirma Belmonte Treviño (2020, p. 276), el *CEFR*$_2$ desarrolla dos escalas de descriptores: la conversación y discusión en línea y las transacciones y colaboración en línea orientadas a un objetivo concreto. Esta primera escala centrada en la conversación y la discusión en línea aborda conceptos como la interacción simultánea (a tiempo real), consecutiva (con un margen de tiempo entre respuestas que permite pensar y consultar dudas) y sostenida (interacción larga con uno o más interlocutores). Así pues, los descriptores abarcan la creación de entradas y publicaciones para que otros respondan, la realización de comentarios a publicaciones ajenas y la reacción al contenido multimedia insertado. De igual modo, dentro de estos conceptos clave de la conversación y discusión en línea se incluye la capacidad de insertar imágenes, símbolos y otros códigos con el fin de que el mensaje transmita, entre otros, un determinado énfasis, prosodia, tono e incluso ironía. (Council of Europe, 2018, p. 96).

Entre estos descriptores se encuentra, por ejemplo, los siguientes:

- C2: Puede anticipar y lidiar eficazmente con posibles malentendidos (incluidos los culturales), problemas de comunicación y reacciones emocionales que ocurren en una discusión en línea (Council of Europe, 2018, p. 185).
- B2+: Puede participar en intercambios en línea, vinculando sus contribuciones a los anteriores en un hilo, entendiendo las implicaciones culturales y reaccionando adecuadamente (Council of Europe, 2018, p. 186).
- A2+: Puede hacer breves publicaciones descriptivas en línea sobre asuntos cotidianos, actividades sociales y sentimientos, con detalles clave simples (Council of Europe, 2018, p. 187).
- Pre-A1: Puede publicar saludos en línea simples, utilizando frases hechas básicas y emoticonos (Council of Europe, 2018, p. 187).

Esta primera escala incluye un total de 25 descriptores divididos según el nivel de referencia al que corresponden. Los descriptores están enunciados en el apartado

«Online Interaction» del *CEFR₂*. Sin embargo, en el «Appedix 6 – Examples of use in different domains for descriptors of online interaction and meditation activities» (véase *Anexo 2*[72]) se incluye una tabla donde se desarrolla cada descriptor de la interacción en línea con ejemplos destinados a ayudar a los docentes en la selección de actividades y que se clasifican según los cuatro dominios o ámbitos establecidos por el *MCER* (2002, pp. 49-50): personal, público, profesional y educativo. Por ejemplo, para el descriptor de nivel C2 antes mencionado se aportan los siguientes ejemplos según el ámbito de uso:

- Personal: en una discusión política o filosófica en línea celebrada por amigos/aficionados, como en un foro de un club de lectura en línea (Council of Europe, 2018, p. 185).
- Público: como moderador o colaborador en un foro de política pública en línea (Council of Europe, 2018, p. 185).
- Profesional: como coordinador de un foro en línea o página web de un sindicato (Council of Europe, 2018, p. 185).
- Educativo: como colaborador principal en un espacio de encuentro en línea para coinvestigadores en una universidad (Council of Europe, 2018, p. 185).

Ahora bien, ambas tablas –la de «Online Interaction» y la del Apéndice 6– presentan algunas discrepancias[73] entre ellas que pueden ser fruto de alguna confusión, ya que no parecen tener motivación alguna. Por un lado, en el nivel B1 del Apéndice 6 se incluye un descriptor que no aparece en la lista definitiva del apartado «Online Interaction»: *Puede comentar sobre publicaciones en línea de otras personas (incluyendo enlaces y contenido multimedia insertado) y responder a otros comentarios, siempre que los interlocutores eviten un lenguaje complejo* (Council of Europe, 2018, p. 186). Del mismo modo, en el Apéndice 6 y de nuevo en el nivel B1 los descriptores no están clasificados según pertenezcan al nivel B1+ o simplemente B1, como sí ocurre en la sección «Online Interaction». Finalmente, el último descriptor incluido en el nivel Pre-A1 de la sección «Online Interaction» *–Puede publicar*

[72] Hemos incluido como *Anexo 2* la traducción que hemos realizado de la tabla de descriptores y ejemplos según el dominio de la interacción en línea, que se encuentra en el Apéndice 6 del *CEFR₂* (Council of Europe, 2018, pp. 185-189).

[73] Para facilitar la visualización de estas discrepancias se han incluido estas en el *Anexo 2* marcadas en otro color, a la vez que se acompañan de notas a pie de página que explican o aclaran la naturaleza de dichas divergencias.

declaraciones sencillas en línea sobre sí mismo (por ejemplo, estado civil, nacionalidad, ocupación), siempre que pueda seleccionarlas de un menú y/o consultar a una herramienta de traducción en línea (Council of Europe, 2018, p. 97)– en el Apéndice 6 es considerado de nivel A2, lo que concuerda más con la dificultad que entraña dicho descriptor.

Así pues, pese a algunas erratas en las escalas, el *CEFR*$_2$ elabora un listado de descriptores para la conversación y discusión en línea que van de los intercambios sociales breves, personales y cotidianos de los niveles inferiores a la interacción en línea larga y compleja con adecuación al registro y resolución de malentendidos de los niveles superiores.

Por su parte, la segunda escala de transacciones y colaboración en línea con un objetivo concreto pretende desarrollar transacciones de carácter colaborativo como la compra de bienes y servicios en línea, las operaciones que requieran la negociación de condiciones, el trabajo en proyectos colaborativos y el tratamiento de problemas de comunicación (Council of Europe, 2018, p. 98). Algunos ejemplos de los descriptores incluidos en dicha escala son:

- C1: Puede coordinar a un grupo que está trabajando en un proyecto en línea, formulando y revisando instrucciones detalladas, evaluando las propuestas de los miembros del equipo y proporcionando aclaraciones para llevar a cabo las tareas compartidas (Council of Europe, 2018, p. 188).
- B2+: Puede lidiar con malentendidos y problemas inesperados que surgen en los intercambios colaborativos o transaccionales en línea respondiendo educada y apropiadamente con el fin de ayudar a resolver el problema (Council of Europe, 2018, p. 188).
- B1: Puede participar en intercambios colaborativos o transaccionales en línea que requieran una simple aclaración o explicación de los detalles relevantes, como registrarse para un curso, tour, evento o solicitar la membresía (Council of Europe, 2018, p. 189).
- A1: Puede completar una compra o solicitud en línea muy simple, proporcionando información personal básica (como nombre, dirección de correo electrónico o número de teléfono) (Council of Europe, 2018, p. 189).

Los descriptores de esta escala de transacciones y colaboración en línea orientadas hacia un objetivo específico incluyen desde los intercambios de comunicación y transacciones más sencillas de los niveles inferiores, hasta el trabajo colaborativo y la resolución de conflictos en los niveles superiores. Las escalas progresan de la participación reactiva a la proactiva y de lo simple a lo complejo (Council of Europe, 2018, p. 98).

Por otro lado, al igual que ocurría en la escala anterior, el Apéndice 6 incluye una serie de ejemplos según la situación o ámbito de uso (público, profesional y educativo) de cada descriptor. El dominio personal no es aplicable en esta escala. Por ejemplo, para el descriptor de nivel B1 mencionado antes se incluyen los siguientes ejemplos:

- Personal: No aplicable (Council of Europe, 2018, p. 189).
- Público: hacer una reserva de un tour o inscribirse a una asociación o evento en línea (Council of Europe, 2018, p. 189).
- Profesional: participar en un seminario en línea bien estructurado que introduce nuevos procedimientos sencillos (Council of Europe, 2018, p. 189).
- Educativo: durante una actividad colaborativa sencilla en línea en la escuela/universidad (Council of Europe, 2018, p. 189).

Del mismo modo, tal como ocurría en la escala de conversación y discusión en línea, hay dos discrepancias entre la sección «Online Interaction» y el Apéndice 6. En primer lugar, en el apartado «Online Interaction» se incluye un descriptor en el nivel A2 que no aparece en el Apéndice 6: *Puede hacer preguntas básicas sobre la disponibilidad de un producto o característica* (Council of Europe, 2018, p. 99). En segundo lugar, un descriptor del nivel A2 aparece incompleto en el Apéndice 6 en comparación con la sección «Online Interaction»: *Puede realizar transacciones en línea simples (como pedir productos o inscribirse en un curso) rellenando un formulario o cuestionario en línea, proporcionando datos personales y confirmando la aceptación de los términos y condiciones, [rechazando un servicio adicional, etc.]*[74] (Council of Europe, 2018, p. 99).

[74] Este fragmento del descriptor aparece solo en la escala del apartado «Online Interaction» (Council of Europe, 2018).

En definitiva, el desarrollo por parte del *CEFR*$_2$ de la interacción en línea ha supuesto un gran avance en la incorporación a las aulas del contenido digital en general y de los cibertextos en particular. Asimismo, a lo largo de las diferentes escalas de descriptores tanto de interacción como de mediación en línea se incorporan en los diferentes ejemplos los principales tipos de textos o discursos digitales utilizados en la actualidad: el blog, el correo electrónico, los mensajes de texto en línea, las redes sociales, las páginas o sitios web, los chats, los foros de discusión en línea y una categoría denominada en inglés por el *CEFR*$_2$ como *webtalk* o 'charla web', que puede englobar distintos tipos de escritura digital. Por consiguiente, el *Marco común europeo de referencia* con la publicación en 2018 de este volumen complementario ha dado un paso fundamental en el estudio y la enseñanza de la comunicación en línea y, en consecuencia, de los discursos digitales en el aula de idiomas.

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo hemos hecho un recorrido analizando el contenido y el discurso digital que aparece en los principales marcos de referencia para la enseñanza de español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001), su volumen complementario publicado en febrero 2018 (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006b), que no es más que la concreción al español de las directrices dadas por el *MCER*.

A lo largo de estos tres documentos de referencia hemos observado cómo, con el paso de los años, el componente digital está cada vez más presente. El *MCER*, pese a que se publicó en 2001, es decir, un momento histórico donde la mayoría de los hitos tecnológicos aún no se habían producido, supo valorar el potencial que adquirirían las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas, al incluirse su manejo como una capacidad o destreza que deben desarrollar los estudiantes de idiomas. No obstante, como pudimos comprobar en el análisis, el enfoque adoptado hacia las nuevas tecnologías resultó realmente instrumentalista, es decir, estas se concibieron, y así se ha trasladado a lo largo de los años al aula de español como L2/LE, como un recurso que apoya el aprendizaje, pero no como un contenido en sí mismo con aspectos que precisan de su enseñanza.

Sin embargo, en 2018, el Consejo de Europa da un paso más allá en la incorporación del componente digital al *Marco* con la publicación del *CEFR*$_2$, un volumen complementario donde se incorporan nuevos descriptores para la interacción en línea, esto es, un tipo de comunicación digital. En ese nuevo documento de referencia se actualizan algunos de los descriptores y conceptos obsoletos del *MCER*, pero se opta por no cambiar nada relacionado con las tecnologías, por lo que elementos desfasados como el *cederrón* o el *disco compacto* no se han actualizado y siguen formando parte de este inventario. Ahora bien, el *CEFR*$_2$ supuso un antes y un después en materia digital por la incorporación de la comunicación multimodal denominada interacción en línea, además de por el desarrollo de descriptores para la conversación y debate en línea o para las transacciones y colaboraciones en línea orientadas hacia un objetivo concreto como la obtención de bienes y servicios de forma virtual.

El *PCIC*, por su parte, supuso igualmente un avance en la inclusión del componente digital, pues en la concreción que hace del *MCER* al español elaboró inventarios que recogen mucho contenido digital. Así, este documento del Instituto Cervantes se divide en cinco ejes fundamentales que conforman los componentes de la lengua: el componente gramatical, nocional, pragmático-discursivo, cultural y de aprendizaje. Como hemos visto a lo largo de este análisis, el mundo digital está presente de una u otra forma en cuatro de esos cinco componentes: el gramatical, nocional, pragmático-discursivo y el cultural. Por lo tanto, hemos puesto de relieve cómo exponentes léxicos, ortográficos, discursivos y culturales a lo largo de todos estos inventarios dan cuenta del grado de aparición del contenido digital en la enseñanza de español como L2/LE. Sin embargo, el componente de aprendizaje del *PCIC* no recoge las nuevas tecnologías ni ningún otro contenido digital, lo que no implica que muchos de esos procesos de aprendizaje actualmente se realicen a través de Internet o mediante medios informáticos, por lo que han surgido métodos de enseñanza nuevos como la tecnopedagogía o el *e-learning*. Ahora bien, lo que más nos interesa del estudio de estos marcos de referencia es el tratamiento del discurso digital, de ahí que hayamos reunido en esta tabla todos los tipos de cibertextos incluidos en los documentos analizados:

DOCUMENTO DE REFERENCIA	**CIBERTEXTOS INCLUIDOS**	
MCER	1. Correo electrónico[75]	
PCIC[76]	1. Mensajes electrónicos 2. Foro virtual	3. Blog 4. Chat
CEFR$_2$[77]	1. Correo electrónico 2. Blog 3. Mensaje de texto en línea 4. Redes sociales	5. Páginas web 6. Chat 7. Foro de discusión en línea 8. *Webtalk* o 'charla web'

Tabla 5. Cibertextos incluidos en el *MCER*, *PCIC* y *CEFR$_2$*.

[75] No debemos olvidar que, pese a que el correo electrónico aparece en varias ocasiones dentro del *Marco común europeo de referencia*, este no se incluye como un tipo de discurso en la clasificación que realiza el *MCER* en el «Cuadro 5. Contexto externo de uso: categorías descriptivas» (Consejo de Europa, 2002, pp. 52-53) ni en la lista con los tipos de texto (p. 93) dentro del apartado «4.6. Textos».

[76] En esta tabla se han incluido los cibertextos del *Plan curricular del Instituto Cervantes* que aparecen en el inventario del apartado «Géneros discursivos y productos textuales», ya que es ahí donde se explicita qué tipos de texto hay que enseñar formalmente en el aula de español como L2/LE. No obstante, no debemos olvidar que el correo electrónico y la página web aparecen como exponentes en los inventarios «Ortografía» y «Nociones específicas», aunque se omitan en la clasificación discursiva anterior.

[77] El *CEFR$_2$* no incluye un apartado con la clasificación de los tipos de textos que se deben enseñar en el aula de idiomas. Por lo tanto, los cibertextos aquí incluidos están extraídos principalmente de los ejemplos de uso o dominio de los inventarios de descriptores para la interacción y la mediación en línea (Council of Europe, 2018, pp. 185-221).

El *MCER* en varias ocasiones hace alusión a los textos electrónicos y sus características, de los cuales se afirma, por ejemplo, que son textos en pantalla de ordenador (Consejo de Europa, 2002, p. 53), que necesitan de una habilidad especial para su escritura con un teclado (p. 89) o que se desplazan hacia arriba y hacia abajo (p. 95). Todas estas afirmaciones hoy en día son algo desafortunadas, ya que pueden suscitar cierta confusión sobre las características idiosincrásicas del discurso digital. Así pues, es necesario matizar que ni el ordenador como soporte o medio de transmisión de un texto ni la escritura mecanográfica de este determinan necesariamente que un discurso sea digital. Del mismo modo, el desplazamiento de la pantalla o del cursor hacia arriba o hacia abajo no determina la espacialidad de los cibertextos, ya que la lectura y, por consiguiente, la escritura de un discurso digital es navegacional, es decir, se trata de textos cuya lectura y escritura no es lineal, sino superficial, extensiva, horizontal, multisecuencial e hipertextual (Lamarca, 2018), por lo que su espacialidad está determinada por las decisiones que los usuarios de estos textos digitales toman al enfrentarse a ellos (Belmonte Treviño, 2020, p. 275).

El *Plan curricular del Instituto Cervantes*, por su parte, considera los textos electrónicos como un género mixto entre lo escrito y lo oral. De hecho, se afirma que reúnen rasgos característicos de ambos modos de transmisión, ya que utilizan la escritura como canal de transmisión, pero presentan muchas cualidades de la oralidad como la espontaneidad e inmediatez de la comunicación o el uso de la iconicidad como recurso paralingüístico similar a otros propios de este medio como, por ejemplo, la kinésica. Además, el *PCIC* vislumbra, de nuevo, el potencial que tendrán los cibertextos y su necesidad de enseñarlos en las clases de español como L2/LE, llegando incluso a afirmar que los «textos que se generan dentro del entorno virtual requieren una mención específica debido al progresivo incremento de la comunicación a través de Internet» (Instituto Cervantes, 2006b).

Por último, el *CEFR*$_2$, aunque no alude mucho a los textos electrónicos o al discurso digital en general, sí hace una descripción detallada de un tipo de comunicación digital que es fundamental hoy: la interacción en línea. De esta se afirma que es una comunicación multimodal y, de nuevo, se alude a las características propias de la oralidad que posee esta forma de comunicación, pese a su transmisión escrita mediada por una máquina. Por lo tanto, se afirma que los estudiantes deben desarrollar una serie de destrezas y habilidades que les permita subsanar cualquier malentendido ocasionado por esta transmisión mixta, como el uso de redundancias o reformulaciones,

la inclusión de exponentes de comprobación del entendimiento del discurso o, por ejemplo, saber manejar las posibles reacciones emocionales del interlocutor derivadas de nuestra comunicación.

En definitiva, de forma progresiva el discurso digital se ha ido incluyendo en los currículos de referencia para la enseñanza de español como L2/LE, si bien ello no implica que se haya trasladado plenamente a las aulas, como se comprobará en los siguientes capítulos. Por otra parte, y pese a ello, ninguno de los marcos de referencia analizados en este estudio realiza alusión alguna a un concepto clave dentro del mundo digital: la *competencia digital*. Por un lado, el *MCER* hace referencia a las competencias generales (*saber, saber hacer, saber ser* y *saber aprender*) y a las competencias comunicativas (lingüística, sociolingüística y pragmática), pero no se menciona la existencia de la competencia digital, lo que, de nuevo, puede explicarse por el momento de creación de este documento de referencia. El *PCIC* tampoco hace alusión a este concepto, lo cual es bastante lógico al ser este un estándar que sigue las directrices del *Marco* de 2001, donde no se incluía dicha competencia, lo que nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de actualizar el *Plan curricular*, por lo menos bajo las nuevas directrices del *CEFR₂*.

No obstante, donde sí es significativa la ausencia de la competencia digital es en el volumen complementario del *MCER*, puesto que el *CEFR₂* se publicó en 2018, un momento donde la competencia digital ya había sido ampliamente definida no solo por la literatura científica en general, sino también por las instituciones europeas (Belmonte Treviño, 2020, p. 279). Estas en 2006 la incluyeron como una de las competencias clave para el aprendizaje permanente según la *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006*. Del mismo modo, en 2013 la Comisión Europea publicó el *Marco europeo de competencia digital para el ciudadano* o *DigComp* (Ferrari, 2013), que se revisó y actualizó en tres ocasiones: una en 2016 con la publicación del *DigComp 2.0* (Vuorikari *et al*., 2016), otra en 2017 con lo que se denominó *DigComp 2.1* (Carretero, Vuorikari y Punie, 2017) y en 2022 cuando se publicó el *DigComp 2.2* (Vuorikari *et al*., 2022). Asimismo, en 2017 la Comisión Europea presentó el *DigCompEdu* (Redecker, 2020) o *Marco europeo de competencia digital para educadores*. En España, en concreto, la adaptación de toda esta normativa europea la realizó el INTEF, quien en 2017 publicó, bajo el amparo de las directrices del *DigComp* (original, 2.0 y 2.1) y *DigCompEdu*, el *Marco Común de Competencia Digital Docente* (INTEF, 2017).

Por consiguiente, cuando se publicó en 2018 el *CEFR₂* la competencia digital en general y la competencia digital educativa en particular ya estaban presentes en las legislaciones europeas, por lo que la ausencia de esta en este volumen complementario resulta llamativa al tiempo que da cuenta de las carencias a la hora de trasladar este concepto plenamente a la enseñanza de idiomas.

De igual modo, que no se incluya la competencia digital o algunos cibertextos en estos marcos de referencia no exime de su enseñanza y aplicación en el aula de idiomas, ya que estos documentos no deben ser considerados como herramientas de estandarización invariables (Council of Europe, 2018, p. 26), sino como puntos de partida (Instituto Cervantes, 2006b) o como documentos flexibles, abiertos y dinámicos (Consejo de Europa, 2002, p. 7), según se afirma en los preliminares de dichos currículos. Esto es, el *Marco* (*MCER* y *CEFR₂*) y el *PCIC* deben entenderse como unas guías con orientaciones para la enseñanza de lenguas, pero sin olvidar que son documentos abiertos a evolución y que aceptan las adaptaciones y ampliaciones que los profesionales de idiomas consideren oportunas según la realidad y las necesidades de sus estudiantes (Belmonte Treviño, 2020, p. 280).

En conclusión, a lo largo de este capítulo hemos analizado los dos currículos de referencia más importantes para la enseñanza de español como L2/LE: el *Marco común europeo de referencia* y su volumen complementario (*CEFR₂*) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Estos documentos adoptan un enfoque orientado a la acción, donde se reconduce el aprendizaje hacia una postura centrada en el empoderamiento de los alumnos como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad donde el empleo de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) es cada vez más frecuente y, por consiguiente, donde la enseñanza y adquisición del discurso digital en todos los ámbitos (personal, público, profesional y educativo) se hace ineludible.

CAPÍTULO III. EL DISCURSO DIGITAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS DOCENTES DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA (L2)/LENGUA EXTRANJERA (LE)

El auge de la enseñanza de español como lengua extranjera y la alta demanda laboral que la profesión ha gozado en los últimos años ha tenido su reflejo en un enorme aumento en la aparición de cursos de formación de diversa índole para profesores de español como segunda lengua. Si quisiéramos hacernos una idea aproximada de la magnitud que este mercado laboral ha alcanzado en el último año, solo deberíamos asomarnos a las cifras que nos ofrece el Instituto Cervantes sobre la situación del español como L2/LE. Según el informe de 2022 «El español: una lengua viva», que dicha institución elabora anualmente, se estima que más de 24 millones de personas estudiaron español como lengua extranjera en 2022, en concreto 23.748.298 alumnos (Instituto Cervantes, 2022, p. 5). Sin duda esta cifra abrumadora es un reflejo de la demanda social que la profesión de docente de español como lengua extranjera tiene en todo el mundo. Así pues, la cada vez mayor presencia de profesores de EL2/LE y, en consecuencia, la aparición de numerosos cursos de formación hace necesario un capítulo como este, que analice el tema objeto de estudio de nuestra investigación doctoral en el ámbito de la formación a formadores.

Ahora bien, resulta pertinente preguntarse, en primer lugar, quién puede ser profesor de español como lengua extranjera, qué requisitos necesita un individuo para convertirse en docente de EL2/LE o si profesor *se nace o se hace*, como mencionaba el profesor de la Universidad de Murcia Aquilino Sánchez Pérez:

> *El profesor nace, no se hace*: éste ha sido uno de los dichos más populares en relación con la figura del docente. En él se contiene una gran verdad: que el profesor debe tener cualidades innatas para ser un buen profesional. Pero también es preciso reconocer que se trata de una verdad a medias: un profesor con cualidades innatas para esta función *todavía puede mejorar notablemente* su trabajo si encauza esas cualidades de manera ordenada, coherente y sistemática. Y esto se logra mediante un entrenamiento y formación específicos para la profesión (Sánchez Pérez, 2004, p. 673).

Si bien es cierto, como afirma Aquilino Sánchez en esta cita, que la vocación es importante e, incluso, en muchos casos determinante, se necesita de la formación para

conseguir un desarrollo profesional lo más adecuado posible. Es más, Anna Sánchez Rufat (2017) afirma que la formación de los docentes no solo puede ser un requisito ineludible para acceder al mercado laboral, «sino que se revela imprescindible para que dichos profesores puedan ejercer su labor con unas mínimas garantías» (p. 82).

Javier de Santiago Guervós, por su parte, también orientó su conferencia «Qué enseñar a los que van a enseñar», presentada en el XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (en adelante, ASELE), hacia esta dualidad que debe caracterizar a todo profesor: la vocación y la formación. De hecho, este autor expone que la escasa formación impide a los docentes «dar el salto hacia tareas de mayor envergadura, a cursos de alumnos expertos o a cursos para profesores de español. Aquí, a la actitud básica hay que sumar la aptitud adecuada» (Santiago Guervós, 2009, p. 102).

En suma, tener vocación y actitud es fundamental para el ejercer la docencia de EL2/LE. Sin embargo, estas cualidades deberían estar siempre ligadas a la formación o a la aptitud, tal como mencionaba Santiago Guervós (2009), pues en definitiva el buen profesor de idiomas nace y se hace.

Así pues, partiendo de la base de que es necesario que los futuros docentes de EL2/LE tengan una formación específica, este capítulo es fundamental, ya que pretende estudiar el alcance que tiene el discurso digital en dicha formación básica. A lo largo de estas páginas vamos a analizar todos los másteres universitarios oficiales españoles de enseñanza de EL2/LE, con el fin de observar si los cibertextos forman parte del proceso formador de los docentes de español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).

1. CRITERIOS Y DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

En este capítulo se introduce un estudio que pretende comprobar una de las principales preguntas de nuestra investigación: ¿está el discurso digital presente en la formación de los docentes de EL2/LE? A lo largo de nuestro proyecto de tesis doctoral hemos querido dejar constancia de las deficiencias que hay en la adquisición y enseñanza de los cibertextos. Es ahí donde nace este estudio con el objetivo de observar y analizar si los futuros docentes de EL2/LE adquieren ese contenido discursivo digital en su etapa formativa. Si bien es cierto que un profesor está o debe estar en continua formación y reciclaje, creemos que en la formación básica de EL2/LE es fundamental la presentación de determinados conceptos clave que podrán ser desarrollados posteriormente de forma autónoma por los futuros docentes. Si un profesor desconoce las posibilidades discursivas de estos nuevos cibertextos y su rentabilidad pedagógica por la actualidad y frecuencia de uso que suponen, difícilmente podrán enseñárselos a sus estudiantes de español como lengua extranjera.

Por consiguiente, hemos realizado un estudio que analiza todos los másteres universitarios oficiales españoles específicos de EL2/LE. El análisis se ha centrado exclusivamente en el estudio de dichos másteres, ya que la heterogeneidad y el elevadísimo número de cursos de español como lengua extranjera hacían inabarcable el estudio si no se acotaba de alguna forma. Los cursos de formación de profesores de EL2/LE son muy variados y pueden ir desde un enfoque global sobre enseñanza de lenguas hasta la más especificidad con programas que estudian, por ejemplo, únicamente la diferencia entre *ser* y *estar* en español. Además, dichos cursos son ofertados por muchísimas y muy diversas instituciones como universidades, servicios de idiomas, academias, editoriales, el Instituto Cervantes y otras instituciones similares, asociaciones de EL2/LE, ONG, etc. Así pues, el estudio de este tipo de formación se hacía inabarcable y, además, debía tenerse en consideración que muchos de estos cursos no tienen los mismos estándares de calidad ni la misma repercusión profesional, por lo que la importancia de su análisis y la validez de los datos obtenidos podía verse afectada.

Por lo tanto, decidimos acotar el estudio únicamente a los másteres de español como segunda lengua/lengua extranjera, por ser también un tipo de formación habitual y básica para los docentes de EL2/LE. Decidimos reducir el análisis a los másteres ofertados en España, dada la proximidad y la perspectiva europea que hemos adoptado a

lo largo de toda la tesis como, por ejemplo, con el análisis del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Asimismo, nos surgió la duda de si incluir o no en nuestro análisis los másteres o títulos propios de EL2/LE, que son programas aprobados autónomamente por las propias universidades. Sin embargo, con el objetivo de cumplir con unos estándares de calidad y una regulación oficial que nos permitiese homogeneizar y dar una mayor validez al estudio, hemos analizado exclusivamente los másteres oficiales universitarios de EL2/LE ofertados en España. Además, dichos estudios de posgrado cumplen con los requisitos de la ANECA y son válidos en todo el territorio nacional y en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Así, este estudio recoge el análisis de un total de cuarenta y un másteres oficiales, de los cuales treinta y cuatro son másteres vigentes y siete son propuestos para extinguir o extinguidos. El análisis de las asignaturas se ha reducido exclusivamente a los programas vigentes en el momento de realización de este capítulo, ya que el resto de los títulos no han sido renovados por la ANECA y están en proceso de extinción, por lo que su análisis carece de interés actualmente.

El proceso de búsqueda y selección de los másteres lo realizamos mediante el portal de búsqueda del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. En dicho portal consultamos cuáles eran los másteres oficiales relacionados con la enseñanza de EL2/LE y recopilamos la información básica de dichos títulos, que exponemos detalladamente en el *Anexo 3*: institución donde se imparte y si es pública o privada, modalidad del título, créditos, duración, plazas, estado en el RUCT, fecha de verificación, fecha de renovación, enlace a la página web del máster y a su plan de estudios, memoria de verificación, etc.

Del mismo modo, dado que comenzamos con la elaboración de este capítulo en noviembre de 2019, la modalidad presencial o virtual del máster y el análisis de las asignaturas se centra en las guías docente vigente en ese momento concreto, es decir, las propuestas inicialmente para el curso académico 2019/2020, por lo que las posibles adendas y planes de contingencias surgidos a raíz de la crisis sanitaria de la COVID-19 quedan excluidos de este estudio.

Asimismo, se ha de mencionar que durante la búsqueda en el portal del RUCT nos encontramos con varias versiones de un mismo título, por lo que para el estudio hemos escogido únicamente la versión más reciente en ese momento, es decir, la que se ajusta al nivel académico Máster-RD 1393/2007 (1), por lo que los títulos repetidos

incluidos bajo la denominación Máster-RD 56/2005 (2) no son objeto de estudio en este capítulo.

Así pues, una vez determinados los criterios de selección utilizados en este estudio, debemos continuar con su descripción y la metodología empleada. En primer lugar, se analizó cada título de máster con el fin de completar su ficha técnica (véase *Anexo 3*) y de determinar qué asignaturas de su *syllabus* debían formar parte del análisis. Además, estuvimos valorando qué convenía más al estudio, si analizar las fichas de materia incluidas dentro de la memoria de verificación de cada máster o analizar las guías docentes de las asignaturas. Finalmente, nos decantamos por esta última opción por varios motivos. Por un lado, por la accesibilidad de estos documentos, ya que no todas las memorias de verificación están accesibles en Internet. De hecho, el único máster que no tenía publicadas en Internet sus guías docentes fue el de la Universidad Católica San Antonio (UCAM) de la Región de Murcia, aunque tras contactar con ellos nos facilitaron, sin ningún problema, los documentos que les solicitamos. Sin embargo, son varios los másteres de los que no hemos localizado la memoria de verificación, tal y como se puede observar en el *Anexo 3*.

Por otro lado, consideramos que el análisis de las guías docentes era un reflejo mejor y más actual de los contenidos impartidos en dichas asignaturas, ya que son documentos que se revisan y elaboran anualmente, mientras que las fichas de materia incluidas en la memoria de verificación de un máster se realizan en el momento de la creación del título, por lo que se perdía esa visión actualizada del panorama formativo en EL2/LE. Además, una de las razones determinantes que nos hicieron decantarnos por el análisis de las guías docentes fue que estas, a diferencia de las fichas de materia, sí incluían bibliografía básica y complementaria de las asignaturas, elemento esencial a la hora de determinar qué contenidos forman parte del currículo de cada materia.

Por consiguiente, analizamos minuciosamente los planes de estudios de los treinta y cuatro másteres oficiales vigentes de EL2/LE y llegamos a la conclusión de que debíamos centrar nuestro análisis en aquellas asignaturas donde la presencia del discurso digital era posible e incluso probable, por lo que dejamos al margen materias como las específicas de gramática, léxico o pronunciación donde lo discursivo y lo digital no tienen cabida. En consecuencia, este capítulo centra su análisis en las asignaturas que versan sobre cualquier aspecto textual y tecnológico, por lo que se han analizado las materias que estudian las destrezas escritas; la competencia discursiva en particular y la competencia pragmática en general, ya que según el *MCER* esta se puede

dividir a su vez en competencia discursiva, funcional y organizativa; asignaturas sobre tecnologías de la información y la comunicación; sobre medios audiovisuales y de comunicación y materias de español para fines específicos (EFE).

Decidimos incluir este último grupo –asignaturas de EFE–, ya que la enseñanza del español profesional se caracteriza por aportar a los estudiantes muestras de usos reales de textos con una alta rentabilidad pedagógica, por lo que cabía la posibilidad de que el discurso digital formara parte de este tipo de asignaturas. De hecho, «la selección de los textos de referencia debe cubrir la totalidad de las actividades correspondientes a la pregunta sobre qué debe saber expresar, representar y comunicar un profesional determinado y qué modelos pueden servirle para cada uno de estos tipos de actividad» (Cabré, 2006), donde la virtualidad y sus nuevas formas de comunicación están cada vez más presentes.

Además, por otro lado, se han incluido otras asignaturas, agrupadas bajo el concepto de *miscelánea*, que no se pueden englobar dentro de estos grupos temáticos, pero que podían ser susceptibles de formar parte de nuestro análisis por tratar temas relacionados de alguna forma con el contenido digital como, por ejemplo, *Español formal (Secuencias Textuales, Tipología textual)* o *Estrategias y Recursos para la Competencia Interactiva* de la Universidad de Barcelona.

De igual forma, dentro de la metodología empleada para este estudio, debemos afirmar que se ha analizado todo el contenido incluido en las guías docentes, esto es, contextualización, objetivos, competencias, resultados de aprendizaje, temario, evaluación, etc. Además, se ha examinado minuciosamente el apartado bibliográfico, pues se han revisado en todos los títulos las fuentes incluidas en cada guía docente, lo cual ha sido un proceso bastante arduo debido a la ingente cantidad de ítems bibliográficos analizados y a la dificultad, en ocasiones, de encontrar la publicación referenciada.

Por último, para no acotar nuestro estudio únicamente a un análisis cualitativo de los másteres de EL2/LE, sino también poder realizar una investigación cuantitativa, hemos desarrollado un método sencillo de clasificación de las asignaturas según la cantidad de contenido discursivo digital que presentase su guía docente. El sistema adoptado consiste en dotar a la asignatura de un número que varía dependiendo de cuánto contenido discursivo digital haya en la guía docente y en qué sección específica se incluya (véase *Tabla 6* y *7*):

0	1	2		3	
		-	+	-	+

Tabla 6. Método de clasificación de las asignaturas.

Ítem	Características de las guías docentes		
0	Ningún contenido discursivo digital		
1	Contenido discursivo digital únicamente en la bibliografía		
2	Contenido discursivo digital en alguna sección de la guía docente, sin incluir el temario: contextualización, objetivos, competencias, etc.	-	Sin bibliografía
		+	Con bibliografía
3	Contenido discursivo digital en el temario	-	Sin bibliografía
		+	Con bibliografía

Tabla 7. Método de clasificación de las asignaturas: leyenda.

Como se puede observar en las figuras anteriores, se ha elaborado una clasificación que abarca del 0 al 3, dependiendo de si no aparece ningún contenido discursivo digital o si es introducido expresamente en el temario, lo que supondría una clara demostración de que este forma parte del currículo de la asignatura. Además, la puntuación de 2 y 3 se ha subdivido en 2-/2+ y 3-/3+ dependiendo de si al contenido discursivo digital propio de cada ítem se le suman o no referencias bibliográficas.

Ahora bien, no debe entenderse este método de clasificación de las guías docentes como una puntuación de estas, ya que pretendemos ser los más objetivos posibles en nuestro análisis y, en consecuencia, no se trata de una valoración personal de las asignaturas, sino de un método de tipificación de estas que nos permita posteriormente analizar los datos con mayor facilidad. Además, no se está ponderando, por ejemplo, la cantidad de fuentes bibliográficas incluidas, objetivos, temas, competencias que versan sobre el discurso digital, ya que este es un aspecto difícilmente analizable al ser documentos elaborados por distintos autores. Así pues, que una asignatura incluya entre sus objetivos uno específico de cibertextos y, por consiguiente, sea clasificada como 2-, no quiere decir que sea una asignatura mejor en materia de discurso digital que otra que incluya entre sus referencias bibliográficas cinco o seis títulos relacionados con este tema y, por lo tanto, se la incluya dentro del grupo 1.

En definitiva, a continuación presentamos la descripción de las asignaturas analizadas, en las que exponemos de forma cualitativa los contenidos sobre discurso digital que hemos observado tras el análisis de las ciento once guías docentes que conforman nuestro corpus de estudio. Posteriormente, en el apartado final «3. Resultados de la investigación», presentaremos los datos de forma cuantitativa, con el fin de facilitar al lector la interpretación del análisis y aportar una visión general del estudio que nos permita confirmar o desmentir nuestra hipótesis de partida.

2. ANÁLISIS DE LOS MÁSTERES UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA/LENGUA EXTRANJERA

Hemos decidido dividir el análisis de las asignaturas estudiadas según su temática principal, con el fin de facilitar al lector el acercamiento a este capítulo y la interpretación de los datos analizados.

Por consiguiente, se ha dividido el estudio en asignaturas centradas en las destrezas escritas, materias que versan sobre competencia pragmática y/o discursiva, asignaturas relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación, materias que abordan concretamente los medios audiovisuales y de comunicación, asignaturas de español para fines específicos y un grupo de materias que hemos denominado «asignaturas misceláneas», pues engloban una serie de guías docentes muy variadas, cuya heterogeneidad no nos permite agruparlas en ninguna de las categorías anteriores.

2.1. Asignaturas de destrezas escritas

En esta sección hemos incluido las asignaturas destinadas al estudio de las destrezas lingüísticas en general y de las destrezas escritas (comprensión lectora y expresión escrita) en particular. Se han analizado veintiuna materias en total de veinte másteres distintos, cuyo contenido discursivo digital varía dependiendo de la guía docente analizada, tal como se puede observar a continuación.

Máster Universitario en Español: Lengua, Literatura, Historia o Enseñanza (Universidad de Córdoba – UCO)[78]

- Denominación de la asignatura: Métodos y estrategias del análisis del discurso en español[79]
- Guía docente
- Carácter: Optativa [4 ECTS]

[78] Este máster de la Universidad de Córdoba tiene dos perfiles: uno profesional enfocado en la enseñanza de español como L2/LE y otro investigador con tres modalidades distintas (historia, lengua y lingüística y literatura hispánica). Dos de las tres asignaturas analizadas de este máster son del perfil profesional de EL2/LE, mientras que la asignatura de destrezas escritas *Métodos y estrategias del análisis del discurso en español* es propia del perfil investigador de lengua y lingüística.

[79] La asignatura aquí analizada se encuentra dentro del perfil investigador de lengua y lingüística del Máster Universitario en Lengua Española y Literatura: Investigación y Aplicaciones Profesionales de la Universidad de Córdoba, por lo que no está relacionada con la enseñanza de EL2/LE.

- Contenido discursivo digital: 3+

Esta asignatura no está enfocada en la enseñanza de EL2/LE, pues se trata de una materia propia del perfil investigador del máster, específicamente del área de lengua y lingüística. No obstante, hemos decidido incluirla en nuestro análisis, pues en su Guía Docente se recoge el estudio del siguiente contenido teórico: «El uso coloquial de la lengua española en internet: los géneros electrónicos» (UCO, 2019/20c, p. 2). Por otro lado, en los contenidos prácticos de la asignatura se determina que será necesario hacer un análisis pragmático-discursivo de diversos tipos de texto, entre los que se nombran explícitamente los textos electrónicos (p. 2).

Del mismo modo, también es destacable el apartado de referencia bibliográficas de esta Guía Docente (UCO, 2019/20c), ya que incluye algunos títulos que aluden directamente a ciertos cibertextos como los chats o foros. Entre los ítems bibliográficos que tener en cuenta en nuestro análisis podemos destacar los siguientes libros y artículos de Salvador López Quero: *El lenguaje de los chats. Aspectos gramaticales* (2003), «Foros de debate vs. otros discursos electrónicos» (2004, en colaboración con María Luisa Calero Vaquera y Alfonso Zamorano Aguilar), «Marcas gramaticales de oralidad en los chats y foros de debate: incorporación de marcadores discursivos del español hablado» (2010) o «La conversación escrita en internet: caracterización pragmalingüística» (2013).

En suma, como puede observarse en los contenidos teórico-prácticos mencionados y en la bibliografía básica para alcanzar dichos conocimientos, el tema de los cibertextos se trata principalmente desde la perspectiva de la coloquialidad y oralidad del discurso en textos electrónicos como chats y foros de debate. No obstante, esta asignatura incluye la enseñanza explícita de los géneros electrónicos, hecho no muy frecuente en otras asignaturas centradas en la enseñanza de español como L2/LE, por lo que hemos decidido mantenerla en nuestro análisis debido al alto grado de acercamiento al discurso digital que presenta.

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Pablo de Olavide – UPO)

- Denominación de la asignatura: Desarrollo de las destrezas productivas en ELE: conversación y redacción
- Guía docente

- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura está destinada al estudio de las destrezas orales y escritas de forma genérica en EL2/LE. Por lo tanto, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UPO, 2019/20b), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera (Universidad de Oviedo – UO)

- Denominación de la asignatura: Características del Aula de E/LE. Desarrollo y Práctica de las Destrezas Básicas
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura está destinada al estudio de las destrezas lingüísticas de forma amplia y, si bien es cierto que se abordan la expresión escrita y la comprensión lectora, no se hace referencia a los tipos de texto en concreto que engloban dichas destrezas. No obstante, podríamos mencionar que en la bibliografía de la Guía Docente (UO, 2019/20a) se alude a las actas de los congresos de ASELE, entre los que se encuentran el XII Congreso Internacional de ASELE, *Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza del ELE* (Gimeno Sanz, 2002), y el XIV Congreso Internacional de ASELE, *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera* (Perdiguero Villarreal y Álvarez Tejedor, 2004). Sin embargo, se hace referencia a todos los congresos y a todas las actas derivadas de estos, por lo que no podemos considerar que la elección de este ítem bibliográfico en concreto sea relevante y representativa de la realidad de los contenidos de la asignatura. Por lo tanto, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UO, 2019/20a), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

- Denominación de la asignatura: Texto, Literatura y destrezas Idiomáticas
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Aunque en el contenido de la asignatura se estipula que se va a estudiar el texto y sus tipologías textuales, estas no se especifican; por lo que no podemos asumir, ya que no tenemos ningún indicio en la Guía Docente (UO, 2019/20d), que se expliquen los cibertextos. Es más, las referencias bibliográficas hacen alusión únicamente al texto literario. Por lo tanto, tras analizar minuciosamente la Guía Docente, se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Español y su Cultura: Desarrollos Profesionales y Empresariales (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria – ULPGC)

- Denominación de la asignatura: Destrezas comunicativas escritas
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

En la Guía Docente (ULPGC, 2019/20a) no aparece ninguna referencia que nos haga pensar que en la asignatura se trabajan los cibertextos como género discursivo. Esta materia está destinada únicamente al estudio de las destrezas escritas como concepto genérico y de cómo se debe realizar la producción y corrección de textos escritos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en EL2/LE. Por lo tanto, tras analizar minuciosamente la Guía Docente, se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad de Cantabria – UC)

- Denominación de la asignatura: Desarrollo de las destrezas comunicativas escritas en Español como Lengua Extranjera
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [2 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

Esta asignatura está destinada principalmente al estudio de las destrezas lingüísticas en EL2/LE y, aunque no se hace alusión al discurso digital en los principales puntos de la Guía Docente (contenidos, objetivos, competencias, contexto,

etc.), en las referencias bibliográficas se introducen algunos títulos muy relevantes para el estudio de los cibertextos (UC, 2019/20c).

Por un lado, se incluye el monográfico «La expresión escrita en el aula de ELE», de la revista *Carabela* (1999), en el que se incluyen varios artículos muy interesantes sobre la expresión escrita en el aula de EL2/LE. Entre las publicaciones que conforman esta obra, destaca el artículo de Carmen Arnal y Araceli Ruiz, «Tipos de escrito: una lista interminable», donde se inserta una taxonomía de diferentes tipos de textos, en la que se incluyen algunos cibertextos como el correo electrónico o el chat, aunque no se concreta nada sobre ellos.

Por otra parte, debemos hacer alusión a varios títulos de Daniel Cassany que se incluyen en el apartado bibliográfico. En primer lugar, el manual *Expresión escrita en L2/ELE* (2005), que alude expresamente al discurso digital con la inclusión de un capítulo completo dedicado a tratar la escritura electrónica. En segundo lugar, el libro *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, publicado en 2006, en el que se introduce una sección sobre la lectura en la pantalla que incluye cuatro capítulos dedicados a varios aspectos del discurso digital: «La literacidad electrónica», «Electrónico contra analógico», «Correo y chat» y «Navegando con timón crítico». En esta última sección se trabajan algunas de las características idiosincrásicas de los cibertextos, ya que, con la aparición de Internet, en palabras del autor, aparecen nuevas prácticas comunicativas que necesitan de nuevos procesos cognitivos y que implican nuevos géneros discursivos.

> Surgen nuevas prácticas comunicativas, con nuevos géneros (correo electrónico, conversación o chat, página o sitio), estructuras (hipertexto, intertextualidad), registros (tecleado, coloquial) y formas lingüísticas. A partir de estas prácticas, también evolucionan los procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura. Se aventuran cambios significativos en la cultura y las formas de pensamiento de las sociedades (Cassany, 2006, p. 173-174).

Del mismo modo, también de Daniel Cassany debemos mencionar la obra *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* de 2009, en la que se abordan cuestiones tan diversas y actuales como la lectura reflexiva de prensa, la navegación y la lectura de webs en Internet, el uso de textos multimodales con fotografías o el aprovechamiento del PowerPoint. Asimismo, no debemos dejar de mencionar el manual *En_línea. Leer y*

escribir en la red de este mismo autor (2012), donde se aborda la relación entre la red y la escritura e, incluso, se incluye un capítulo dedicado al estudio específico de los cibertextos, en el que se explican las características idiosincrásicas de diferentes tipos de discurso digital: foros, blogs, wikis, chats, redes sociales, narración digital, etc.

Finalmente, dentro del apartado bibliográfico de esta Guía Docente se incluye un manual de Carmen López Ferrero y Ernesto Martín Peris (2013) titulado *Textos y aprendizaje de lenguas. Elementos de lingüística textual para profesores de ELE*. En este libro se abordan, entre otros conceptos, los géneros intermedios dentro de los cuales se pueden incluir los cibertextos. Además, en este manual se estudia explícitamente el debate virtual o en línea como un subgénero dentro de los géneros conversacionales.

Máster Universitario en Lingüística y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad de León – ULe)

- Denominación de la asignatura: Enseñanza de las destrezas orales y escritas
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

Esta asignatura está destinada al estudio de las destrezas lingüísticas en general, por lo que los contenidos, objetivos, competencias y resultados de aprendizaje de la Guía Docente (ULe, 2019/20a) versan sobre esta temática y no se menciona ni explícita ni implícitamente el estudio del discurso digital. No obstante, dentro del apartado bibliográfico, caben destacar tres referencias interesantes que incluyen contenidos cibertextuales.

Por un lado, *Saber escribir* de Jesús Sánchez Lobato (2006), ya que el capítulo quince (pp. 481-500) de esta obra de referencia está dedicado exclusivamente a la escritura de las nuevas tecnologías. En este apartado se estudian las características discursivas, rasgos y peculiaridades y las alteraciones gráficas de los principales textos electrónicos y su lenguaje: las páginas web, el blog, el chat, el correo electrónico y los SMS.

De otra parte, hay que destacar el *Manual de escritura académica y profesional* de Estrella Montolío Durán (2014), que incluye un capítulo escrito por Sebastián Bonilla, cuyo título es «Escritura web» (pp. 319-358). Dicho capítulo está destinado al

estudio de la escritura en páginas web y en él se explicitan las características de este tipo de género discursivo (usabilidad, lectura navegacional, función persuasiva y estructura hipertextual multimedia), su tipología y estructura.

Finalmente, dentro del apartado bibliográfico de la asignatura se incluye el ítem «La expresión escrita en el aula de ELE»[80], el monográfico de la revista *Carabela* (1999) explicado previamente.

Máster Universitario en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Universidad de Salamanca – USAL)

- Denominación de la asignatura: Destrezas escritas
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

Aunque en la Guía Docente (USAL, 2019/20a) de la asignatura no aparece ningún contenido, objetivo o competencia relacionado con el discurso digital, sí que debemos mencionar que la bibliografía recomendada incluye el manual *En_línea. Leer y escribir en la red*[81] de Daniel Cassany (2012), que se ha comentado anteriormente.

Máster Universitario en Enseñanza de Español/Catalán para Inmigrantes (Universidad de Lleida – UdL)[82]

- Denominación de la asignatura: Enseñanza de las destrezas comunicativas
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [6 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

[80] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Desarrollo de las destrezas comunicativas escritas en Español como Lengua Extranjera* (UC, 2019/20c).
[81] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Desarrollo de las destrezas comunicativas escritas en Español como Lengua Extranjera* (UC, 2019/20c).
[82] Este máster de la Universidad de Lleida está conformado por dos módulos genéricos y obligatorios: I. Planificación docente y evaluación y II. Interculturalidad y enseñanza a inmigrantes. Además, el plan de estudios incluye diversas asignaturas optativas que se dividen entre asignaturas de especialidad (en español o catalán) y asignaturas comunes para las dos especialidades. En consecuencia, en nuestro análisis se han revisado todas las asignaturas del plan de estudios a excepción de aquellas optativas orientadas únicamente a la enseñanza del catalán.

Esta asignatura está destinada al estudio de las destrezas lingüísticas en EL2/LE y, pese a que dentro de los contenidos se introducen las características de las secuencias discursivas, no se especifica nada sobre la enseñanza o no de los géneros cibertextuales. Por lo tanto, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UdL, 2019/20b), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Español e Inglés como Segundas Lenguas, Lenguas Extranjeras (Universidad de Alicante – UA)[83]

- Denominación de la asignatura: Comprensión y expresión escrita. Español L2/LE
- Guía docente
- Carácter: Optativa [6 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

Esta asignatura está destinada al estudio de las destrezas escritas en el aula de EL2/LE y, en consecuencia, al estudio de la tipología y los géneros textuales. Sin embargo, en los principales puntos de la Guía Docente (contenidos, objetivos, competencias, contexto, etc.) no se alude al discurso digital, aunque en las referencias bibliográficas se incluyen algunos títulos que tratan los cibertextos (UA, 2019/20a).

No obstante, antes de detallar dichas referencias debemos mencionar que también en la Guía Docente aparece el *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (2004). En este monográfico se incluye una sección específica de tres capítulos destinados al estudio de las aplicaciones de las nuevas tecnologías en EL2/LE: «La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)» (pp. 1045-1059) de Germán Ruipérez García, «Internet en la enseñanza de ordenador» (pp. 1061-1085) de Marta Higueras García y «Aprender español a través de Internet: un entorno de enseñanza y aprendizaje» (pp. 1087-1106) de Olga Juan Lázaro. Estos apartados del *Vademécum* son muy interesantes en lo relativo al mundo digital en EL2/LE por tratar temas como la enseñanza de lenguas asistida por

[83] Este máster de la Universidad de Alicante consta de un módulo genérico y tres itinerarios: uno de español como L2/LE, otro de inglés como L2/LE y otro que combina ambos idiomas. En este análisis solo se han contemplado las asignaturas del módulo genérico y del itinerario exclusivo de español como L2/LE, ya que el itinerario mixto simplemente combina las asignaturas de los otros dos itinerarios y no incluye ninguna nueva.

ordenador, el papel de Internet en el aula de idiomas, la revolución que supuso Internet para los materiales de EL2/LE o el *e-learning*. Ahora bien, no son capítulos donde se trate específica y ampliamente el discurso digital. En consecuencia, el *Vademécum para la formación de profesores* no es un ítem bibliográfico que nos permita afirmar que los cibertextos forman parte del currículo de esta asignatura.

Sin embargo, hay otras referencias que sí merecen una mención especial, como el manual *La preparación de la expresión escrita del DELE A2: correspondencia en español* de María Ángeles Villegas Broncano y María Jesús Blázquez García (2013), que introduce ejercicios para practicar el examen DELE (Diploma oficial de español como lengua extranjera), entre los cuales se incluyen algunas actividades sobre el género cibertextual por excelencia en el aula de EL2/LE: el correo electrónico.

Asimismo, cabe destacar un título especialmente relevante en este tema: *Análisis del Discurso* de Covadonga López Alonso (2014). En este manual la autora incluye un capítulo completo (pp. 139-169) sobre el discurso digital y el concepto de *cibergénero* que es definido como aquellas «obras creadas únicamente para formato digital, es decir, nacen a partir de ese medio y sólo pueden ser conocidas en ese contexto, ya que las posibilidades de imprimirlas o leerlas en papel son reducidas, puesto que el lector, en mayor o menor medida, interactúa continuamente con el texto» (López Alonso, 2014, p. 178). Además, en dicho capítulo se describen detalladamente los textos digitales, aludiendo a sus características principales entre las que se encuentran la hipertextualidad, digitalidad, interactividad, conectividad, multimedialidad, multisecuencialidad, etc. Asimismo, este capítulo destaca por la realización de un estudio detallado de la tipología de los cibertextos, en el que se incluye una breve descripción de los discursos propuestos: correo electrónico, chat, foro, redes sociales, web, wikis, blog, entre otros.

Finalmente, debemos mencionar también en el apartado bibliográfico, la referencia *Saber escribir*[84] de Jesús Sánchez Lobato (2006), que ya hemos mencionado en asignaturas anteriores. Este libro incluye un capítulo (pp. 481-500) dedicado exclusivamente a la escritura con las nuevas tecnologías, en el que se estudian las características discursivas de los principales textos electrónicos y su lenguaje.

[84] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Enseñanza de las destrezas orales y escritas* (ULe, 2019/20a).

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Internacional de Valencia – VIU)

- Denominación de la asignatura: Destrezas orales y escritas
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [4 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura está destinada al estudio de las destrezas orales y escritas en el aula de EL2/LE. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (VIU, 2019/20a), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad a Distancia de Madrid – UDIMA)

- Denominación de la asignatura: Discurso y comunicación. Integración y desarrollo de habilidades lingüísticas
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [6 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

La asignatura aquí analizada no incluye ninguna referencia al discurso digital como género textual, ya que se enfoca desde una perspectiva más general cuyos contenidos son las habilidades lingüísticas, la competencia discursiva y la gestión del aula. La Guía Docente (UDIMA, 2019/20b), además, no incluye una extensa lista bibliográfica, sino que especifica únicamente un libro o manual general para la asignatura: *Aprendizaje de Segundas Lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas* de Pastor Cesteros (2004). En dicho manual se hace referencia a la lingüística computacional, a la competencia discursiva, a las destrezas de expresión y comprensión escrita y a las nuevas tecnologías en el aula de EL2/LE como herramienta didáctica. Sin embargo, no se mencionan los cibertextos, por lo que podemos afirmar que en la Guía Docente (UDIMA, 2019/20b) de esta asignatura no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Didáctica del Español como Lengua Extranjera (Universidad Antonio de Nebrija – UAN)

- Denominación de la asignatura: Estrategias de comunicación oral y escrita en español
- Guía docente
- Carácter: Optativa [4 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

Esta asignatura está destinada al estudio de los géneros discursivos orales y escritos, en general, y a los textos académicos aplicados a la enseñanza de EL2/LE, en particular. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UAN, 2019/20e), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital, salvo por dos referencias que se incluyen dentro del apartado de bibliografía de la asignatura: el *Manual de escritura académica y profesional*[85] de Estrella Montolío Durán (2014) y el libro *El español profesional y académico en el aula universitaria. El discurso oral y escrito* de Inmaculada Sanz Álava (2007), que ofrece algunas pautas pedagógicas y discursivas para ciertos cibertextos como el correo electrónico o los blogs.

Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Antonio de Nebrija – UAN)

- Denominación de la asignatura: Desarrollo e integración de destrezas comunicativas
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [4 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

Aunque en los principales puntos de la Guía Docente (contenidos, objetivos, competencias, contexto, etc.) de esta asignatura dedicada al estudio de las destrezas lingüísticas en EL2/LE no se alude al discurso digital, en las referencias bibliográficas se incluyen cuatro títulos que abordan el tema de los cibertextos (UAN, 2019/20b).

[85] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Enseñanza de las destrezas orales y escritas* (ULe, 2019/20a).

Por un lado, es destacable el libro de Lourdes Díaz y Marta Aymerich (2003), *La destreza escrita*, donde se incluye un apartado de escritura en ordenador, con un enfoque exclusivo hacia el estudio de la escritura del correo electrónico.

De otra parte, se introducen de nuevo tres referencias bibliográficas esenciales de Daniel Cassany: *Expresión escrita en L2/ELE*[86] (2005); *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*[87](2006) y *En_línea. Leer y escribir en la red*[88] (2012), presentes en otras asignaturas y donde se abordan diferentes tipos de discurso digital.

Máster Universitario en Lengua Española: Investigación y Prácticas Profesionales (Universidad Autónoma de Madrid – UAM)

- Denominación de la asignatura: El desarrollo de las destrezas y estrategias en el aprendizaje del español como segunda lengua/lengua extranjera
- Guía docente
- Carácter: Optativa [4 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

Esta asignatura está destinada al estudio de la didáctica de las destrezas lingüísticas e, incluso, el último bloque de la asignatura lo conforma un tema titulado «Destrezas y TIC». Sin embargo, pese a que en la Guía Docente (UAM, 2019/20b) se introduce un apartado con dichas características, no se especifica nada que nos lleve a pensar que entre los contenidos de la asignatura se incluya el discurso digital. De hecho, dentro del apartado bibliográfico, se incluyen algunos títulos que nos sirven de muestra para saber qué conocimientos se van a trabajar en ese tema de «Destrezas y TIC». Por ejemplo, el monográfico *La formación del profesorado de español. Innovación y reto* de Francisco Herrera (2015b) incluye dos capítulos relacionados con las nuevas tecnologías en EL2/LE. Uno escrito por el propio Francisco Herrera, «El papel de la tecnología en el aula sobre la interacción y la acción digital» (2015a, pp. 137-146), y otro de Fernando Trujillo, «De la provisión de servicios a la creación de experiencias: La necesidad de un nuevo Marco para la enseñanza y el aprendizaje (de lenguas) en el

[86] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Desarrollo de las destrezas comunicativas escritas en Español como Lengua Extranjera* (UC, 2019/20c).
[87] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Desarrollo de las destrezas comunicativas escritas en Español como Lengua Extranjera* (UC, 2019/20c).
[88] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Desarrollo de las destrezas comunicativas escritas en Español como Lengua Extranjera* (UC, 2019/20c).

siglo XXI» (pp. 19-30), donde se tratan conceptos como la *sociedad-red*, la *sociedad de la información* o la *sociedad del conocimiento*.

Del mismo modo, otra referencia bibliográfica interesante es el *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*[89] (2004) que, como ya hemos explicado en otras asignaturas, no es una fuente bibliográfica que asegure que los cibertextos forman parte del currículo de esta, tal como ocurre con el monográfico anterior de Francisco Herrera (2015b).

No obstante, sí debemos destacar una referencia bibliográfica donde la alusión al discurso digital se realiza de forma explícita con la inclusión de un capítulo completo dedicado a tratar la escritura electrónica: el libro *Expresión escrita en L2/ELE*[90] de Daniel Cassany (2005).

Máster Universitario en Formación de Profesores de Español (Universidad de Alcalá – UAH)

- Denominación de la asignatura: Desarrollo de las destrezas comunicativas
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [4 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

La materia aquí presentada trata únicamente aspectos generales de las destrezas lingüísticas en EL2/LE. Por lo tanto, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UAH, 2019/20a), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Universidad Camilo José Cela – UCJC)

- Denominación de la asignatura: Destrezas comunicativas
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]

[89] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Comprensión y expresión escrita. Español L2/LE* (UA, 2019/20a).
[90] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Desarrollo de las destrezas comunicativas escritas en Español como Lengua Extranjera* (UC, 2019/20c).

- Contenido discursivo digital: 1

Esta asignatura está destinada al estudio de las destrezas lingüísticas de forma amplia y, si bien es cierto que se trabajan la expresión escrita y la comprensión lectora, no se hace referencia a qué tipos de texto en concreto se engloban dentro de dichas destrezas. No obstante, debemos mencionar que en la bibliografía de la Guía Docente (UCJC, 2019/20a) se incluyen varias fuentes donde el discurso digital está, en cierto modo, presente.

El monográfico *La formación del profesorado de español. Innovación y reto*[91] de Francisco Herrera (2015b) y el *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*[92] (2004), como ya hemos explicado en asignaturas previas, pese a ser referencias interesantes, no dan cuenta del estudio del discurso digital. No obstante, al igual que ocurría en la asignatura de destrezas de la UC (2019/20c), debemos destacar una referencia bibliográfica donde la alusión al discurso digital se realiza de forma explícita: el libro *Expresión escrita en L2/ELE*[93] de Daniel Cassany (2005).

Máster Universitario en Enseñanza de Español para Extranjeros (Universidad Francisco de Vitoria – UFV)

- Denominación de la asignatura: Las macrodestrezas lingüísticas en español
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [4 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

Si bien es cierto que en los principales puntos de la Guía Docente (contenidos, objetivos, competencias, contexto, etc.) no se alude al discurso digital, en las referencias bibliográficas se incluyen tres títulos que abordan el tema de los cibertextos (UFV,

[91] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *El desarrollo de las destrezas y estrategias en el aprendizaje del español como segunda lengua/lengua extranjera* (UAM, 2019/20b).
[92] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Comprensión y expresión escrita. Español L2/LE* (UA, 2019/20a).
[93] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Desarrollo de las destrezas comunicativas escritas en Español como Lengua Extranjera* (UC, 2019/20c).

2019/20b): el libro de Lourdes Díaz y Marta Aymerich (2003), *La destreza escrita*[94], donde se estudia la escritura del correo electrónico; el manual *Expresión escrita en L2/ELE*[95] de Daniel Cassany (2005), que alude expresamente al discurso digital con un capítulo completo dedicado a tratar la escritura electrónica; y la obra *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*[96] también de Daniel Cassany (2006).

Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (Universidad Católica San Antonio – UCAM)

- Denominación de la asignatura: Desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas en español
- Guía docente[97]
- Carácter: Obligatoria [5 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

Esta asignatura está destinada al estudio de las destrezas lingüísticas en EL2/LE y, aunque dentro de las competencias generales se incluye una que hace referencia a la capacidad de los alumnos de «analizar las nuevas formas de comunicación que han desarrollado las nuevas tecnologías» (UCAM, 2019/20a, p. 5), no se vuelve a mencionar este nuevo tipo de comunicación ni el discurso digital en los principales puntos de la Guía Docente. No obstante, en el apartado de referencias bibliográficas se incluyen tres títulos que abordan los cibertextos desde su perspectiva más discursiva.

Por un lado, igual que ocurre en algunas de las asignaturas ya mencionadas, se incluyen dos obras muy relevantes en este ámbito del investigador Daniel Cassany: *Expresión escrita en L2/ELE*[98] (2005) y *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*[99] (2006). En el primer manual, como ya sabemos, se introduce un capítulo sobre la escritura electrónica. Por su parte, en el segundo libro Daniel Cassany

[94] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Desarrollo e integración de destrezas comunicativas* (UAN, 2019/20b).
[95] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Desarrollo de las destrezas comunicativas escritas en Español como Lengua Extranjera* (UC, 2019/20c).
[96] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Desarrollo de las destrezas comunicativas escritas en Español como Lengua Extranjera* (UC, 2019/20c).
[97] La Guía Docente (UCAM, 2019/20a) de esta asignatura no está dispone en Internet, por lo que contactamos con la dirección del Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad Católica San Antonio y nos la facilitaron.
[98] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Desarrollo de las destrezas comunicativas escritas en Español como Lengua Extranjera* (UC, 2019/20c).
[99] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Desarrollo de las destrezas comunicativas escritas en Español como Lengua Extranjera* (UC, 2019/20c).

introduce una sección sobre la lectura en la pantalla que incluye cuatro capítulos dedicados a varios aspectos del discurso digital, en los que se trabajan algunas de las principales características de los cibertextos, ya que, con la aparición de Internet, en palabras del autor, aparecen nuevas prácticas comunicativas que necesitan de nuevos procesos cognitivos y que implican nuevos géneros discursivos (Cassany, 2006, p. 173).

De otra parte, no debemos dejar de mencionar el manual de Lourdes Díaz y Marta Aymerich (2003), *La destreza escrita*[100], donde se aborda la escritura en ordenador y, en concreto, la escritura del correo electrónico.

Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Universidad Internacional de La Rioja – UNIR)

- Denominación de la asignatura: Las Destrezas Orales y Escritas: Estrategias de Enseñanza
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [6 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

Si bien es cierto que en los principales puntos de la Guía Docente (contenidos, objetivos, competencias, contexto, etc.) no se alude al discurso digital, en las referencias bibliográficas se incluyen dos títulos que tratan los cibertextos de forma superficial (UNIR, 2019/20b): «El uso de wikis en la clase de E/LE y la evaluación integrada de destrezas» de María del Carmen Martínez Carrillo (2008) y «Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Breve curso para profesores en formación» de Pablo Domínguez González (2008). El primer artículo explora el mundo de las wikis como un tipo de cibertexto de escritura colectiva (Martínez Carrillo, 2008, pp. 414-418) y la segunda publicación mencionada es un breve curso para la formación de docentes en destrezas lingüísticas, donde se incluye un párrafo que puede concebirse como el inicio de un pensamiento crítico hacia la inclusión de los cibertextos como discursos propios de la tipología textual actual: «En este apartado de los géneros es obligado mencionar también la importancia que hoy día han alcanzado los llamados géneros electrónicos, cuyas repercusiones en la enseñanza

[100] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Desarrollo e integración de destrezas comunicativas* (UAN, 2019/20b).

del Español/LE señala certeramente Daniel Cassany» (Domínguez González, 2008, pp. 150-151).

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Internacional Menéndez Pelayo – UIMP)

- Denominación de la asignatura: Lengua oral y lengua escrita
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [1 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

Esta asignatura está destinada al estudio de las destrezas lingüística en el aula de EL2/LE. Sin embargo, en los principales puntos de la Guía Docente (contenidos, objetivos, competencias, contexto, etc.) no se alude al discurso digital, aunque en las referencias bibliográficas se incluyen algunos títulos que tratan los cibertextos (UIMP, 2019/20c). No obstante, antes de detallar dichas referencias debemos mencionar que la Guía Docente introduce también el *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*[101] (2004) que, como ya sabemos, no es una referencia bibliográfica que nos permita afirmar que los cibertextos se incluyen dentro del currículo de esta materia.

De igual modo, se incluye el manual *Aprendizaje de Segundas Lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*[102] de Pastor Cesteros (2004), en el que se abordan la lingüística computacional, la competencia discursiva, las destrezas escritas y las nuevas tecnologías como herramienta didáctica. Sin embargo, al igual que ocurría con el *Vademécum*, no se mencionan los cibertextos, por lo que no son fuentes que den cuenta de la inclusión de estos como contenido específico de la asignatura.

Ahora bien, hay otras referencias que sí merecen una mención especial por aludir al potencial discurso de Internet, aunque no aborden expresamente el discurso digital. Por un lado, hay que señalar el artículo «Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera» de Ernesto Martín Peris (2001), donde se afirma que «el momento actual nos está permitiendo presenciar en vivo uno de esos fenómenos evolutivos: las nuevas tecnologías están

[101] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Comprensión y expresión escrita. Español L2/LE* (UA, 2019/20a).
[102] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Discurso y comunicación. Integración y desarrollo de habilidades lingüísticas* (UDIMA, 2019/20b).

haciendo posible formas nuevas de comunicación social, que no sólo superan barreras de tiempo y espacio, sino que rompen vínculos aparentemente indisolubles» (Martín Peris, 2001, p. 113) y pone como ejemplo los chats como forma sincrónica de comunicación en Internet.

Por otro lado, dentro del apartado bibliográfico se incluye una fuente bastante relevante para nuestro estudio: «Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Breve curso para profesores en formación»[103] de Pablo Domínguez González (2008), que ya se explicó en la asignatura anterior.

Finalmente, no podemos dejar de mencionar, de nuevo, el monográfico «La expresión escrita en el aula de ELE»[104] de la revista *Carabela* (1999), en el que se incluyen varios artículos muy interesantes sobre la expresión escrita en el aula de EL2/LE. Del mismo modo, debemos hacer alusión al manual *Expresión escrita en L2/ELE*[105] de Daniel Cassany (2005), que trabaja expresamente el discurso digital mediante el estudio de la escritura electrónica.

2.2. Asignaturas de competencia pragmática y discursiva

En esta sección hemos incluido las asignaturas destinadas al estudio de la competencia pragmática y/o discursiva. Se han analizado diecinueve materias en total de dieciséis másteres distintos, cuyo contenido discursivo digital varía dependiendo de la guía docente analizada, tal y como se puede observar a continuación.

Máster Universitario en Español: Lengua, Literatura, Historia o Enseñanza (Universidad de Córdoba – UCO)

- Denominación de la asignatura: Enseñanza-aprendizaje de la competencia gramatical, pragmática y cultural en ELE
- Guía docente
- Carácter: Optativa [4 ECTS]

[103] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Las Destrezas Orales y Escritas: Estrategias de Enseñanza* (UNIR, 2019/20b).
[104] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Desarrollo de las destrezas comunicativas escritas en Español como Lengua Extranjera* (UC, 2019/20c).
[105] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Desarrollo de las destrezas comunicativas escritas en Español como Lengua Extranjera* (UC, 2019/20c).

- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura está destinada al estudio de la competencia pragmática, textual, gramatical y cultural en EL2/LE. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UCO, 2019/20a), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Europea del Atlántico – UNEATLÁNTICO)

- Denominación de la asignatura: La comunicación y la adecuación pragmalingüística
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [4 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

La materia aquí reseñada aborda la competencia pragmática desde la didáctica de EL2/LE. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UNEATLÁNTICO, 2019/20a), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad de Cantabria – UC)

- Denominación de la asignatura: La Competencia Pragmática en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura está destinada al estudio de la competencia pragmática en general. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UC, 2019/20e), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Lingüística y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad de León – ULe)

- Denominación de la asignatura: Pragmática y discurso
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [6 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

En esta asignatura, pese a que se incluyen contenidos como el análisis discursivo o la tipología textual, no hay ninguna alusión explícita o implícita al discurso digital en ninguno de los apartados de la Guía Docente (ULe, 2019/20e) analizada.

- Denominación de la asignatura: La enseñanza del componente pragmático y sociocultural
- Guía docente
- Carácter: Optativa [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta materia está destinada al estudio de la competencia pragmática y sociocultural en EL2/LE. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (ULe, 2019/20b), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Enseñanza de Español y de Catalán Como Segundas Lenguas (Universidad de Girona – UdG)[106]

- Denominación de la asignatura: Español como segunda lengua: Pragmática y análisis del discurso
- Guía docente
- Carácter: Optativa [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

La asignatura aquí reseñada se centra en el estudio de los elementos propios de la coherencia y la cohesión, concretamente se abordan aspectos relativos a la referencia

[106] Este máster de la Universidad de Girona incluye dos especializaciones: una de español como lengua extranjera y otra de catalán como segunda lengua, con sus respectivas asignaturas optativas y un bloque obligatorio común a ambas especialidades. Nuestro análisis solo se centrará en el módulo común y en la especialización de español como L2/LE.

y la conexión mediante marcadores discursivos. Por consiguiente, ni en las competencias, descripción, contenidos y bibliografía de la Guía Docente (UdG, 2019/20b) se hace alusión al discurso digital como género cibertextual.

Máster Universitario en Enseñanza de Español/Catalán para Inmigrantes (Universidad de Lleida – UdL)

- Denominación de la asignatura: Enseñanza de la competencia gramatical y de la pragmática en español
- Guía docente
- Carácter: Optativa [6 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Pese a que en el título de la asignatura y en las competencias específicas se hace referencia al ámbito pragmático, los contenidos, objetivos y bibliografía demuestran el carácter eminentemente gramatical de dicha asignatura. Por lo tanto, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UdL, 2019/20a), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Enseñanza de Lenguas: Español como Lengua Extranjera (Universidad Rovira i Virgili – URV)

- Denominación de la asignatura: Pragmática cultural en el aula de E/LE
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura está destinada al estudio de la competencia comunicativa y pragmática en EL2/LE. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (URV, 2019/20d), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital. De hecho, la única referencia bibliográfica interesante para nuestro análisis es el *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*[107] (2004) que, como ya hemos

[107] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Comprensión y expresión escrita. Español L2/LE* (UA, 2019/20a).

explicado anteriormente en otras asignaturas, no es un ítem bibliográfico que asegure la inclusión del discurso digital entre los contenidos de esta materia.

Máster Universitario en Enseñanza de Español Lengua Extranjera (Universidad de Extremadura – UEx)

- Denominación de la asignatura: Pragmática e Interculturalidad en el aula de ELE
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [6 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta materia se centra principalmente en el estudio de competencia intercultural en EL2/LE, sin mencionar la competencia discursiva ni los cibertextos en ningún momento. Por lo tanto, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UEx, 2019/20c), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Didáctica del Español como Lengua Extranjera (Universidad Antonio de Nebrija – UAN)

- Denominación de la asignatura: Pragmática y competencia intercultural
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [4 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura está destinada al estudio de la competencia pragmática e intercultural en EL2/LE. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UAN, 2019/20f), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Antonio de Nebrija – UAN)

- Denominación de la asignatura: Sociolingüística y Pragmática
- Guía docente

- Carácter: Obligatoria [4 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

La materia aquí reseñada trata la competencia pragmática y sociolingüística, así como su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de EL2/LE. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UAN, 2019/20g), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

- Denominación de la asignatura: Competencia discursiva y géneros textuales
- Guía docente
- Carácter: Optativa [4 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

Esta asignatura está dedicada al estudio de la competencia discursiva y, en concreto, del discurso académico escrito en EL2/LE y, si bien es cierto que en los principales puntos de la Guía Docente no se alude al discurso digital, en las referencias bibliográficas se incluyen tres títulos que tratan los cibertextos y que, por consiguiente, debemos mencionar (UAN, 2019/20a).

Por un lado, el *Manual de escritura académica y profesional*[108] de Estrella Montolío Durán (2014), que incluye, como ya sabemos, el capítulo «Escritura web» de Sebastián Bonilla (pp. 319-358) y, por otra parte, el artículo de Carolina Figueras Bates (2014), titulado «Pragmática de la puntuación y nuevas tecnologías», en el que se afirma que «con la radical evolución de las comunicaciones, la tradicional distinción entre oralidad y escritura ha ido poco a poco desdibujándose» (Figueras Bates, 2014, p. 143). Además, esta autora asegura que «la popularización de Internet y la proliferación, desde los años ochenta, de los diversos instrumentos puestos a nuestra disposición para la interacción en línea han abierto nuevos canales de comunicación que han transfigurado nuestra concepción y relación con la lectura y con la escritura» (p. 143). En este artículo Carolina Figueras aborda principalmente las características de la oralidad que ha adoptado la comunicación electrónica escrita y las alteraciones del código ortotipográfico normativo que caracterizan a los géneros electrónicos (p. 144).

[108] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Enseñanza de las destrezas orales y escritas* (ULe, 2019/20a).

> Como argumentan Jiménez y Vela (2005), el medio electrónico vehicula nuevas expresiones semióticas, y posibilita nuevas relaciones sociales y de comunicación de las que nacen prácticas de interacción especializadas que desarrollan y aplican estrategias discursivas y de escritura propias. Las nuevas tecnologías no constriñen la capacidad comunicativa, tal y como constatan Jiménez y Vela (2005), sino que la amplían, de modo que los usuarios no están tanto violando el código normativo de la escritura como haciendo gala de un gran dominio de las destrezas escriturales específicas del medio (Figueras Bates, 2014, p. 144).

Finalmente, dentro del apartado bibliográfico, debemos también hacer alusión al manual *Expresión escrita en L2/ELE*[109] de Daniel Cassany (2005), que aborda expresamente el discurso digital al incluir un capítulo completo dedicado a tratar la escritura electrónica.

Máster Universitario en Formación de Profesores de Español (Universidad de Alcalá – UAH)

- Denominación de la asignatura: La competencia pragmática en la enseñanza de español como lengua extranjera
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura se centra en aspectos pragmáticos y conversacionales en EL2/LE. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UAH, 2019/20b), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Universidad Camilo José Cela – UCJC)

- Denominación de la asignatura: Sociopragmática y pragmalingüística
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]

[109] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Desarrollo de las destrezas comunicativas escritas en Español como Lengua Extranjera* (UC, 2019/20c).

- Contenido discursivo digital: 0

Esta materia está dedicada al estudio de la competencia comunicativa en EL2/LE en general y del componente pragmático, sociocultural e intercultural en particular. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UCJC, 2019/20c), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad de Navarra – UNAV)

- Denominación de la asignatura: Enseñanza y aprendizaje de la competencia gramatical y la competencia pragmática
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [6 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

La asignatura aquí reseñada aborda la competencia gramatical y pragmática en EL2/LE. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UNAV, 2019/20c), se ha determinado que no aparece ningún contenido relativo al discurso digital. De hecho, la única referencia bibliográfica interesante para nuestro análisis es el *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*[110] (2004) que, como ya sabemos, no es muy significativa en materia de discurso digital.

Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Universidad Internacional de La Rioja – UNIR)

- Denominación de la asignatura: Gramática y Pragmática para la comunicación en ELE
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [6 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

[110] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Comprensión y expresión escrita. Español L2/LE* (UA, 2019/20a).

Pese a que la denominación de esta asignatura, según el plan de estudios, es *Gramática y Pragmática para la comunicación en ELE*, solamente se trabajan aspectos gramaticales e, incluso, en la Guía Docente (UNIR, 2019/20a) se renombra esta materia como *Gramática del español*. Por lo tanto, tras analizar minuciosamente esta asignatura, se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED)

- Denominación de la asignatura: Componente discursivo y pragmático del español
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [5 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura está destinada al estudio del componente pragmático y discursivo en EL2/LE de forma genérica. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UNED, 2019/20a), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Internacional Menéndez Pelayo – UIMP)

- Denominación de la asignatura: Lingüística aplicada: gramática y pragmática
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [1 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Aunque esta materia estudia la competencia pragmática y gramatical, dentro del ámbito textual se trabajan únicamente los marcadores discursivos y su aplicación didáctica en EL2/LE. Así pues, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UIMP, 2019/20d), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

- Denominación de la asignatura: Semántica pragmática
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [1 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura está destinada al estudio de la competencia pragmática y semántica en EL2/LE de forma genérica. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UIMP, 2019/20f), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación

En esta sección hemos incluido las asignaturas centradas en el estudio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Se han analizado veintiséis asignaturas, de las cuales veinticuatro son materias que abordan exclusivamente las TIC, mientras que las otras dos restantes son asignaturas mixtas, es decir, su temática no se centra solamente en las TIC, sino que también tratan el español para fines específicos. Estas dos asignaturas, denominadas *Español para fines específicos y nuevas tecnologías en ELE* de la Universidad de Córdoba y *Tecnologías de la información y el conocimiento aplicadas al inglés y español para fines específicos* de la Universidad de Alicante, se han incluido de forma repetida en las siguientes secciones: «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y «2.5. Asignaturas de español para fines específicos». Esta dualidad se ha tenido en cuenta a la hora de elaborar los resultados y el cómputo global de los datos, pero hemos decidido mantener ambas en la descripción del estudio con el fin de facilitar al lector la comprensión y visión general del análisis.

En definitiva, en esta sección se han analizado veintiséis asignaturas (veinticuatro exclusivamente de TIC y dos mixtas) de veintiséis másteres distintos, cuyo contenido discursivo digital varía dependiendo de la guía docente analizada, como se puede observar a continuación.

Máster Universitario en Enseñanza de Español Lengua Extranjera: Lengua, Cultura y Metodología (Universidad de Granada – UGR)

- Denominación de la asignatura: Tecnologías de la información y la comunicación: aplicaciones y usos
- Guía docente
- Carácter: Optativa [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

Esta asignatura está destinada al estudio de las tecnologías de la información y la comunicación en EL2/LE y, aunque se introducen elementos muy innovadores en materia de alfabetización digital y de reflexión sobre el papel de las TIC en la enseñanza de lenguas, como se demuestra en la descripción, objetivos y contenidos de la Guía Docente (UGR, 2019/20d) no se incorpora el discurso digital como un elemento específico del plan de estudios propuesto. Sin embargo, debemos destacar que en el apartado bibliográfico se incluye un número muy significativo de referencias que abordan el discurso digital.

No obstante, antes de analizar detalladamente la bibliografía, debemos mencionar que esta Guía Docente se enfoca principalmente en tres ejes: qué son y cómo aplicar las TIC a la enseñanza de EL2/LE, los recursos y servicios que ofrece Internet (web 1.0) y la creación de materiales. Gran parte del temario se centra en Internet como una herramienta o banco de recursos didácticos y materiales para usar o crear contenido en el aula de EL2/LE. Así pues, en la descripción de la asignatura se especifica la necesidad de desarrollar habilidades y destrezas en el manejo de Internet como «medio de comunicación, fuente de recursos didácticos, lugar para crear y compartir materiales y soporte para el aprendizaje colaborativo» (UGR, 2019/20d, p. 2) y, además, la necesidad de enseñar a «manejar con habilidad las herramientas multimedia (audio, vídeo, imagen, texto, presentaciones) que ofrece Internet» (p. 2). Por consiguiente, el enfoque adoptado en esta asignatura hacia las nuevas tecnologías es puramente instrumentalista, donde estas son concebidas como herramientas didácticas o recursos pedagógicos, olvidando el potencial discursivo que tienen los textos electrónicos.

Sin embargo, hay ciertos aspectos bastante relevantes en la Guía Docente (UGR, 2019/20d) que nos hacen vislumbrar que dicha asignatura va un paso más allá de esa visión instrumentalista. En primer lugar, en cuanto a los objetivos, pese a que principalmente se centran en la red o Internet como recurso, es realmente destacable

para nuestro análisis el siguiente: «Poseer la alfabetización digital, icónica, informática y telemática como maestro y educador» (UGR, 2019/20d, p. 3). El concepto de *alfabetización digital* es tan determinante que nos permite inducir que en esta clase no solo se va a ofrecer una lista de recursos electrónicos, sino que además el profesor desarrollará una serie de habilidades, estrategias y destrezas y adquirirá ciertos contenidos sobre la red y sus características, lo que le permitirá, por consiguiente, aplicar dichos conocimientos para enseñárselos a sus alumnos cuando sea necesario.

Del mismo modo, el primer objetivo presentado –«tener capacidad de análisis sobre el impacto de las tecnologías en la sociedad actual y en ELE en concreto» (UGR, 2019/20d, p. 3)– también es muy significativo porque hace reflexionar a los futuros docentes sobre el impacto social, pedagógico, lingüístico y, por tanto, discursivo de las nuevas tecnologías. No obstante, con ese enunciado no podemos valorar la perspectiva desde la que se enfocará dicho objetivo, pues, aunque para nosotros observar la repercusión lingüística y discursiva que ha supuesto Internet es de enorme importancia, es posible que este aspecto de la asignatura se enfoque más hacia otros derroteros como, por ejemplo, el aspecto social y lúdico que las tecnologías aportan a las clases de idiomas.

Por último, como mencionábamos al inicio de este análisis, debemos hacer alusión a algunas referencias bibliográficas incluidas en esta Guía Docente (UGR, 2019/20d). Dentro de los ítems bibliográficos propuestos relacionados con las nuevas tecnologías y la enseñanza de idiomas, la gran mayoría enfocan el empleo de Internet y las nuevas tecnologías como un recurso pedagógico para la enseñanza de EL2/LE. Ejemplo de ello son títulos como el *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*[111] (2004); *¡E/LE con Internet! Internet paso a paso para las clases de E/LE* de Jimena Fernández Pinto (2002), donde se enseña a navegar por la red; o *La Red como material didáctico en la clase de E/LE* de Olga Juan Lázaro (2001), donde la autora afirma que las páginas web, chats, foros, correos electrónicos, etc. son herramientas de comunicación muy útiles para la creación de actividades didácticas en la enseñanza de idiomas (Juan Lázaro, 2001, p. 9).

Sin embargo, debemos hacer referencia a algunas recomendaciones bibliográficas por lo significativas que son al ir un paso más allá y reflexionar

[111] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Comprensión y expresión escrita. Español L2/LE* (UA, 2019/20a).

lingüísticamente sobre la red. Entre estos títulos destaca, sobre todo, la obra de Mar Cruz Piñol (2002) *Enseñar español en la era de Internet. La www y la enseñanza del español como lengua extranjera*. En este libro se reflexiona sobre algunas de las características discursivas idiosincrásicas de los cibertextos como, por ejemplo, la lectura hipertextual, los multimedios o el hipertexto. Además, Cruz Piñol dedica un capítulo entero al correo electrónico y la escritura digital en general (pp. 71-96), donde realiza una somera descripción del discurso electrónico y su uso en el aula de idiomas:

> Para estudiar las características lingüísticas del «discurso electrónico», los investigadores han comparado la comunicación a través de la red con los otros dos medios tradicionales de comunicación, la escritura sobre papel y el discurso oral. Esta inevitable comparación –solemos recurrir a lo conocido para comprender lo nuevo–, ha mostrado que hay similitudes y diferencias: en algunos casos el discurso electrónico se parece al discurso escrito sobre papel y otras veces se asemeja más a la conversación oral; y comparte algunas características con otros formatos textuales –como las cartas, los apuntes o los telegramas–, al tiempo que presenta rasgos exclusivos del discurso electrónico (Cruz Piñol, 2002, p. 73).

Asimismo, otra referencia bibliográfica a destacar, también de Mar Cruz Piñol, es el artículo «La enseñanza presencial del ELE en la era de Internet. ¿Tendrá límites el aula del siglo XXI?», publicado en la revista *Mosaico* en 2001. En esta publicación la autora trata la comunicación oral y escrita en Internet y, a su vez, divide la comunicación escrita en asincrónica (correo electrónico) y sincrónica (chats), lo que da una muestra de la amplia ecología de la red en lo referente al discurso digital.

Por otro lado, también debemos hacer referencia al libro *Las nuevas tecnologías en la educación* de Rocío Martín-Laborda (2005). En este manual se hace alusión a un cambio en el objeto de enseñanza al afirmar que «saber escribir y leer ya no significa hoy ser una persona alfabetizada. Las citadas habilidades, aunque siguen constituyendo la base, no son suficientes para acceder a toda la información que hoy circula por Internet» (Martín-Laborda, 2005, p. 6). Asimismo, dicha autora afirma que «los educadores deben preparar a los alumnos para vivir en la Sociedad de la Información, en la Sociedad del Conocimiento. Para ello, deben potenciar desde muy pronto las habilidades necesarias para que los alumnos aprovechen al máximo las posibilidades de las TIC» (p. 6). Esta idea constituye la base de nuestro proyecto de tesis doctoral y, en

consecuencia, abre la puerta al estudio de la perspectiva discursiva de los textos electrónicos en la enseñanza de lenguas.

Finalmente, no debemos olvidar el artículo «Divagaciones de una internauta. Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza de E/LE» de Rosalie Sitman (1998). En él la autora aporta una idea fundamental, ya que plantea la misma pregunta que inició nuestro proceso investigador: por qué limitarnos a usar Internet como un instrumento o recurso digital cuando puede llegar a plantearse como un conocimiento lingüístico, discursivo o textual. En palabras de Rosalie Sitman:

> Pero, ¿por qué limitarnos a recabar información solamente? Con una pequeña inversión de esfuerzo (aprender html), cada uno de nosotros puede confeccionar su propia página-web y transmitir la información que desee. Para la enseñanza-aprendizaje de idiomas, esta función es ideal para la realización de ambiciosos proyectos de colaboración en el marco del enfoque por tareas, amén de la ejercitación de la expresión escrita (Sitman, 1998).

En definitiva, aunque en los principales puntos de la Guía Docente (contenidos, objetivos, competencias, contexto, etc.) no se alude a los cibertextos, en las referencias bibliográficas se incluyen algunos títulos que tratan los textos electrónicos desde una perspectiva discursiva y bastante innovadora.

Máster Universitario en Español: Lengua, Literatura, Historia o Enseñanza (Universidad de Córdoba – UCO)

- Denominación de la asignatura: Español para fines específicos y nuevas tecnologías en ELE
- Guía docente
- Carácter: Optativa [4 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

En esta asignatura los principales puntos de la Guía Docente (contenidos, objetivos, competencias, contexto, etc.) no son determinantes por ser demasiados genéricos y no aludir específicamente al discurso digital (UCO, 2019/20b). Asimismo, el enfoque adoptado hacia las tecnologías de la información y la comunicación es la utilización de Internet como un recurso o herramienta para el aula de EL2/LE, lo cual se

demuestra, por ejemplo, en la redacción de algunos objetivos de la Guía Docente (UCO, 2019/20b): «Ser capaz de reconocer el uso adecuado de las nuevas tecnologías como herramienta eficaz para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa en ELE» (p. 2).

Sin embargo, no debemos obviar el apartado bibliográfico de la asignatura, ya que en él se incluyen algunas referencias que se centran en el estudio de los cibertextos. Por un lado, debemos destacar el capítulo de Joaquim Llisterri (1998): «Nuevas tecnologías y enseñanza del español como lengua extranjera» (pp. 45-77), donde se estudian muy superficialmente diversos tipos de cibertextos, entre los que se incluyen el correo electrónico, los foros de debate, las listas de difusión y la *World Wide Web*. Asimismo, en las referencias bibliográficas se incluye otro título donde la *World Wide Web* es ampliamente estudiada, aunque desde una perspectiva bastante instrumentalista y superficial, sin alusión a su carácter discursivo: el artículo de Mar Cruz Piñol (2000) «La red hispanohablante. La Internet y la enseñanza del español como lengua extranjera».

No obstante, sí que hay una referencia que destaca entre las demás por la inclusión del discurso digital como ámbito de estudio: un artículo de la autora antes mencionada, Mar Cruz Piñol, que se titula «Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet» (2014). En este estudio, dicha autora va un paso más allá en lo relativo a la discursividad de la red e, incluso, afirma lo siguiente:

> Las tecnologías de la comunicación han generado unos códigos discursivos que es necesario conocer para actuar con "corrección" en la red: de ahí que solo sea aconsejable llevar una tecnología al aula cuando el docente sea usuario competente, conocedor de las pauta [sic] básicas de ciberpragmática (o cibercortesía) que rigen el uso social de esa tecnología (Cruz Piñol, 2014, p. 14).

Esta idea es un buen reflejo del cambio que nosotros proponemos en el estudio de las TIC en el aula de EL2/LE y puede despertar en los futuros docentes una conciencia más profunda y reflexiva sobre los géneros electrónicos.

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y de Otras Lenguas Modernas (Universidad de Sevilla – US)

- Denominación de la asignatura: Las TIC en la Clase de Ele. Medios Audiovisuales y Aula Virtual.
- Guía docente
- Carácter: Optativa [4 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

En esta asignatura se enfoca el uso de la red y las nuevas tecnologías como un recurso o herramienta, tal y como se puede observar en los objetivos propuestos de la asignatura: «Conocimiento teórico-práctico de los medios audiovisuales e informáticos, así como de los recursos electrónicos disponibles para la enseñanza del español» (US, 2019/20b, p. 1). Del mismo modo, en el temario de la Guía Docente (US, 2019/20b) se observa ese carácter instrumentalista al especificarse, como conocimientos a enseñar en esta asignatura, los multimedia en la clase de L2 y las fuentes de recursos en Internet (p. 6). Por lo tanto, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (US, 2019/20b), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Pablo de Olavide – UPO)

- Denominación de la asignatura: Aplicación de nuevas tecnologías al aprendizaje del español como L2
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 3+

La descripción, los objetivos y las competencias específicas de esta asignatura muestran únicamente la visión de las nuevas tecnologías como «herramientas informáticas» (UPO, 2019/20a, p. 37) o «recursos informáticos» (p. 38) que los futuros docentes deben conocer para la elaboración de actividades o para crear cursos digitales de EL2/LE. Asimismo, los contenidos de la asignatura explicitan este aspecto al aludir a los tipos de herramientas y recursos que los docentes deben dominar y a los programas informáticos al servicio de la docencia.

Ahora bien, debemos mencionar dos bloques específicos del temario de la asignatura por incluir los cibertextos como parte del currículo de idiomas. Por un lado, el Bloque II: «Internet en la enseñanza de español: la Web 1.0. Recursos para el profesor y para el alumno. El correo electrónico. Foros y listas de distribución. Salas de charla (*chats*) y programas de intercambio instantáneo de mensajes (*messenger*). Herramientas en línea: diccionarios, traductores y conjugadores. Algunas páginas web de interés» (UPO, 2019/20a, p. 38). Por otro lado, el Bloque V: «Internet en la enseñanza de español: la Web 2.0. Recursos para el profesor y para el alumno. *Blogs*, *Podcasts* y *Wikis* en la enseñanza del español. *YouTube, Flickr, Google Video*: recursos audiovisuales en la web colaborativa» (p. 38). Así pues, si bien es cierto que los cibertextos se tratan como un recurso o herramienta, no debemos menospreciar el valor de que estos tipos de discursos digitales se incluyan en los contenidos de la asignatura, ya que es un punto de partida desde el cual los alumnos y futuros docentes de EL2/LE pueden reflexionar sobre la discursividad y el lenguaje propio de estos tipos de texto y del resto de la ecología de la red.

Del mismo modo, en el apartado bibliográfico de la Guía Docente (UPO, 2019/20a) se incluyen numerosos títulos que versan sobre el discurso digital en general y ciertos cibertextos en particular. En primer lugar, debemos aludir, de nuevo, a la obra de Mar Cruz Piñol (2002) *Enseñar español en la era de Internet. La www y la enseñanza del español como lengua extranjera*[112], anteriormente explicada.

Asimismo, el artículo de Jordi Adell (1995) «La navegación hipertextual en el World-Wide Web: implicaciones para el diseño de materiales educativos» es interesante por la explicitación de las características idiosincrásicas de la *World Wide Web* como la hipertextualidad, el hipermedia, la navegación hiperespacial, los nodos de información, los índices, etc. Además, también en lo referente a la *World Wide Web* y más concretamente a la lectura en dicho sistema, se incluye un capítulo de Mercedes Sanz Gil y Rosaura Serra Escorihuela (2001), «Aprendizaje de la lectura de textos científicos en lenguas extranjeras: autonomía e hipermedia» (pp. 355-362), donde se especifica lo siguiente:

[112] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Tecnologías de la información y la comunicación: aplicaciones y usos* (UGR, 2019/20d).

> El soporte hipermedia puede facilitar sin duda el aprendizaje. Proporciona información de manera rápida y atractiva; permite la observación y el descubrimiento al aprendiz; favorece la autonomía. En un multimedia, todo tiene sentido, la imagen, la manera en que los mensajes lingüísticos (escritos o sonoros) le son asociados, los sonidos, e incluso en el caso de un producto hipertextual, los enlaces mismos que estructuran la navegación (Sanz Gil y Serra Escorihuela, 2001, p. 361).

Además, con respecto a las referencias bibliográficas relativas a determinados tipos de discurso digital nos encontramos, por un lado, con el capítulo de Joaquim Llisterri (1998): «Nuevas tecnologías y enseñanza del español como lengua extranjera»[113] (pp. 45-77), que aborda superficialmente el estudio del correo electrónico, los foros de debate, las listas de difusión y la *World Wide Web*. Por otro lado, debemos destacar el manual de Mireia Trenchs, publicado en 2001, *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*, que incorpora un capítulo sobre el correo electrónico y otro sobre la *World Wide Web*.

Ahora bien, resulta bastante curiosa la elección de las referencias bibliográficas, ya que el grueso de la bibliografía complementaria alude a las páginas web como género cibertextual, aunque este tipo de discurso digital no forme parte de los contenidos de la asignatura. Entre dichas publicaciones destacan el artículo de David Elder (2001), por un lado, y el de Olga Juan Lázaro y Jimena Fernández Pinto (2000), por otro, cuyos títulos son «Para analizar un sitio Internet» y «Criterios de evaluación de materiales en la red: alumnos y usuarios de E/LE», respectivamente. Ambos artículos presentan una serie de directrices para analizar una página web, lo que de forma deconstructiva sirve para observar las características de estos tipos de texto: aspectos paratextuales, discursivos, digitales, etc.

De igual forma, en el apartado bibliográfico se incluye la publicación de Adolfina Pérez i Garcias (1998), «Diseño de documentos Web», en la que se exponen las características digitales que deben tener las páginas web: estructura hipertextual, carácter multimedia, integración, actualización o compatibilidad, entre otros. También destaca el artículo de Pere Marquès Graells (1999), «Criterios para la clasificación y evaluación de espacios web de interés educativo», en el que se aportan algunas pautas para la evaluación de los sitios web como, por ejemplo, las características discursivas,

[113] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Español para fines específicos y nuevas tecnologías en ELE* (UCO, 2019/20b).

digitales y paratextuales de este tipo de cibertexto. Asimismo, este autor realiza un estudio muy interesante sobre las tipologías y funciones de los espacios web.

En definitiva, la inclusión de los cibertextos de forma patente y explícita en los contenidos y las referencias bibliográficas de esta Guía Docente (UPO, 2019/20a) nos permiten afirmar que el discurso digital es uno de los contenidos principales del currículo de esta asignatura.

Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera (Universidad de Oviedo – UO)

- Denominación de la asignatura: Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación Aplicadas a la Enseñanza de E/LE
- Guía docente
- Carácter: Optativa [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 3+

Esta asignatura está destinada al estudio de las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza de EL2/LE. Sin embargo, el enfoque adoptado en esta materia es, de nuevo, puramente instrumentalista y los cibertextos que, según la Guía Docente (UO, 2019/20c) se trabajan, no son estudiados desde una perspectiva discursiva, sino únicamente como herramientas didácticas. No obstante, debemos mencionar que en los contenidos de la asignatura se incluye un tema que versa así: «TEMA 1: La Web 2.0 como recurso para la enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas. La creación de una linkoteca y los nuevos espacios y herramientas para el aprendizaje (Wikis, Webquest, Herramientas de autor (Hotpotatoes, ...), Blogs, Redes Sociales…». Por lo tanto, aunque los cibertextos se tratan como un recurso o herramienta, no debemos menospreciar el valor de que estos tipos de discursos digitales se incluyan en los contenidos de la asignatura, ya que es un punto de partida desde el cual los alumnos y futuros docentes de EL2/LE pueden reflexionar sobre la discursividad y el lenguaje de estos tipos de texto y del resto de la ecología de la red.

Si bien es cierto que en los principales puntos de la Guía Docente (objetivos, competencias, contexto, etc.) no se alude al discurso digital, en las referencias bibliográficas se incluyen algunos títulos que versan sobre los cibertextos, pese a que mucha de la bibliografía se refiere a la enseñanza de francés como lengua extranjera.

Así pues, por un lado, debemos señalar dos referencias relacionadas con los blogs, en las que se explicitan las características, estructura, función, tipología, etc. de este tipo de discurso digital: *El blog en la enseñanza de español como lengua extranjera* de Ana María Alonso Fernández (2011) y el artículo «Un tutorial sobre blogs. El abecé del universo blog» de Antonio Fumero (2005). Por otro lado, debemos mencionar el libro *Las tecnologías de la Información en la enseñanza del español* de Gerardo Arrarte (2011), en el que se inicia al lector en conceptos informáticos como el *hardware* o *software* y se explica cómo se deben integrar las tecnologías en la enseñanza de EL2/LE. Asimismo, este manual contiene un apartado titulado «Recursos para la comunicación y comunidades virtuales» (pp. 89-101) donde se explicitan, aunque de nuevo desde un enfoque bastante instrumentalista, algunos de los cibertextos más importantes: el correo electrónico, los chats, la mensajería instantánea, los blogs y podcasts, las redes sociales, las wikis, etc.

Máster Universitario en Español y su Cultura: Desarrollos Profesionales y Empresariales (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria – ULPGC)

- Denominación de la asignatura: Español en el aula LE/L2 y competencia digital
- Guía docente
- Carácter: Optativa [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

Al inicio de la Guía Docente (ULPGC, 2019/20b), en el resumen de la asignatura, se define *competencia digital* como «one of the eight key competences and refers to the confident and critical usage of the full range of digital information and communication technologies and basic problem-solving in all aspects of life» (ULPGC, 2019/20b, p. 1). No obstante, pese a que se presente la competencia digital como fundamental en la labor docente de los profesores de EL2/LE y como una habilidad necesaria en la vida, la perspectiva o enfoque de la asignatura sigue ajustándose al patrón de enseñar Internet como un recurso o fuente de información con herramientas o programas que utilizar para apoyar la docencia. De igual forma, en los contenidos de la asignatura se especifica que se pretende realizar un «estudio avanzado del uso de las nuevas tecnologías» (p. 8), pero su enfoque se centra, de nuevo, en el análisis y creación de materiales digitales para el aula de EL2/LE.

Asimismo, las tareas propuestas para el correcto desempeño de la asignatura dan cuenta también de ese carácter instrumentalista antes mencionado, ya que, en primer lugar, los estudiantes deben seleccionar y evaluar un recurso web 2.0, posteriormente realizarán una presentación con la herramienta Prezi o Genial.ly y, por último, elaborarán una unidad didáctica con recursos web 2.0.

Por su parte, en la bibliografía de la Guía Docente (ULPGC, 2019/20b) se incluyen diversos títulos relacionados con el concepto de *web 2.0.* como *Changing academic teaching with Web 2.0 technologies* de Barbara Newland y Linda Byles (2014) o *Culture, learning styles, and Web 2.0* de Bolanle A. Olaniran (2009). Asimismo, se introducen otras referencias bibliográficas relacionadas con la brecha digital como *Una segunda brecha digital entre el alumnado universitario* de Jonatan Castaño-Muñoz, Josep M.ª Duart Montoliu y Teresa Sancho-Vinuesa (2012) y otros títulos relativos a la alfabetización y competencia digital: *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación e integración social de la inmigración* de José Antonio Ortega Carrillo (Dir.) (2000), donde se explica la dificultad añadida y la necesidad de alfabetizar digitalmente a inmigrantes; o el libro *Estrategia digital: cómo usar las nuevas tecnologías mejor que la competencia* de Pere Rosales (2010), en cuyo manual se explica la necesidad de dominar el mundo de la red, en todas sus formas, para el ámbito de los negocios y el marketing.

Así pues, como se puede observar, aunque la gran mayoría de las referencias bibliográficas están relacionadas con el mundo digital, el estudio de los cibertextos no parece ser un tema ampliamente tratado en el desarrollo de esta asignatura. No obstante, debemos mencionar la inclusión en el apartado bibliográfico del manual *La competencia digital en el área de Lengua* de Tíscar Lara Padilla, Felipe Zayas Hernando, Néstor Alonso Arrukero y Eduardo Larequi García (2009). En esta obra no solo se examina la competencia digital o la alfabetización en la cultura digital, sino que el segundo capítulo de Felipe Zayas, titulado «Escribir y leer en la Red: nuevas prácticas discursivas», es un estudio pormenorizado del carácter discursivo de la red. Del mismo modo, este manual cuenta con un apartado dedicado al blog como cibertexto, lo que también ocurre en otros títulos de la bibliografía, entre los que se encuentra el libro de Rafael Chamorro Marín (2007), *Cómo crear un blog, compartir textos e imágenes en Internet, y utilizar los programas de Internet social y la Web 2.0*. Este es un manual donde no solo se define el concepto de *blog*, sino que se exponen algunas de sus características discursivas: estructura, partes, funciones, redacción, etc.

Máster Universitario en Lingüística y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad de León – ULe)

- Denominación de la asignatura: Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de ELE
- Guía docente
- Carácter: Optativa [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

Si bien es cierto que en los principales puntos de la Guía Docente (contenidos, objetivos, competencias, contexto, etc.) no se alude al discurso digital específicamente, en las referencias bibliográficas se incluyen ciertos títulos que versan sobre los cibertextos, algunos con un enfoque más superficial y otros desde una perspectiva puramente discursiva (ULe, 2019/20d).

Así pues, debemos mencionar el libro *Las tecnologías de la Información en la enseñanza del español*[114] de Gerardo Arrarte (2011) y el artículo de Mar Cruz Piñol «Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet»[115] (2014), anteriormente explicados.

Por otro lado, es bastante reseñable el artículo «Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera» de Francisco Herrera y Emilia Conejo publicado en la revista *MarcoELE* en 2009. En este estudio ambos autores hacen una interesante descripción del cibertexto conocido como blog y lo caracterizan y oponen a otros tipos de discursos digitales: las redes sociales y las wikis. Asimismo, en este artículo se propone una interesante reflexión sobre la web 2.0, en la que se afirma que la transformación de los usuarios de la red en prosumidores con la llegada de la web 2.0 ha ocasionado que la visión de Internet únicamente como fuente inagotable de materiales y textos haya quedado obsoleta:

> Durante mucho tiempo hemos considerado la web o Internet como una gran biblioteca universal de carácter borgiano: un almacén infinito de materiales de los que disponer, una fuente de input inagotable e inabarcable. Pero crear materiales para la red era algo

[114] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación Aplicadas a la Enseñanza de E/LE* (UO, 2019/20c).
[115] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Español para fines específicos y nuevas tecnologías en ELE* (UCO, 2019/20b).

> complejo de lo que se encargaban profesionales del mundo de la informática con profundos conocimientos de programación y diseño web. Era la etapa de la web 1.0., que terminó oficialmente en el año 2004. Este panorama se ha visto sin embargo alterado por la nueva generación web, la llamada web 2.0, web social o web cooperativa […]. En esta nueva generación, la web sigue estando repleta de contenido, pero la diferencia es que ya no es necesario poseer conocimientos especiales para crearlo y participar. Cualquiera puede crear un blog, participar en un wiki, subir un vídeo a YouTube o abrir una cuenta en una red social y compartir información en forma de texto, imágenes o vídeo. Lo que define a la web 2.0 es por tanto la posibilidad de participar en la web no solo como receptor de contenido, sino como creador de este, y de compartirlo con los otros cibernautas en cualquier rincón del mundo. Crear, compartir y participar son los principios básicos de esta segunda generación web (Herrera y Conejo, 2009, p. 2).

De otra parte, en cuarto lugar, en la Guía Docente se incluye una referencia a la revista electrónica *Glosas Didácticas*, número 16 (2007), dedicada completamente a las TIC y en la que se incluyen diferentes artículos que tratan distintos aspectos de la web 2.0, los blogs y otros recursos digitales que utilizar en las aulas de idiomas.

Finalmente, en quinto lugar, no podemos dejar de mencionar el artículo de *MarcoELE* «Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en la clase de ELE» elaborado por Mathea Simons (2010). Esta autora, entre las posibilidades de uso de las TIC en el aula de EL2/LE, incluye la capacidad de mejorar las destrezas escritas. De hecho, explica específicamente en qué consiste la expresión escrita por correo electrónico, foros o chats. Es más, dentro de la clasificación que realiza de actividades prácticas para desarrollar la expresión escrita introduce las «actividades individuales versus colectivas: p. ej. un e-mail individual versus una página web elaborada colectivamente» (Simons, 2010, p. 12) y las «actividades sincrónicas versus asíncronas: una comunicación en tiempo real por medio de un canal de *chat* versus un e-mail que se contesta después de unos días» (p. 12).

Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Europea del Atlántico – UNEATLÁNTICO)

- Denominación de la asignatura: Tecnología educativa en el aprendizaje de lenguas

- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [4 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

El enfoque de esta asignatura, como cabría esperar, se centra en el uso de las nuevas tecnologías como un recurso o herramienta. No obstante, en esta materia también se reflexiona sobre otros aspectos de las TIC, pues la Guía Docente (UNEATLÁNTICO, 2019/20b) incluye temas destinados a los entornos virtuales y personales de aprendizaje, a la competencia digital y, en el apartado bibliográfico, se incluyen numerosas referencias al aprendizaje de lenguas asistido por ordenador o al Aula Virtual del Español (AVE) del Instituto Cervantes.

Sin embargo, aunque en los principales puntos de la Guía Docente no se alude al discurso digital, en las referencias bibliográficas se incluyen algunos títulos sobre cibertextos. Podemos destacar el artículo «Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera»[116] de Francisco Herrera y Emilia Conejo (2009), así como otra referencia de Francisco Herrera (2007): «Web 2.0 y didáctica de lenguas: un punto de encuentro». Este último artículo versa sobre la web 2.0 y la importancia de los podcasts y blogs para la enseñanza de lenguas. Dentro de la descripción de estos últimos se especifican las diferencias y características análogas que poseen los blogs respecto a las páginas web.

> Si comparamos el blog con una página web 1.0 veremos que en ésta última la información se organiza jerárquicamente y rara vez admite la participación de los lectores en la creación de contenidos. Por otro lado, si establecemos el paralelismo con los foros, es evidente que en éstos la organización de los comentarios es más dispersa y, aunque haya un tema central, no existe esa trayectoria editorial que caracteriza al blog, ya sea de autoría única o compartida. Otra opción que aparece habitualmente en este formato de edición web es la posibilidad de organizar los artículos mediante categorías, que funcionan con un sistema de etiquetas, como hemos explicado en el apartado anterior cuando hablábamos del *tagging*. Lógicamente los blogs trabajan necesariamente en red y es difícil que sobrevivan si no participan en la gran conversación digital: sin enlaces ni comentarios dejan de tener sentido (Herrera, 2007, p. 21).

[116] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de ELE* (ULe, 2019/20d).

Asimismo, al igual que en el apartado bibliográfico se incluyen referencias sobre los blogs, como las mencionadas anteriormente, también debemos aludir a otros títulos sobre diferentes tipos de discurso digital como las redes sociales, las wikis e, incluso, sobre Twitter específicamente. Entre los ítems que versan sobre estos cibertextos se encuentran el artículo «El uso de blogs, wikis y redes sociales en la enseñanza de lenguas» de Juan Carlos Araujo Portugal (2014); «Redes sociales para la enseñanza de idiomas: el caso de los profesores» de César Augusto Borromeo García (2016); «Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua» de Daniel Varo Domínguez y Roberto Cuadros Muñoz (2013); y el artículo «Competencia digital, nuevos medios, nuevos lenguajes, nuevos hablantes. Twitter y sus funciones comunicativas» de Tíscar Lara Padilla (2011). En este último se tratan ciertos aspectos discursivos de los tuits como la autonomía, autoría, temática y los recursos digitales que les son inherentes, así como la escritura y la lectura como acto de responsabilidad pública y las funciones del lenguaje que posee este tipo de texto digital.

Por otro lado, dentro del aparto bibliográfico, también tenemos que mencionar la inclusión del libro *Análisis del Discurso*[117] de Covadonga López Alonso (2014) y el artículo de Mar Cruz Piñol (2014) «Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet»[118] (2014).

En definitiva, aunque en los principales puntos de la Guía Docente (contenidos, objetivos, competencias, contexto, etc.) no se alude a los cibertextos, en las referencias bibliográficas se incluyen numerosos títulos que tratan los textos electrónicos desde una perspectiva discursiva y bastante innovadora.

Máster Universitario en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Universidad de Salamanca – USAL)

- Denominación de la asignatura: Nuevas tecnologías en la enseñanza de segundas lenguas
- Guía docente
- Carácter: Optativa [3 ECTS]

[117] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Comprensión y expresión escrita. Español L2/LE* (UA, 2019/20a).
[118] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Español para fines específicos y nuevas tecnologías en ELE* (UCO, 2019/20b).

- Contenido discursivo digital: 1

La perspectiva con la que se aborda la inclusión de las TIC en la enseñanza de EL2/LE en esta asignatura (USAL, 2019/20c) es bastante distinta a la utilizada en materias similares de otras universidades, ya que centra su enfoque en la enseñanza en línea. De hecho, se trabajan elementos tan técnicos como las lenguas asistidas por ordenador (CALL: *Computer-assisted Language Learning*), los sistemas de comunicación mediada por ordenador (CMO: *Computer-Mediated Communication*) y los MOOC (*Massive Online Open Courses*) o conocimiento masivo en abierto.

Ahora bien, aunque este enfoque es bastante innovador y muy importante en el desempeño de la labor pedagógica en EL2/LE, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (USAL, 2019/20c), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital en la descripción, objetivos, competencias y contenidos de la asignatura. Sin embargo, sí que debemos destacar la inclusión en el apartado bibliográfico de bastantes referencias que tratan específicamente los cibertextos.

En primer lugar, dentro de los ítems bibliográficos propuestos relacionados con las nuevas tecnologías y la enseñanza de idiomas, se debe señalar que algunas referencias enfocan el uso de Internet y las nuevas tecnologías como un recurso pedagógico para la enseñanza de EL2/LE. Ejemplo de ello son títulos como *Guía para la integración de las TIC en el aula de idiomas* de Antonia Domínguez Miguela y Miriam Fernández Santiago (2006), en el que se alude al correo electrónico, chats, blogs o wikis como recursos didácticos; *¡E/LE con Internet! Internet paso a paso para las clases de E/LE*[119] de Jimena Fernández Pinto (2002), con instrucciones sobre la navegación en red; o *La Red como material didáctico en la clase de E/LE*[120] de Olga Juan Lázaro (2001).

De igual modo, hay que señalar el artículo «El Profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red» de Ismael Peña-López, César Córcoles Briongos y Carlos Casado Martínez (2006). En este título, pese a que no se traten los géneros cibertextuales y sus características específicamente, sí que aparecen los blogs y las

[119] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Tecnologías de la información y la comunicación: aplicaciones y usos* (UGR, 2019/20d).
[120] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Tecnologías de la información y la comunicación: aplicaciones y usos* (UGR, 2019/20d).

wikis como recursos de enseñanza. Ahora bien, lo más interesante de este artículo es la parte en la que se estudia la escritura en la red y desde la red.

También debemos mencionar una referencia que aborda el discurso digital de forma específica: la obra de Mar Cruz Piñol (2002), *Enseñar español en la era de Internet. La www y la enseñanza del español como lengua extranjera*[121].

Finalmente, dentro del apartado bibliográfico, debemos destacar dos referencias que aluden a algunos de los aspectos más importantes y universales del discurso digital. Así pues, por un lado, hay que señalar el artículo «El uso de Internet en el aula de ELE» de José Ramón Rodríguez Martín (2004), en el que se abordan diversos aspectos de la red como el hipertexto, los elementos multimedia, los recursos comunicativos (correo electrónico, charlas, foros, MOOC) y los materiales de información como las páginas web. Por otro lado, debemos mencionar el libro *La enseñanza comunicativa de idiomas en Internet. Características de los materiales y propuesta didáctica* de Germán Hita Barrenechea (2004). Este manual se estructura en dos partes: una que versa sobre el ciberespacio y el hipertexto y otra en la que se especifican las características propias de la información en soporte digital. Entre dichas cualidades se incluyen la integración, la difusión, la interacción, la computabilidad, la instantaneidad, la hipertextualidad, la multifuncionalidad, la claridad, la autoría, el rigor, la iconografía y la motivación. Estos elementos son especialmente relevantes, ya que también son características que posee el discurso digital por estar este presentado en dicho soporte.

Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (Universidad de Barcelona y Universidad Pompeu Fabra – UB y UPF)

- Denominación de la asignatura: Las TIC en la Didáctica de ELE
- Guía docente
- Carácter: obligatoria [5 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

En esta asignatura observamos el enfoque instrumentalista tan característico de este tipo de materias destinadas al estudio de las nuevas tecnologías en EL2/LE. De hecho, entre los objetivos de aprendizaje referidos a conocimientos que se centran en

[121] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Tecnologías de la información y la comunicación: aplicaciones y usos* (UGR, 2019/20d).

desarrollar la competencia y la comunicatividad digital se incluye el siguiente: «Reflexionar sobre el potencial de Internet para el aprendizaje y la enseñanza de E/LE» (UB y UPF, 2019/20b). Este objetivo podría ampliar horizontes y significar un cambio de perspectiva en lo relativo a las TIC en la enseñanza de idiomas. Sin embargo, el uso de los blogs, wikis, podcasts y redes sociales especificado en la Guía Docente (UB y UPF, 2019/20b) está lejos de desarrollar su potencial discursivo, ya que estos discursos se emplean como aplicaciones o recursos para potenciar el desarrollo de tareas en la clase de EL2/LE.

Del mismo modo, en el apartado bibliográfico, solo se incluye una referencia relevante en materia de discurso digital, el artículo «Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera»[122] de Francisco Herrera y Emilia Conejo (2009).

Máster Universitario en Enseñanza de Español y de Catalán Como Segundas Lenguas (Universidad de Girona – UdG)

- Denominación de la asignatura: El uso de las TIC en la enseñanza de segundas lenguas
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

En esta asignatura no hay ningún elemento que nos permita vislumbrar si se enseñan los cibertextos como un género discursivo en el aula de EL2/LE. Tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UdG, 2019/20a), observamos el carácter instrumentalista hacia las TIC de esta asignatura. Así, tanto la descripción como los contenidos se centran en los recursos básicos que nos ofrecen las nuevas tecnologías para la enseñanza de idiomas: «aquesta assignatura tractarà els següents aspectes: descripció dels recursos basats en les TIC disponibles en l'actualitat per a la pràctica d'ensenyament-aprenentatge de llengües estrangeres». Además, si bien es cierto que se menciona un análisis de buenas prácticas docentes en el ámbito de las TIC y la integración de estas en la práctica docente, al no haber bibliografía de la asignatura no conocemos desde qué perspectiva se enfoca y, por consiguiente, no podemos saber si se enseña específicamente el discurso digital.

[122] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de ELE* (ULe, 2019/20d).

Máster Universitario en Enseñanza de Español/Catalán para Inmigrantes (Universidad de Lleida – UdL)

- Denominación de la asignatura: Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de LE y L2
- Guía docente
- Carácter: Optativa [6 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

De nuevo, esta asignatura enfoca el uso de las TIC en el aula de EL2/LE como un instrumento o recurso, tal y como se especifica en los objetivos académicos –«conocer Internet como medio de comunicación y como fuente de recursos»– (UdL, 2019/20c, p. 3) y en los contenidos propuestos en la Guía Docente (UdL, 2019/20c): «Herramientas tecnológicas para la formación en CLE/ELE para inmigrantes» (p. 3). No obstante, en la bibliografía de la asignatura hay algunos títulos relevantes para el estudio del discurso digital en EL2/LE: el libro de Mar Cruz Piñol (2002) *Enseñar español en la era de Internet. La www y la enseñanza del español como lengua extranjera*[123] y «Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet»[124] (2014) de la misma autora.

Por último, debemos destacar la referencia «Las TIC en la docencia universitaria de la lengua y literatura españolas (contextos ELE)» de Davinia Rodríguez Ortega y Álvaro Baraibar Echeverría (2015), ya que en dicho artículo se estudia el concepto de *humanidades digitales*, qué conocimientos y dificultades posee un humanista digital y cómo las TIC se pueden utilizar para mejorar la comprensión y expresión escrita de los alumnos a través de blogs, wikis, correos electrónicos, foros, chats o redes sociales. No obstante, lo más interesante, si cabe, de este artículo es la definición de texto digital que presentamos a continuación:

> Son cada vez más las voces que se preguntan acerca de lo nativo digital. Especialmente interesantes son las reflexiones de Daniel Escandell cuando afirma que la condición *sine qua non* para que un texto sea verdaderamente digital radica en que no fuera viable en

[123] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Tecnologías de la información y la comunicación: aplicaciones y usos* (UGR, 2019/20d).
[124] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Español para fines específicos y nuevas tecnologías en ELE* (UCO, 2019/20b).

> papel sin que en el proceso de conversión y adaptación de una plataforma a otra se perdiera una parte importante de las opciones que permite en el entorno para el que fue creado. La condición, por tanto, de nativo digital se referiría a una diferencia cualitativa, además de cuantitativa, de modo que la versión digital no sería una traslación directa de un producto pensado y creado para un entorno analógico y puesto a disposición del lector también en un entorno digital. En este punto se encuentra precisamente el reto en estos momentos (en contextos ELE y en las Humanidades en general), aunque los constantes cambios y novedades hagan difícil, si no imposible, saber hacia dónde caminarán los avances en los próximos años. (Rodríguez Ortega y Baraibar Echeverría, 2015, pp. 13-14)

Máster Universitario en Enseñanza de Lenguas: Español como Lengua Extranjera (Universidad Rovira i Virgili – URV)

- Denominación de la asignatura: Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de E/LE
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 3+

Esta asignatura está destinada al estudio de las nuevas tecnologías en la enseñanza de EL2/LE y, por consiguiente, se trabajan aspectos tan diversos como la competencia digital, los nativos e inmigrantes digitales, la web 1.0 y 2.0, el entorno personal de aprendizaje o el *e-learning*. No obstante, dentro de los contenidos propuestos en la Guía Docente (URV, 2019/20c), concretamente en el segundo tema titulado «Tecnología y metodología» (p. 4), se incluye un apartado de TIC y destrezas, donde suponemos que se trabajan las nuevas tecnologías desde una perspectiva comunicativa, con el fin de desarrollar la compresión y expresión oral y escrita, por lo que el discurso digital estará muy presente. Además, otro de los contenidos de esta materia es las «redes sociales aplicadas a la docencia» (p. 4), un bloque temático que, junto con el anterior, nos permite afirmar que el discurso digital forma parte explícita del currículo de la asignatura.

Del mismo modo, la bibliografía de la Guía Docente (URV, 2019/20c) incluye numerosas referencias relacionadas con el discurso digital. Así pues, podemos encontrar algunas fuentes que abordan el estudio de los blogs como, por ejemplo, el artículo «La influencia de los blogs en el mundo de ELE» de Lola Torres Ríos (2007). Asimismo,

también se incluyen referencias relacionadas con las redes sociales como los artículos «Redes sociales: una nueva vía para el aprendizaje» y «Las redes sociales en internet como espacios para la formación del profesorado» de Cristina Alemañy Martínez (2009) y Manuel Area Moreira (2008) respectivamente. El capítulo «Las Redes Sociales en la enseñanza de ELE: retos y propuestas» de Olga Cruz Moya (2011) y el trabajo de investigación de Iker Erdocia Íñiguez (2012) titulado *El aprendizaje autónomo a través de las redes sociales* también son títulos relativos a esta tipología textual. Además, otras fuentes bibliográficas abordan las wikis como, por ejemplo, el artículo de Jordi Adell (2007) titulado «Wikis en educación» o la publicación «Las wikis en la enseñanza de ELE» de Jorgelina Tallei (2011).

No obstante, además de todas estas referencias específicas que hacen alusión a diversos tipos de cibertextos, también se incluyen numerosos títulos que versan sobre el discurso digital de forma más general. Por ejemplo, debemos destacar que se incluyen los tres capítulos del *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*[125] (2004) que versan sobre las aplicaciones de las nuevas tecnologías en EL2/LE: «La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)» (pp. 1045-1059) de Germán Ruipérez García, «Internet en la enseñanza de ordenador» (pp. 1061-1085) de Marta Higueras García y «Aprender español a través de Internet: un entorno de enseñanza y aprendizaje» (pp. 1087-1106) de Olga Juan Lázaro.

Ahora bien, hay otros títulos del apartado bibliográfico que merecen una mención especial como el artículo de *MarcoELE* «Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en la clase de ELE»[126] elaborado por Mathea Simons (2010) y el artículo de María Pilar Hernández Mercedes (2012), titulado «La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (r)evolución», en el que se describen la web 2.0 y la competencia digital docente, pero además se abordan varios tipos de discurso digital: wikis, blogs y redes sociales (Facebook y Twitter, fundamentalmente). De estos tipos de textos electrónicos se aporta una definición, se describen algunas de sus principales cualidades, se comparan con otros cibertextos para observar las similitudes y diferencias y se aportan las utilidades de estos en la enseñanza de EL2/LE, así como algunas experiencias de campo.

[125] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Comprensión y expresión escrita. Español L2/LE* (UA, 2019/20a).
[126] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de ELE* (ULe, 2019/20d).

Por su parte, también es reseñable otra referencia de Francisco Herrera (2007), «Web 2.0 y didáctica de lenguas: un punto de encuentro»[127] y el artículo «El Profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red»[128] de Ismael Peña-López, César Córcoles Briongos y Carlos Casado Martínez (2006).

Por último, podemos destacar dos publicaciones que versan sobre las características de la web y los nuevos modos de comunicación nacidos con Internet: «Invited commentary: new tools for teaching writing» de Mark Warschauer (2010) y «La Web 2.0 en la enseñanza del español lengua extranjera y la capacitación docente» de Ana M.ª Vellegal (2009). Así pues, en estas referencias se estudian, de forma específica, algunos de los principales cibertextos (blogs, wikis, redes sociales y la mensajería instantánea).

Máster Universitario en Español e Inglés como Segundas Lenguas, Lenguas Extranjeras (Universidad de Alicante – UA)

- Denominación de la asignatura: Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [6 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura presenta, de nuevo, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como un instrumento, herramienta o recurso que utilizar en el aula de EL2/LE, pero no recoge el valor discursivo de la ecología textual de la red. Este carácter instrumentalista se ve de forma muy clara en los contenidos –«Bloque II: Herramientas y aplicaciones TIC para la docencia y la investigación» (UA, 2019/20e, p. 5)–; los resultados de aprendizaje, que invitan a «dominar las aplicaciones, las herramientas y los servicios» (p. 3) TIC y a «implementar las herramientas tecnológicas adecuadas» (p. 3); y en los objetivos de la asignatura: «Conocer herramientas TIC para la investigación y la enseñanza en L2/LE» (p. 4) o «conocer las posibilidades de las TIC como

[127] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Tecnología educativa en el aprendizaje de lenguas* (UNEATLÁNTICO, 2019/20b).
[128] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Nuevas tecnologías en la enseñanza de segundas lenguas* (USAL, 2019/20c).

herramientas para la investigación y el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de L2/LE» (p. 4).

Por lo tanto, esta materia está destinada al estudio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para el aula de EL2/LE. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UA, 2019/20e), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Inglés y Español para Fines Específicos (Universidad de Alicante – UA)

- Denominación de la asignatura: Tecnologías de la información y el conocimiento aplicadas al inglés y español para fines específicos
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [6 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 3+

En esta asignatura (UA, 2019/20f) en concreto no se enfocan las nuevas tecnologías únicamente como un recurso, ya que se pretende que los alumnos reflexionen sobre el cambio que estas han supuesto para la interacción y comunicación humana e, incluso, en la contextualización se afirma que «en el ámbito académico y profesional han aparecido nuevas formas de comunicación e interacción digital entre profesionales que requieren del experto en lenguas de especialidad conocimientos técnicos específicos» (UA, 2019/20f).

Por su parte, en los objetivos específicos de la asignatura no solo se mencionan las herramientas informáticas, sino que se estipula como objetivo «conocer la representación digital del texto y otros formatos multimedia, sus problemas y las implicaciones sociales y profesionales que conlleva» (UA, 2019/20f), lo que va en consonancia con el tema dos de los contenidos del curso: «El texto digital. Codificación. Herramientas para la edición, revisión, anotación y consulta de corpus textuales» (UA, 2019/20f). Así pues, en esta asignatura entre los contenidos del currículo a enseñar sí se incluye explícitamente el discurso digital.

Por último, en lo referente al apartado bibliográfico, pese a que se presenta un número reducido de referencias y la gran mayoría no tratan específicamente los cibertextos, debemos destacar un título fundamental en materia de discurso digital: *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* de Mario Tascón

(2012). Este manual es un estudio que trata, entre otros aspectos digitales, la ecología de la red, es decir, las características formales y discursivas de los textos electrónicos como el chat, los foros, los mensajes instantáneos, las wikis, las páginas web, el correo electrónico, etc.

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Internacional de Valencia – VIU)

- Denominación de la asignatura: E-Learning 2.0 y 3.0 o web semántica en el aula de ELE
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 2-

La Guía Docente (VIU, 2019/20b) de la asignatura no incluye ninguna referencia bibliográfica, por lo que desconocemos cómo se va a realizar la concreción de los contenidos. Sin embargo, se ha observado que en la descripción de la asignatura se introducen conceptos como la competencia digital, la web semántica o el uso de determinados cibertextos: blogs, wikis y podcast. No obstante, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (VIU, 2019/20b), se ha determinado que el estudio de los cibertextos antes mencionados no se realiza desde una perspectiva reflexiva centrada en las características discursivas, sino que se adopta un enfoque puramente instrumentalista. Esta perspectiva queda patente en la definición de esos tipos de textos como «herramientas de tipo colaborativo» (VIU, 2019/20b, p. 1) de gran potencial didáctico.

Máster Universitario en Enseñanza de Español Lengua Extranjera (Universidad de Extremadura – UEx)

- Denominación de la asignatura: Nuevas tecnologías en la enseñanza de ELE
- Guía docente
- Carácter: Optativa [6 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 3-

De nuevo, en la Guía Docente (UEx, 2019/20b) se puede observar el carácter instrumentalista de este tipo de asignaturas. En concreto, dentro de los contenidos de esta materia se especifica que Internet se concibe como una «fuente de información y recursos multimedia orientados a la enseñanza de lenguas» (UEx, 2019/20b, p. 2). No obstante, debemos afirmar que se mencionan las redes sociales y los blogs, aunque como herramientas facilitadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, al no incluirse ninguna referencia bibliográfica que concrete y matice la aplicación de estos contenidos, debemos entender que se utilizan como herramientas o recursos didácticos, como se menciona en el plan de estudios.

Máster Universitario en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad a Distancia de Madrid – UDIMA)

- Denominación de la asignatura: Tecnologías de la información y la comunicación y la enseñanza del español como lengua extranjera
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [6 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 2-

En la descripción de la asignatura (UDIMA, 2019/20c) se incluye un párrafo en el que se abarca la doble vertiente que nosotros creemos más adecuada para este tipo de materias. Así pues, lo ideal sería que no solo se enseñase Internet como un recurso o herramienta didáctica, sino que, además, se introdujeran en el aprendizaje las posibilidades lingüísticas y discursivas que la red nos brinda.

> La asignatura **Tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de una lengua extranjera** que se inscribe en el módulo de **Investigación, innovación y comunicación en el aula** aborda el tema de las Nuevas tecnologías en su doble vertiente de herramientas de aprendizaje y de espacio de nuevas prácticas educativas de habla, lectura y escritura. La asignatura atiende no solo a las propiedades de la lectura digital y la escritura en la red sino que indaga sobre los nuevos modelos e-learning para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (UDIMA, 2019/20c).

No obstante, al revisar la metodología y los contenidos de la asignatura no observamos ninguna mención al discurso digital. Es más, la Guía Docente (UDIMA,

2019/20c) no incorpora un listado bibliográfico amplio que nos permita dilucidar el grado de enseñanza de este discurso, ya que únicamente se incluye un manual básico para la asignatura: *Aprendizaje de Segundas Lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*[129] de Pastor Cesteros (2004). En dicho manual no se mencionan los cibertextos en ningún momento, pese a trabajar la lingüística computacional y las nuevas tecnologías, por lo que podemos afirmar que en la Guía Docente (UDIMA, 2019/20c) de esta asignatura no se aborda explícitamente el discurso digital.

Máster Universitario en Didáctica del Español como Lengua Extranjera (Universidad Antonio de Nebrija – UAN)

- Denominación de la asignatura: Entornos virtuales de aprendizaje y recursos digitales
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 3+

Esta materia está destinada al estudio de las tecnologías de la información y la comunicación en EL2/LE y, en consecuencia, el discurso digital forma parte del currículo de la asignatura de forma explícita. De hecho, entre los contenidos propuestos en la Guía Docente (UAN, 2019/20d) se incluyen temas como «2. Blog», «3. Wikis y webquest» y «5. Redes sociales como espacios de aprendizaje» (p. 3). Asimismo, dentro del apartado bibliográfico de la asignatura se incluyen numerosas fuentes que hacen alusión, en mayor o menor medida, a los textos electrónicos.

Así, en primer lugar, entre las referencias podemos destacar el artículo «Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera»[130] de Francisco Herrera y Emilia Conejo (2009); el manual *La competencia digital en el área de Lengua*[131] de Tíscar Lara Padilla, Felipe Zayas Hernando, Néstor Alonso Arrukero y Eduardo Larequi García (2009) y un libro de Juan José de Haro Ollé: *Manual imprescindible de redes sociales para la educación* (2010). En esta última publicación se recogen algunas de las posibilidades didácticas que poseen las redes sociales y se

[129] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Discurso y comunicación. Integración y desarrollo de habilidades lingüísticas* (UDIMA, 2019/20b).
[130] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de ELE* (ULe, 2019/20d).
[131] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Español en el aula LE/L2 y competencia digital* (ULPGC, 2019/20b).

reflexiona sobre cómo y por qué deben ser incorporadas al aula, ya que ayudan en la convivencia y son un medio para impulsar el aprendizaje.

De otra parte, en la Guía Docente (UAN, 2019/20d) se incluye también una referencia a la revista electrónica *Glosas Didácticas*[132], número 16 (2007) y el título «El Profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red»[133] de Ismael Peña-López, César Córcoles Briongos y Carlos Casado Martínez (2006).

Por último, es necesario aludir el manual *How to Teach English with Technology* de Gavin Dudeney y Nicky Hockly (2007). En este libro se incluyen expresamente diversos tipos de discursos digitales, entre los que se mencionan las páginas web, los chats, correos electrónicos, blogs, wikis y podcasts; de gran interés discursivo y digital para aplicar en el aula de EL2/LE.

Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Antonio de Nebrija – UAN)

- Denominación de la asignatura: TICS aplicadas a la enseñanza
- Guía docente
- Carácter: Optativa [4 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

Esta asignatura está destinada al estudio de las tecnologías de la información y la comunicación para EL2/LE y, pese a que en la Guía Docente (UAN, 2019/20h) de esta materia se incluye un tema titulado «7. Adaptación de material impreso para digitalización» (p. 3), no se alude expresamente, en ningún momento, al discurso digital, salvo en ciertas referencias de la bibliografía.

Entre las fuentes bibliográficas[134] a destacar de esta asignatura se encuentra el artículo «Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera»[135] de Francisco Herrera y Emilia Conejo (2009); el manual *La competencia digital en el área*

[132] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de ELE* (ULe, 2019/20d).
[133] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Nuevas tecnologías en la enseñanza de segundas lenguas* (USAL, 2019/20c).
[134] Las referencias bibliográficas de esta asignatura (UAN, 2019/20h) coinciden prácticamente en su totalidad con las referencias de la asignatura homóloga *Entornos virtuales de aprendizaje y recursos digital* (UAN, 2019/20d) del Máster Universitario en Didáctica del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Antonio Nebrija.
[135] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de ELE* (ULe, 2019/20d).

de Lengua[136] de Tíscar Lara Padilla, Felipe Zayas Hernando, Néstor Alonso Arrukero y Eduardo Larequi García (2009); el libro de Juan José de Haro Ollé *Manual imprescindible de redes sociales para la educación*[137] (2010); la revista electrónica *Glosas Didácticas*[138], número 16 (2007); y la publicación «El Profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red»[139] de Ismael Peña-López, César Córcoles Briongos y Carlos Casado Martínez (2006).

Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Universidad Camilo José Cela – UCJC)

- Denominación de la asignatura: Uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula de ELE
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 3+

La descripción, los objetivos y las competencias específicas de la asignatura muestran, de nuevo, ese enfoque instrumental de las nuevas tecnologías, ya que estas se describen como «instrumentos informáticos» (UCJC, 2019/20d, p. 3) o como herramientas y recursos didácticos (p. 4) que los futuros docentes deben conocer para la elaboración de actividades de EL2/LE. Asimismo, los contenidos de la asignatura explicitan ese aspecto al incluir un bloque denominado «7. Otras herramientas para el profesor y el alumno» (p. 5). Ahora bien, debemos aludir específicamente a un tema de la asignatura que introduce el discurso digital como parte del currículo de idiomas. Dicho bloque tiene como título «6. Internet en el aula (2): la Web 2.0, Blogs, Podcasts, Wikis y otros recursos» (p. 5). Así pues, si bien es cierto que los cibertextos se tratan como un recurso o herramienta, no debemos menospreciar el valor de que estos tipos de discursos digitales se incluyan en los contenidos de la asignatura, ya que es un punto de partida desde el cual los alumnos y futuros docentes de EL2/LE pueden reflexionar

[136] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Español en el aula LE/L2 y competencia digital* (ULPGC, 2019/20b).
[137] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Entornos virtuales de aprendizaje y recursos digitales* (UAN, 2019/20d).
[138] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de ELE* (ULe, 2019/20d).
[139] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Nuevas tecnologías en la enseñanza de segundas lenguas* (USAL, 2019/20c).

sobre la discursividad y el lenguaje de estos tipos de texto y del resto de la ecología de la red.

Del mismo modo, en el apartado bibliográfico de la Guía Docente se incluyen algunos títulos que versan sobre el discurso digital en general y ciertos cibertextos en particular, como la obra *Las tecnologías de la Información en la enseñanza del español*[140] de Gerardo Arrarte (2011) y el libro de Montse Casanovas-Catalá, María Carmen Jové y Antoni Tolmos (2005) *Las TIC en la formación del profesorado: la perspectiva de las didácticas específicas*, que estudia la comunicación escrita electrónica entre estudiantes de EL2/LE y futuros docentes mediante la creación de una propuesta didáctica que consiste en la participación en un foro (comunicación asincrónica) y en un chat (comunicación sincrónica) (Casanovas-Catalá, Jové y Tolmos, 2005, p. 23).

Además, dentro del apartado bibliográfico destaca también el artículo de María Pilar Hernández Mercedes (2012), titulado «La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (r)evolución»[141] y comentado anteriormente.

Máster Universitario en Enseñanza de Español para Extranjeros (Universidad Francisco de Vitoria – UFV)

- Denominación de la asignatura: Las nuevas tecnologías en la clase de ELE
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [4 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 2+

En esta asignatura, pese a que en reiteradas ocasiones se alude a las nuevas tecnologías como materiales o recursos digitales, se intenta relegar ese enfoque instrumentalista a un segundo plano, pues las TIC, según la descripción de la Guía Docente (UFV, 2019/20c), son «herramientas no sólo para la creación de nuevos contenidos, actividades y proyectos sino también para mejorar la comunicación y divulgación del conocimiento a través de Internet» (UFV, 2019/20c, p. 2). De hecho,

[140] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación Aplicadas a la Enseñanza de E/LE* (UO, 2019/20c).
[141] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de E/LE* (URV, 2019/20c).

entre los objetivos de la asignatura se encuentra el de «conocer la expansión de la enseñanza ELE online, así como sus características (tipología, plataformas...)» (p. 2) y dentro de los contenidos de la asignatura se engloba el estudio de conceptos como *competencia digital*, *emigrante* o *nativo digital* e, incluso, se incluye un tema titulado «El futuro de ELE digital» (p. 2), que abre un amplio abanico desde el que enfocar el mundo digital en la enseñanza de EL2/LE.

Del mismo modo, el apartado bibliográfico de la Guía Docente (UFV, 2019/20c) es un reflejo de ese cambio de perspectiva más comunicativa. Entre las referencias a destacar de esta asignatura se encuentra el artículo «Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera»[142] de Francisco Herrera y Emilia Conejo (2009); el manual *La competencia digital en el área de Lengua*[143] de Tíscar Lara Padilla, Felipe Zayas Hernando, Néstor Alonso Arrukero y Eduardo Larequi García (2009); el libro *Manual imprescindible de redes sociales para la educación*[144] de Juan José de Haro Ollé (2010); y la publicación «El Profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red»[145] de Ismael Peña-López, César Córcoles Briongos y Carlos Casado Martínez (2006).

Finalmente, es necesario aludir al manual *How to Teach English with Technology*[146] de Gavin Dudeney y Nicky Hockly (2007) y al artículo de Inés Soria Pastor (2002) «Las nuevas tecnologías en la formación de los profesores de E/LE». Aunque esta última autora se centra principalmente en la enseñanza en línea, introduce un párrafo muy interesante que puede hacer pensar a los lectores y, sobre todo, a los futuros docentes en la necesidad de dominar el lenguaje y el discurso de Internet, no solo desde una perspectiva informática, sino también lingüística y discursiva.

> Para poder conquistar ese espacio, esa dulce promesa que es Internet, resulta imprescindible comprender y dominar su lenguaje, el hipertexto y sus posibilidades multimedia. No nos estamos refiriendo a manejar con menor o mayor habilidad el

[142] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de ELE* (ULe, 2019/20d).
[143] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Español en el aula LE/L2 y competencia digital* (ULPGC, 2019/20b).
[144] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Entornos virtuales de aprendizaje y recursos digitales* (UAN, 2019/20d).
[145] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Nuevas tecnologías en la enseñanza de segundas lenguas* (USAL, 2019/20c).
[146] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Entornos virtuales de aprendizaje y recursos digitales* (UAN, 2019/20d).

> lenguaje html o un determinado editor de páginas web; se trata de aprender a distribuir los contenidos de forma diferente, a diseñar múltiples itinerarios y recorridos, a prever e intentar satisfacer las necesidades de diferentes receptores seleccionando y combinando la información visual, auditiva y textual relevante para cada caso (Soria Pastor, 2002, p. 423).

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad de Navarra – UNAV)

- Denominación de la asignatura: Nuevas tecnologías en la enseñanza de español
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [4 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura está destinada al estudio de las plataformas de creación y organización de actividades para el aula de EL2/LE. Sin embargo, dado que la Guía Docente (UNAV, 2019/20d) carece de plan de estudios o temario, desconocemos qué contenidos se van a trabajar específicamente en ella, por lo que no podemos afirmar que el discurso digital forma parte del currículo de esta asignatura.

Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED)

- Denominación de la asignatura: Las tecnologías de la información en la enseñanza del español L2
- Guía docente
- Carácter: Optativa [5 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 2-

Aunque en la presentación y contextualización de la asignatura se alude a que se deben tener en cuenta «las innovaciones metodológicas y tecnológicas con mayor repercusión en el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas» (UNED, 2019/20c, p. 3) y se afirma que «las nuevas tecnologías, las comunicaciones electrónicas y las redes sociales han transformado nuestra forma de trabajar tanto en el mundo educativo como en el entorno empresarial» (p. 3), posteriormente no se

menciona en ningún momento de la Guía Docente (UNED, 2019/20c) el discurso digital. De hecho, las TIC se describen únicamente como recursos tecnológicos, herramientas o «aplicaciones informáticas con fines didácticos» (p. 6). Así pues, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UNED, 2019/20c), se ha determinado que, a excepción de esa única mención a la comunicación electrónica en la contextualización de la asignatura, no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Internacional Menéndez Pelayo – UIMP)

- Denominación de la asignatura: Tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la enseñanza del español
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [1 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 2+

Esta asignatura dedicada al estudio de las nuevas tecnologías en EL2/LE aborda explícitamente el discurso digital, pese a que en la contextualización de la Guía Docente (UIMP, 2019/20g) se adopte un enfoque bastante instrumentalista y en los contenidos propuestos para esta materia se recojan bloques temáticos que versan exclusivamente sobre plataformas y herramientas didácticas. No obstante, dentro de las propuestas de temas de investigación se incluyen, entre otros, las «RSS y medios digitales como materiales de lectura en la clase de E/LE» (UIMP, 2019/20g), «el blog de aula en E/LE y la competencia digital docente» (UIMP, 2019/20g), «las Wikis como herramientas de trabajo colaborativo en el aula de E/LE» (UIMP, 2019/20g) o «las redes sociales virtuales como medios para trabajar la escritura en el aula de E/LE» (UIMP, 2019/20g).

Como podemos observar, pese a que no se incluyan los cibertextos explícitamente dentro de los contenidos de la asignatura, sí se recogen como propuestas de investigación según la Guía Docente (UIMP, 2019/20g), donde se ve claramente la perspectiva discursiva de determinados cibertextos como los blogs, wikis y, sobre todo, las redes sociales; de las cuales se afirma que pueden emplearse para fomentar la comprensión lectora y expresión escrita en el aula de EL2/LE.

Mención aparte merece el apartado bibliográfico de esta asignatura por la numerosa cantidad de fuentes que incluye, muchas de ellas relacionadas, en cierta medida, con el tema que aquí nos ocupa. En primer lugar, dentro de los títulos incluidos

en la bibliografía básica debemos destacar dos, aunque su visión y enfoque instrumentalista dan cuenta de cuál es la tónica de esta asignatura en materia de discurso digital. Por un lado, debemos mencionar el manual *Ordenadores en el aula. La clave es la metodología* que tiene como coordinadores a Carme Barba i Corominas y Sebastià Capellea i Priu (2010). En esta obra son muchos los autores que estudian las tecnologías de la información y la comunicación en EL2/LE. Algunos de dichos investigadores recogen las características de los blogs, pero de nuevo lo hacen desde una perspectiva muy instrumentalista, dejando de lado su potencial discursivo. Además, también dentro de la bibliografía básica de la asignatura, destaca el libro *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*[147] de Gerardo Arrarte (2011).

Asimismo, la bibliografía complementaria incluye numerosas referencias donde el discurso digital está muy presente. Por un lado, podemos encontrar algunas fuentes relacionadas con el estudio de los blogs como, por ejemplo, el artículo «Monográfico: Blogs en Educación» del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa o CNICE (2007), la publicación «Los weblogs en el aula de literatura para estudiantes de ELE» de Inmaculada Ballano e Itziar Muñoz (2009), la referencia «Los blogs y la enseñanza del español como lengua extranjera: nuevas tecnologías sin efectos secundarios» de Francisco José Herrera (2006) o el ítem «La influencia de los blogs en el mundo de ELE»[148] de Lola Torres Ríos (2007).

Del mismo modo, también se incluyen referencias relacionadas con las redes sociales como el manual *Cómo enseñar utilizando las redes sociales* de Rosario Peña (2012). Además, son numerosas las fuentes bibliográficas que abordan las wikis como discurso digital. Ejemplo de ello son el libro *Aprendizaje con wikis. Usos didácticos y casos prácticos* que tiene como coordinadores a Guillermo Domínguez Fernández, Luisa Torres Barzabal y Eloy López Meneses (2012), el capítulo de Jordi Adell (2007) titulado «Wikis en educación»[149], la publicación «Wikis y el nuevo estudiante de lenguas extranjeras» de Ana Gimeno Sanz y Jesús García Laborda (2009) o la fuente «Wikis: un nuevo instrumento para el aprendizaje colaborativo de ELE» de María del Carmen Martínez Carrillo (2007).

[147] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación Aplicadas a la Enseñanza de E/LE* (UO, 2019/20c).
[148] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de E/LE* (URV, 2019/20c).
[149] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de E/LE* (URV, 2019/20c).

Por su parte, Antonio José Moreno (2012) en su artículo «La web 2.0. Recurso educativo» estudia las características generales de la web (interactividad, conectividad, experiencia colaborativa, etc.) y las cualidades, funciones y posibles definiciones de los siguientes cibertextos: blogs, wikis y redes sociales, entre otros. De igual forma, el manual *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador* de Margarita Vinagre Laranjeira (2010) aborda el discurso digital (correo electrónico, página web, foros, chat, blog, wiki, etc.), pero lo hace desde una perspectiva, de nuevo, instrumentalista, ya que los concibe como herramientas TIC para el aprendizaje colaborativo en línea, aunque se traten de forma indirecta algunas de sus principales características discursivas (Vinagre Laranjeira, 2010, pp. 331-353). Además, el manual *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC*, incluido en la bibliografía, recoge una serie de propuestas didácticas en las que se emplean como recursos TIC el blog, las wikis, Facebook o las redes sociales en general (Hernández Ortega, Pennesi Fruscio, Sobrino López y Vázquez Gutiérrez, 2011).

Por otro lado, el manual *Introducción a la tecnología educativa* de Manuel Area Moreira (2009) aborda el *e-learning* y la web 2.0 y dedica un capítulo completo al estudio de los blogs, wikis y redes sociales. A su vez, en el manual *Internet y competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender* su autor, Carles Monereo i Font (2005), dedica el capítulo cuarto a explicar cómo aprender a comunicarse a través de Internet y estudia esas nuevas formas de comunicación, en concreto el correo electrónico, los chats, los foros, etc.

En definitiva, son numerosas las referencias específicas para algunos tipos de cibertextos incluidas en la bibliografía complementaria. No obstante, también debemos señalar algunos títulos más generales, pero que de igual forma están plenamente relacionados con el discurso digital. Así pues, por un lado debemos destacar el artículo de Pere Marquès Graells (2013), titulado «Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones», donde se afirma que las TIC en educación pueden ser un medio de expresión, un canal de comunicación, una fuente abierta de información, un generador de nuevos escenarios formativos y, a su vez, un contenido curricular en sí mismo que exige de la enseñanza y adquisición de ciertos contenidos y competencias (Marquès Graells, 2013, p. 7), tal como nosotros demandamos en el enseñanza de EL2/LE.

Del mismo modo, es destacable el artículo «Web Educativa 2.0» de Aníbal de la Torre (2006), en el que se afirma que «Internet ha pasado de ser un espacio de lectura a

ser de lectura-escritura» (Torre, 2006, p. 3). Por su parte, el manual *¡E/LE con Internet! Internet paso a paso para las clases de E/LE*[150] de Jimena Fernández Pinto (2002) pretende enseñar a navegar por la red y el título «Como elaborar material para Internet, para la enseñanza de español con fines específicos» de Marta Higueras García (2000, pp. 75-85) aborda el diseño de materiales que emplean Internet.

Finalmente, no debemos dejar de mencionar el artículo de Olga Juan Lázaro y Jimena Fernández Pinto (2000) «Criterios de evaluación de materiales en la red: alumnos y usuarios de E/LE»[151], previamente detallado en asignaturas anteriores.

En suma, pese a que son muy numerosas las referencias bibliográficas que abordan la temática del discurso digital, esta asignatura se sitúa en el rango medio-alto de nuestra clasificación, dado que no se incluyen los cibertextos explícitamente dentro de los contenidos de la Guía Docente (UIMP, 2019/20g).

Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (Universidad Católica San Antonio – UCAM)

- Denominación de la asignatura: Innovación en el aula de ELE
- Guía docente[152]
- Carácter: Obligatoria [6 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 3+

La descripción, los objetivos y las competencias de la asignatura dan cuentan de la visión instrumentalista de esta materia hacia las nuevas tecnologías, ya que las TIC se describen principalmente como «recursos web» (UCAM, 2019/20b, p. 4), «herramientas online» (p. 7) o como «plataformas para la enseñanza online» (p. 4).

No obstante, dentro de las competencias generales se incluye una que hace referencia a la capacidad de los alumnos de «analizar las nuevas formas de comunicación que han desarrollado las nuevas tecnologías» (UCAM, 2019/20b, p. 4), lo que demuestra que Internet no solo es una herramienta didáctica, sino que supuso una

[150] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Tecnologías de la información y la comunicación: aplicaciones y usos* (UGR, 2019/20d).
[151] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Aplicación de nuevas tecnologías al aprendizaje del español como L2* (UPO, 2019/20a).
[152] La Guía Docente de esta asignatura no está dispone en Internet, por lo que hemos procedido a la solicitud de esta a la dirección del Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad Católica San Antonio.

nueva forma de comunicación con tipos de textos específicos. Del mismo modo, dentro de la Guía Docente (UCAM, 2019/20b) debemos aludir específicamente a un tema de la asignatura, ya que introduce el discurso digital como parte del currículo de idiomas: «Tema 3. Las tecnologías de la información y la comunicación en el aula de ELE» (p. 7). En dicho bloque temático se incluyen diversos contenidos entre los que se encuentran las páginas web, los blogs, las wikis y los podcasts. Así pues, si bien es cierto que los cibertextos se tratan principalmente como un recurso o herramienta, no debemos menospreciar el valor de que estos tipos de discursos digitales se incluyan en los contenidos de la asignatura, ya que es un punto de partida desde el cual los alumnos y futuros docentes de EL2/LE pueden reflexionar sobre la discursividad y el lenguaje de estos tipos de texto y del resto de la ecología de la red.

Sin embargo, en el apartado bibliográfico de la Guía Docente (UCAM, 2019/20b) solo se incluye un único título que estudia específicamente un tipo de discurso digital: el blog. Esta publicación de Ana María Alonso Fernández (2011), titulada *El blog en la enseñanza de español como lengua extranjera*, es un Trabajo Fin de Máster en el que se aborda el concepto de *blog*, sus principales características y su aplicabilidad en el aula de EL2/LE. Por su parte, el resto de las referencias bibliográficas de la asignatura versan sobre temas mucho más amplios de las TIC, como los entornos personales de aprendizaje, el concepto de *nativo* e *inmigrante digital* o las bases pedagógicas del *e-learning*.

2.4. Asignaturas de medios audiovisuales y de comunicación

En esta sección hemos incluido las asignaturas destinadas al estudio de los medios audiovisuales y de comunicación. Se han analizado cinco asignaturas de cuatro másteres distintos, cuyo contenido discursivo digital varía dependiendo de la guía docente analizada, tal y como se puede observar a continuación.

Máster Universitario en Enseñanza de Español Lengua Extranjera: Lengua, Cultura y Metodología (Universidad de Granada – UGR)

- Denominación de la asignatura: Medios audiovisuales y de comunicación: uso en el aula
- Guía docente

- Carácter: Optativa [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 3-

Hemos otorgado la puntuación más alta a esta asignatura en materia de contenido discursivo digital, ya que en la Guía Docente (UGR, 2019/20c) se especifica dentro de los contenidos que se van a enseñar los «textos propios de Internet» (UGR, 2019/20c, p. 3), lo que nos induce a pensar que un tema del plan de estudios de esta asignatura va a estar destinado específicamente a los cibertextos. Aunque desconocemos el grado de profundización de estos contenidos, es decir, no podemos saber qué discursos digitales en concreto se van a estudiar, el simple hecho de que aparezcan estos tipos de textos en el temario de la asignatura da cuenta de que, por lo menos, se va a invitar a los alumnos a reflexionar sobre la existencia de los cibertextos, sus características idiosincrásicas y la necesidad de su enseñanza en el aula de español como L2/LE. Del mismo modo, dos temas del contenido de la asignatura están destinados al concepto de *género*: «Los discursos del "género" y de la alteridad en la enseñanza de E/LE» (UGR, 2019/20c, p. 9) y «6. El "género" en los medios audiovisuales y de comunicación: análisis y desarrollo didáctico en ELE» (p. 9).

De otra parte, al analizar exhaustivamente la bibliografía específica de la asignatura, podemos afirmar que, pese a que un tema de esta materia está destinado al discurso digital, ninguna de las referencias bibliográficas de la Guía Docente (UGR, 2019/20c) alude específicamente a ese contenido.

- Denominación de la asignatura: El español de los medios de comunicación: prensa, radio, televisión y otros.
- Guía docente
- Carácter: Optativa [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 3-

En los contenidos de esta asignatura hay un tema destinado a la prensa periódica, donde se van a enseñar las características del género y la diferencia entre la prensa escrita y la prensa digital, lo que nos da a entender que se van a enseñar las características digitales de la escritura y lectura periodística en línea como, por ejemplo, la hipertextualidad, multimodalidad, secuencialidad, la lectura navegacional, etc.

No obstante, no aparece ninguna alusión más a los cibertextos en general y a la prensa digital en particular en los demás apartados de la Guía Docente (UGR,

2019/20a): descripción, objetivos, competencias o referencias bibliográficas de la asignatura.

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Pablo de Olavide – UPO)

- Denominación de la asignatura: Los medios de comunicación como instrumento de la enseñanza del español como lengua extranjera
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

Si bien es cierto que los principales puntos de la Guía Docente (contenidos, objetivos, competencias, contexto, etc.) no hacen alusión alguna a la ecología de la red, ya que tratan únicamente los medios de comunicación (televisión, prensa, radio y publicidad); en las referencias bibliográficas sí se incluyen algunos títulos que abordan el tema de los cibertextos de forma explícita (UPO, 2019/20d). Un ejemplo de dichas publicaciones es el capítulo de Joaquim Llisterri (1998): «Nuevas tecnologías y enseñanza del español como lengua extranjera»[153], que comenta superficialmente algunos discursos digitales como el correo electrónico, los foros de debate, las listas de difusión y la *World Wide Web*.

Asimismo, dentro del apartado bibliográfico, destacan también el artículo de David Elder (2001), por un lado, y el de Olga Juan Lázaro y Jimena Fernández Pinto (2000), por otro, cuyos títulos son «Para analizar un sitio Internet»[154] y «Criterios de evaluación de materiales en la red: alumnos y usuarios de E/LE»[155], respectivamente. De igual forma, hay que destacar el artículo de Pere Marquès Graells (1999), «Criterios para la clasificación y evaluación de espacios web de interés educativo»[156].

[153] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Español para fines específicos y nuevas tecnologías en ELE* (UCO, 2019/20b).
[154] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Aplicación de nuevas tecnologías al aprendizaje del español como L2* (UPO, 2019/20a).
[155] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Aplicación de nuevas tecnologías al aprendizaje del español como L2* (UPO, 2019/20a).
[156] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Aplicación de nuevas tecnologías al aprendizaje del español como L2* (UPO, 2019/20a).

Finalmente, no debemos olvidar la publicación «Divagaciones de una internauta. Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza de E/LE»[157] de Rosalie Sitman (1998). Como ya sabemos, la autora cuestiona la tradicional limitación del uso de Internet como un instrumento o recurso digital frente a su concepción como conocimiento lingüístico, discursivo o textual.

En definitiva, aunque en los principales puntos de la Guía Docente no se alude a los cibertextos, en las referencias bibliográficas se incluyen algunos títulos que tratan los textos electrónicos desde una perspectiva discursiva y bastante innovadora (UPO, 2019/20d).

Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Universidad Camilo José Cela – UCJC)

- Denominación de la asignatura: Los textos literarios y los medios de comunicación en la clase de español como lengua extranjera
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

Esta asignatura está destinada al estudio del texto literario (poesía, narración y teatro) y de los textos propios de los medios de comunicación, así como a su aplicabilidad en el aula de EL2/LE. Si bien es cierto que en los contenidos de la Guía Docente (UCJC, 2019/20b), dentro de los medios de comunicación, se especifica que se va a trabajar sus tipos y géneros, posteriormente se concreta a publicidad, periodismo, televisión y cine, sin hacer ninguna mención expresa a sus correlativos subgéneros digitales. Es más, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UCJC, 2019/20b), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital a excepción de una referencia en el apartado bibliográfico en la que se estudia el potencial didáctico para la enseñanza de EL2/LE de la *World Wide Web*: «La World Wide Web en la clase de E/LE» de Mar Cruz Piñol (1997). En este artículo la autora hace alusión al potencial discursivo de la red para fomentar y trabajar las destrezas receptivas y productivas de los estudiantes:

[157] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Tecnologías de la información y la comunicación: aplicaciones y usos* (UGR, 2019/20d).

> Hemos visto hasta ahora algunas posibilidades que brinda la Internet para ejercitar las dos destrezas lingüísticas descodificadoras: comprensión lectora y comprensión auditiva. Pero este nuevo canal de información es también un medio de comunicación y, por lo tanto, también permite al aprendiz de español como L2 ejercitar la expresión escrita y oral. A través de la WWW el estudiante podrá mantener tertulias –en español, por supuesto– con personas del mundo entero (Cruz Piñol, 1997).

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Internacional Menéndez Pelayo – UIMP)

- Denominación de la asignatura: Recursos audiovisuales en el aula de ELE
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [1,5 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura está destinada al estudio de los recursos audiovisuales para el aula de EL2/LE. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UIMP, 2019/20e), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital, ya que únicamente se trabajan elementos audiovisuales como vídeos o canciones desde un enfoque puramente instrumentalista.

2.5. Asignaturas de español para fines específicos

En esta sección hemos incluido las materias destinadas al estudio de español para fines específicos (EFE). Se han analizado veintisiete asignaturas, de las cuales veinticinco son materias que tratan exclusivamente de EFE, mientras que las otras dos restantes son asignaturas mixtas, es decir, su temática no se centra solamente en el EFE, sino que también abordan las tecnologías de la información y la comunicación. Estas dos asignaturas, denominadas *Español para fines específicos y nuevas tecnologías en ELE* de la Universidad de Córdoba y *Tecnologías de la información y el conocimiento aplicadas al inglés y español para fines específicos* de la Universidad de Alicante, se han incluido de forma repetida en las siguientes secciones: «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y «2.5. Asignaturas de español para fines específicos». Esta dualidad se ha tenido en cuenta a la hora de elaborar los

resultados y el cómputo global de los datos, pero hemos decidido mantenerla en la descripción del estudio con el fin de facilitar al lector la comprensión y visión general del análisis.

En definitiva, en esta sección se han analizado veintisiete asignaturas en total (veinticinco exclusivamente de EFE y dos mixtas) de veintidós másteres distintos, cuyo contenido discursivo digital varía dependiendo de la guía docente analizada, como se puede observar a continuación.

Máster Universitario en Enseñanza de Español Lengua Extranjera: Lengua, Cultura y Metodología (Universidad de Granada – UGR)

- Denominación de la asignatura: El español de usos específicos
- Guía docente
- Carácter: Optativa [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura está destinada al estudio del lenguaje científico-técnico, sectorial, el argot y las jergas y el español de negocios, turismo, académico y jurídico. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UGR, 2019/20b), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Español: Lengua, Literatura, Historia o Enseñanza (Universidad de Córdoba – UCO)

- Denominación de la asignatura: Español para fines específicos y nuevas tecnologías en ELE
- Guía docente
- Carácter: Optativa [4 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

En esta asignatura los principales puntos de la Guía Docente (contenidos, objetivos, competencias, contexto, etc.) no son determinantes por ser demasiados genéricos y no aludir específicamente al discurso digital (UCO, 2019/20b). Asimismo, dado que se trata de una de las asignaturas mixtas, el enfoque adoptado hacia las tecnologías de la información y la comunicación es bastante instrumentalista, pues se utiliza Internet como un recurso o herramienta para el aula de EL2/LE, lo cual se

demuestra, por ejemplo, en la redacción de algunos objetivos de la Guía Docente (UCO, 2019/20b): «Ser capaz de reconocer el uso adecuado de las nuevas tecnologías como herramienta eficaz para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa en ELE» (p. 2).

Sin embargo, no debemos obviar el apartado bibliográfico de la asignatura, ya que en él se incluyen algunas referencias que se centran en el estudio de los cibertextos. Por un lado, debemos destacar el capítulo de Joaquim Llisterri (1998): «Nuevas tecnologías y enseñanza del español como lengua extranjera»[158], donde se incluye el estudio superficial del correo electrónico, los foros de debate, las listas de difusión y la *World Wide Web*. Asimismo, «La red hispanohablante. La Internet y la enseñanza del español como lengua extranjera»[159] de Mar Cruz Piñol (2000) también centra el estudio en la *World Wide Web*, aunque desde un enfoque instrumentalista y superficial.

No obstante, sí que hay una referencia que destaca entre las demás por la inclusión del discurso digital como ámbito de estudio, un artículo de la autora antes mencionada, Mar Cruz Piñol, y que se titula «Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet»[160] (2014).

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y de Otras Lenguas Modernas (Universidad de Sevilla – US)

- Denominación de la asignatura: Español con Fines Específicos
- Guía docente
- Carácter: Optativa [4 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta materia se centra en el español comercial-empresarial, los servicios, el ámbito académico-institucional, el español administrativo y el jurídico. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (US, 2019/20a), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

[158] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Español para fines específicos y nuevas tecnologías en ELE* (UCO, 2019/20b).
[159] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Español para fines específicos y nuevas tecnologías en ELE* (UCO, 2019/20b).
[160] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Español para fines específicos y nuevas tecnologías en ELE* (UCO, 2019/20b).

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Pablo de Olavide – UPO)

- Denominación de la asignatura: El español con fines específicos
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura está destinada al estudio del español jurídico, administrativo, científico-técnico y de negocios como L2/LE. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UPO, 2019/20c), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera (Universidad de Oviedo – UO)

- Denominación de la asignatura: La Enseñanza del español con Fines Específicos
- Guía docente
- Carácter: Optativa [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

La materia aquí reseñada se centra en el español con fines académicos (EFA) y en el español con fines profesionales (EFP). Dentro de este último, la sección «Contenidos» de la Guía Docente (UO, 2019/20b) introduce cinco puntos: español con fines jurídicos, turísticos, económicos, sanitarios y otros. Si bien es verdad que el término «otros» es tan genérico que no nos permite vislumbrar si el discurso digital forma parte de los contenidos de la asignatura, en el apartado relativo a las referencias bibliográficas se incluye un libro fundamental en materia de cibertextos: *Enseñar español en la era de internet. La www y la enseñanza del español como lengua extranjera*[161] de Mar Cruz Piñol (2002).

[161] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Tecnologías de la información y la comunicación: aplicaciones y usos* (UGR, 2019/20d).

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad de Cantabria – UC)

- Denominación de la asignatura: El español de los negocios
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [2 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura está destinada al estudio del español de los negocios. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UC, 2019/20d), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

- Denominación de la asignatura: Aspectos teóricos y metodológicos de EFE
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [1 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta materia aborda el estudio del español con fines específicos. Dentro de las competencias específicas se introduce un ítem que hace referencia al desarrollo de las destrezas lingüísticas (recepción, producción e interacción oral y escrita) y otra competencia que aboga por utilizar textos que sean cercanos a la experiencia de los estudiantes y a sus necesidades lingüísticas. Así pues, en ambas competencias podrían incluirse los cibertextos por su rentabilidad pedagógica y por ser propios de un tipo de interacción denominada en el *CEFR*$_2$ (2018) como interacción en línea. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UC, 2019/20a), se ha determinado que en los principales puntos de este documento (contenidos, objetivos, competencias, contexto, etc.) no se hace alusión a los textos electrónicos. De hecho, aunque en las referencias bibliográficas se incluyen algunos títulos muy interesantes, ninguno trata específicamente el discurso digital.

Por ejemplo, se incluye el libro de actas *Español para Fines Específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, elaborado por Manuel Bordoy, Andreu van Hooft y Agustín Sequeros, que recoge las actas del I Congreso CIEFE[162] celebrado en Ámsterdam en noviembre de 2000. En este monográfico se recogen capítulos como «Tele-enredando.com: Curso de español comercial para

[162] Congreso Internacional de Español para Fines Específicos.

teléfonos móviles» de Germán Ruipérez y José Carlos García Cabrero (pp. 86-91), que aborda el lenguaje comercial utilizado en los teléfonos móviles, o el capítulo «Como elaborar material para Internet, para la enseñanza de español con fines específicos»[163] de Marta Higueras García (pp. 75-85), que trata el diseño de materiales que emplean Internet. Del mismo modo, en dicho monográfico se incluye un capítulo de Blanca Aguirre Beltrán, «El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas» (pp. 34-43), en el que alude a «un nuevo modelo de sociedad: la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC)» (Aguirre Beltrán, 2000, p. 34) donde «gran parte de la comunicación se hace mediante la utilización de soportes y medios de telecomunicación. Este hecho implica, además de tener los conocimientos técnicos correspondientes, el aprendizaje de reglas y rutinas específicas de interacción» (p. 40).

Además, dentro del apartado bibliográfico de la Guía Docente (UC, 2019/20a), debemos mencionar el título «Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos» de Juan García-Romeu (2006). En este estudio el autor analizó las necesidades de los alumnos de cursos de español para fines específicos y, tras la realización de una encuesta, expuso que entre el 80 % y 70 % de los estudiantes de EFE quieren mejorar su español para hablar por teléfono, leer textos de internet o leer y escribir correspondencia, frente a otros ítems muchos menos valorados como las entrevistas o reuniones de trabajo o la redacción de informes, reclamaciones y quejas. (García-Romeu, 2006, p. 153). Por lo tanto, esta publicación da cuenta de la importancia que los alumnos de EFE otorgan a la necesidad de aprender el discurso de la red, aunque no se traten específicamente los cibertextos y sus características.

Así pues, aunque las referencias bibliográficas aquí mencionadas son interesantes, no son publicaciones muy relevantes en lo relativo al discurso digital, por lo que no podemos afirmar que los cibertextos formen parte del currículo de esta asignatura.

Máster Universitario en Lingüística y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad de León – ULe)

- Denominación de la asignatura: La enseñanza del español con fines específicos

[163] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la enseñanza del español* (UIMP, 2019/20g).

- Guía docente
- Carácter: Optativa [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

Si bien es cierto que en los principales puntos de la Guía Docente (contenidos, objetivos, competencias, contexto, etc.) no se alude al discurso digital, en las referencias bibliográficas se incluyen algunos títulos que tratan los cibertextos de forma expresa (ULe, 2019/20c).

En primer lugar, debemos destacar dos libros de María Vittoria Calvi: *La lengua del turismo: géneros discursivos y terminología* (2011) y *Lengua y comunicación en el español del turismo* (2006). En el primer manual mencionado, Calvi realiza un estudio del español del turismo, donde incluye diferentes capítulos que aluden a las páginas web como género discursivo y a su tipo de escritura persuasiva. En la segunda obra, la autora hace una caracterización de los diferentes tipos de géneros textuales propios del ámbito turístico: las guías turísticas, los folletos de turismo, anuncios publicitarios, catálogos y programas de viaje, artículos y reportajes en revistas especializadas, etc. Dentro de esta taxonomía se incluye la página web, de la cual se explica que «no es un género en sí, sino un medio que recoge materiales de todo tipo; un enorme contenedor en el que se va fraguando una amplia galaxia de subgéneros que combinan libremente las propiedades de unos macrogéneros fundamentales» (Calvi, 2006, p. 53). Como se puede observar, pese a que no se considera la página web como un género discursivo como tal, sí se hace referencia a la discursividad de este medio e, incluso, se introducen como características la organización hipertextual de la información, lo que permite que la lectura sea personalizada; la preferencia de los usuarios por formas textuales participativas y la búsqueda de datos como fin último (Calvi, 2006, p. 53).

De otra parte, cabe destacar la obra de Andreu van Hooft, *Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios* (2004), ya que en este libro se introduce una actividad del ámbito turístico en la que los estudiantes deben consultar diferentes portales y páginas web en Internet sobre paradores nacionales. No obstante, esto demuestra de nuevo el carácter instrumentalista de las nuevas tecnologías y los cibertextos, que se han concebido tradicionalmente más como un recurso didáctico que como un tipo de discurso que necesita de enseñanza formal para su adquisición.

Por último, no debemos olvidar mencionar, dentro del apartado bibliográfico de esta asignatura, el *Manual de escritura académica y profesional*[164] de Estrella Montolío Durán (2014).

Máster Universitario en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Universidad de Salamanca – USAL)

- Denominación de la asignatura: Español profesional: negocios y ámbito académico
- Guía docente
- Carácter: Optativa [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

La materia aquí reseñada se centra en el estudio de los lenguajes de especialidad y, en concreto, del español de los negocios, turismo, del ámbito jurídico y de la salud. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (USAL, 2019/20b), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital. De hecho, el único ítem bibliográfico que podría ser relevante en este aspecto es la obra de Andreu van Hooft, *Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios*[165] (2004), aunque, como ya hemos mencionado en la asignatura anterior, no es una referencia bibliográfica que nos permita afirmar que los cibertextos forman parte del currículo de esta asignatura, ya que se emplean las páginas web únicamente como una fuente de información.

Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales (Universidad de Barcelona – UB)

- Denominación de la asignatura: El Español como Lengua Extranjera y las Lenguas de Especialidad (Jurídico, Administrativo, Científico, Técnico y Sanitario)
- Guía docente
- Carácter: Optativa [3 ECTS]

[164] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Enseñanza de las destrezas orales y escritas* (ULe, 2019/20a).
[165] Véase el apartado «2.5. Asignaturas de español para fines específicos» y, en concreto, la materia *La enseñanza del español con fines específicos* (ULe, 2019/20c).

- Contenido discursivo digital: 0

Tal como se especifica en la denominación de la asignatura, esta materia está destinada al estudio del lenguaje de especialidad jurídico, administrativo, científico, técnico y sanitario. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UB, 2019/20a), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

- Denominación de la asignatura: Español de los Negocios, la Economía y el Turismo
- Guía docente
- Carácter: Optativa [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

Si bien es cierto que en los principales puntos de la Guía Docente (contenidos, objetivos, competencias, contexto, etc.) no se alude al discurso digital, en las referencias bibliográficas se incluyen tres títulos que tratan los cibertextos, aunque de forma muy superficial (UB, 2019/20b).

Por un lado, la obra antes mencionada de Andreu van Hooft, *Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios*[166] (2004) que, como ya sabemos, da cuenta del carácter instrumentalista de las nuevas tecnologías y los cibertextos. Por otro lado, hay que destacar el libro *La comunicación escrita en los negocios* de Paula Garrett y Steve Dennis (2002), donde se incluye un capítulo dedicado a la comunicación por correo electrónico.

Finalmente, dentro del apartado bibliográfico, debemos señalar el manual *Al dí@. Curso superior de español para los negocios* de Gisèle Prost y Alfredo Noriega Fernández (2003), pues incorpora una actividad donde los alumnos deben diferenciar entre dos géneros cibertextuales: el blog y la página web (véase *Figura 35*).

[166] Véase el apartado «2.5. Asignaturas de español para fines específicos» y, en concreto, la materia *La enseñanza del español con fines específicos* (ULe, 2019/20c).

CREEMOS Y NEGOCIEMOS

A. Los blogs, bitácoras modernas p. 68

1. Lista de diferencias entre un blog y una página web tradicional.

Blog	Página web tradicional
Muy fácil de editar	Editada por un experto *(webmaster)*
Se actualiza con mucha frecuencia	Los contenidos tienden a ser permanentes
El coste es cero o marginal	Conlleva un coste de mantenimiento
Se estructura por orden cronológico	Se estructura en áreas visuales
Permite la participación vía comentarios	La participación está muy limitada
Privilegia el contenido	Privilegia el aspecto visual, el diseño
Nos sorprende cada día	Permanece relativamente estable

Tomado de: http://www.infonomia.com/img/libros/pdf/BlogsEmpresa.pdf

Figura 35. Actividad del manual *Al dí@. Curso superior de español para los negocios. Libro del profesor* (Prost y Noriega Fernández, 2003, p. 41).

Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (Universidad de Barcelona y Universidad Pompeu Fabra – UB y UPF)

- Denominación de la asignatura: Español para Uso Profesional
- Guía docente
- Carácter: Optativa [2,5 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura está destinada al estudio del español con fines específicos. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UB y UPF, 2019/20a), se ha determinado que no aparece ningún contenido relativo al discurso digital. De hecho, la única referencia bibliográfica interesante para nuestro análisis es el *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*[167] (2004) que, como ya hemos explicado, no es un ítem bibliográfico determinante.

Máster Universitario en Enseñanza de Lenguas: Español como Lengua Extranjera (Universidad Rovira i Virgili – URV)

- Denominación de la asignatura: Español para fines específicos
- Guía docente
- Carácter: Optativa [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

[167] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Comprensión y expresión escrita. Español L2/LE* (UA, 2019/20a).

Esta materia se centra en el estudio del español para fines específicos. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (URV, 2019/20a), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Inglés y Español para Fines Específicos (Universidad de Alicante – UA)

- Denominación de la asignatura: Tecnologías de la información y el conocimiento aplicadas al inglés y español para fines específicos
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [6 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 3+

Esta materia (UA, 2019/20f) es una de las dos asignaturas mixtas de TIC y EFE. Así pues, el descriptor de la asignatura es «herramientas informáticas para el trabajo con lenguas de especialidad». No obstante, pese a esa formulación tan instrumentalista, en este caso en concreto no se enfocan las nuevas tecnologías únicamente como un recurso, ya que se pretende que los alumnos reflexionen sobre el cambio que estas han supuesto para la interacción y comunicación humana e, incluso, en la contextualización se afirma que «en el ámbito académico y profesional han aparecido nuevas formas de comunicación e interacción digital entre profesionales que requieren del experto en lenguas de especialidad conocimientos técnicos específicos» (UA, 2019/20f).

Por su parte, en los objetivos específicos de la asignatura no solo se mencionan las herramientas informáticas, sino que se estipula como objetivo «conocer la representación digital del texto y otros formatos multimedia, sus problemas y las implicaciones sociales y profesionales que conlleva» (UA, 2019/20f), lo que va en consonancia con el tema dos de los contenidos del curso: «El texto digital. Codificación. Herramientas para la edición, revisión, anotación y consulta de corpus textuales» (UA, 2019/20f). Así pues, en esta asignatura entre los contenidos del currículo a enseñar sí se incluye explícitamente el discurso digital.

Por último, en lo referente al apartado bibliográfico, pese a que se presenta un número reducido de referencias y la gran mayoría no tratan específicamente los cibertextos, debemos destacar un título fundamental en materia de discurso digital:

Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales[168] de Mario Tascón (2012).

- Denominación de la asignatura: El español económico-financiero
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

Esta asignatura (UA, 2019/20c) está destinada al estudio del español con fines profesionales y concretamente al estudio del lenguaje específico del ámbito económico-financiero. Si bien es cierto que en los principales puntos de la Guía Docente no se alude al discurso digital, en las referencias bibliográficas se incluye un título especialmente relevante en este tema: *Análisis del Discurso*[169] de Covadonga López Alonso (2014), explicado con anterioridad.

- Denominación de la asignatura: El español del turismo y el ocio
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 3+

Esta materia se centra en el estudio del español del turismo y el ocio y, si bien es cierto que en los objetivos y competencias se incluyen algunos elementos digitales, lo más interesante del estudio de esta Guía Docente (UA, 2019/20b) se encuentra en la sección de contenidos. Entre los temas de la asignatura se incluye uno específico para los textos turísticos, dentro del cual se especifica que se estudiarán las páginas web como género cibertextual del ámbito turístico: «3. Los textos turísticos (publicidad comercial e institucional, reportajes, guías de turismo, páginas web, catálogos de viajes, etc.)» (UA, 2019/20b).

De igual modo, ciertas referencias bibliográficas incluidas en la Guía Docente están orientadas hacia ese ámbito, pues son obras donde las páginas web son concebidas como un tipo de discurso digital necesario de enseñar y adquirir en el aula de español

[168] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Tecnologías de la información y el conocimiento aplicadas al inglés y español para fines específicos* (UA, 2019/20f).
[169] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Comprensión y expresión escrita. Español L2/LE* (UA, 2019/20a).

para el turismo y el ocio como el *Manual de escritura académica y profesional*[170] de Estrella Montolío Durán (2014) y el libro *Lengua y comunicación en el español del turismo*[171] de María Vittoria Calvi (2006).

Por último, es necesario incluir en este análisis dos obras de la autora Julia Sanmartín Sáez, donde se estudian detalladamente las páginas web como género discursivo digital. Por un lado, hay que señalar el libro *Discurso turístico e internet* (2012), en el que se realiza una caracterización general de los géneros turísticos y se tratan los siguientes aspectos de la escritura web: la adjetivación, la perspectiva lingüística de las páginas web y el uso metadiscursivo interpersonal, entre otros. Por otro lado, debemos mencionar la referencia «Cibergéneros y estrategias pragmalingüísticas en el turismo 2.0» (2014), donde se mencionan de nuevo numerosos aspectos de la página web como género cibertextual turístico: el léxico empleado, la descortesía en Facebook, la puntuación, etc.

Máster Universitario en Enseñanza de Español Lengua Extranjera (Universidad de Extremadura – UEx)

- Denominación de la asignatura: Español para fines específicos
- Guía docente
- Carácter: Optativa [6 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

Esta asignatura está destinada al estudio de los lenguajes de especialidad en EL2/LE. Tras el análisis de la Guía Docente (UEx, 2019/20a) se ha observado que no aparece ningún elemento relacionado con el discurso digital en la descripción, competencias, objetivos y contenidos de la asignatura.

No obstante, hay una referencia de toda la extensa bibliografía de la asignatura que nos interesa para nuestro estudio: el libro *Lengua y comunicación en el español del turismo*[172] de María Vittoria Calvi (2006). En este manual, tal como hemos señalado en otras asignaturas, la autora hace una caracterización de los diferentes tipos de géneros textuales propios del ámbito turístico, entre los que se incluyen las páginas web. No

[170] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Enseñanza de las destrezas orales y escritas* (ULe, 2019/20a).
[171] Véase el apartado «2.5. Asignaturas de español para fines específicos» y, en concreto, la materia *La enseñanza del español con fines específicos* (ULe, 2019/20c).
[172] Véase el apartado «2.5. Asignaturas de español para fines específicos» y, en concreto, la materia *La enseñanza del español con fines específicos* (ULe, 2019/20c).

obstante, Calvi no considera este cibertexto como un género discursivo como tal, aunque sí hace referencia a la discursividad de este medio e, incluso, explica algunas de sus características principales como la organización hipertextual (Calvi, 2006, p. 53).

En definitiva, aunque no se introduce ningún contenido, objetivo o competencia en la Guía Docente (UEx, 2019/20a) relacionado con el discurso digital, la obra de María Vittoria Calvi (2006) incluida dentro de la bibliografía básica de la asignatura, nos permite incluir el discurso digital en general y las páginas web en particular como un elemento presente en el estudio de esta materia.

Máster Universitario en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad a Distancia de Madrid – UDIMA)

- Denominación de la asignatura: Contextos de enseñanza ELE
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [6 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

En esta asignatura no se hace ninguna referencia al discurso digital como género textual propio de ciertos ámbitos especializados, ya que se enfoca desde una perspectiva más genérica y se trabajan los lenguajes de especialidad de forma muy amplia, sin mencionar los géneros discursivos característicos de dichos lenguajes. La Guía Docente (UDIMA, 2019/20a), además, no incluye una extensa lista bibliográfica, sino que especifica únicamente un libro o manual básico para la asignatura: *Aprendizaje de Segundas Lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*[173] de Pastor Cesteros (2004) que, como ya sabemos, no aborda los cibertextos en ningún momento, por lo que podemos afirmar que en la Guía Docente (UDIMA, 2019/20a) de esta asignatura no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Didáctica del Español como Lengua Extranjera (Universidad Antonio de Nebrija – UAN)

- Denominación de la asignatura: Enseñanza de ELE con fines específicos
- Guía docente

[173] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Discurso y comunicación. Integración y desarrollo de habilidades lingüísticas* (UDIMA, 2019/20b).

- Carácter: Optativa [4 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura está destinada al estudio de español con fines específicos. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UAN, 2019/20c), se ha determinado que en los principales puntos de este documento (contenidos, objetivos, competencias, contexto, etc.) no se hace alusión a los textos electrónicos, aunque en las referencias bibliográficas se incluye un título que aborda superficialmente este contenido: «Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos»[174] de Juan García-Romeu (2006). Esta publicación da cuenta de la importancia que los alumnos de EFE otorgan a la necesidad de aprender el discurso de la red, aunque no se abordan específicamente los cibertextos y sus características, por lo que no podemos afirmar que el discurso digital forme parte del currículo de esta asignatura.

Máster Universitario en Lengua Española: Investigación y Prácticas Profesionales (Universidad Autónoma de Madrid – UAM)

- Denominación de la asignatura: El español con fines académicos
- Guía docente
- Carácter: Optativa [4 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

En la Guía Docente (UAM, 2019/20c) de esta asignatura no se incluye ninguna mención explícita o implícita al discurso digital. No obstante, sí hay dos títulos de la bibliografía que abordan los cibertextos como contenidos relevantes de estudio dentro de una obra mayor sobre el español profesional y académico.

Por un lado, debemos destacar el *Manual de escritura académica y profesional*[175] de Estrella Montolío Durán (2014) y, en concreto, el capítulo escrito por Sebastián Bonilla, «Escritura web» (pp. 319-358). Por otro lado, hay que mencionar el libro *El español profesional y académico en el aula universitaria. El discurso oral y*

[174] Véase el apartado «2.5. Asignaturas de español para fines específicos» y, en concreto, la materia *Aspectos teóricos y metodológicos de EFE* (UC, 2019/20a).
[175] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Enseñanza de las destrezas orales y escritas* (ULe, 2019/20a).

escrito[176] de Inmaculada Sanz Álava (2007). Esta obra ofrece ciertas orientaciones pedagógicas y discursivas para algunos discursos digitales como el correo electrónico o los blogs.

- Denominación de la asignatura: Corpus y glosarios del español para fines específicos
- Guía docente
- Carácter: Optativa [4 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura está destinada al estudio del español para fines específicos y la lingüística de corpus en EL2/LE. No obstante, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UAM, 2019/20a), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital. De hecho, para nuestro estudio, la única referencia relevante del apartado bibliográfico es el libro *Lenguaje y nuevas tecnologías: nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI* de Julia Lavid (2005). Sin embargo, el manual no recoge ningún elemento relativo a la discursividad de la web, ya que estudia principalmente la lingüística computacional y el lenguaje mediado por ordenador.

Máster Universitario en Español como Segunda Lengua (Universidad Complutense de Madrid – UCM)

- Denominación de la asignatura: Fines específicos e inmigrantes
- Guía docente
- Carácter: Optativa [6 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

La materia aquí reseñada estudia el español con fines específicos y el español para inmigrantes. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UCM, 2019/20b), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital. De hecho, los únicos títulos de las referencias bibliográficas que podríamos destacar son el *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar*

[176] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Estrategias de comunicación oral y escrita en español* (UAN, 2019/20e).

español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)[177] (2004), y el libro de actas *Español para Fines Específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*[178], elaborado por Manuel Bordoy, Andreu van Hooft y Agustín Sequeros, que recoge las actas del I Congreso CIEFE celebrado en Ámsterdam en noviembre de 2000. No obstante, como hemos señalado en otras asignaturas, estas dos referencias bibliográficas no son publicaciones muy relevantes en lo relativo al discurso digital, por lo que no podemos afirmar que los cibertextos formen parte del currículo de esta asignatura.

Máster Universitario en Enseñanza de Español para Extranjeros (Universidad Francisco de Vitoria – UFV)

- Denominación de la asignatura: Español con fines específicos
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura está dedicada a la enseñanza de las principales características de los textos especializados del ámbito comercial y turístico. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UFV, 2019/20a), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad de Navarra – UNAV)

- Denominación de la asignatura: Enseñanza de español con fines específicos
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [4 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta materia se centra en el estudio de ciertos aspectos del español de la literatura y las humanidades principalmente, además del lenguaje específico de la

[177] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Comprensión y expresión escrita. Español L2/LE* (UA, 2019/20a).
[178] Véase el apartado «2.5. Asignaturas de español para fines específicos» y, en concreto, la materia *Aspectos teóricos y metodológicos de EFE* (UC, 2019/20a).

medicina y el español de negocios. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UNAV, 2019/20b), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED

- Denominación de la asignatura: El español para fines profesionales en el aula de español
- Guía docente
- Carácter: Optativa [5 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 3-

Entre los contenidos de esta asignatura (UNED, 2019/20b), destinada al estudio del español para fines específicos, se incluye un bloque temático que hace alusión a la comunicación electrónica, concretamente al empleo de páginas web profesionales: «Tema 12. Desarrollo en el aula de la comunicación escrita en el ámbito profesional. Empleo de páginas web profesionales y de diccionarios especializado» (UNED, 2019/20b, p. 10). No obstante, pese a la inclusión de este tema, no observamos ningún otro elemento de la Guía Docente que dé cuenta de la inclusión real de los cibertextos en el currículo de esta asignatura.

De hecho, dentro del apartado bibliográfico no encontramos ningún título que verse específicamente sobre este tema, aunque hay algunas referencias que pueden ser interesantes. Por un lado, podemos destacar, de nuevo, el título «Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos»[179] de Juan García-Romeu (2006).

Por otro lado, en la Guía Docente (UNED, 2019/20b) se incluyen las actas de los congresos de español para fines específicos de AETER[180], CIEFE y ASELE. Sin embargo, se hace referencia a todos los congresos y a todas las actas derivadas de estos, por lo que no podemos considerar que la elección de estos ítems bibliográficos en concreto sea relevante y representativa de la realidad de los contenidos de la asignatura.

[179] Véase el apartado «2.5. Asignaturas de español para fines específicos» y, en concreto, la materia *Aspectos teóricos y metodológicos de EFE* (UC, 2019/20a).
[180] Asociación Española de Terminología.

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Internacional Menéndez Pelayo – UIMP)

- Denominación de la asignatura: Contextos de enseñanza
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [1 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura está destinada al estudio de distintos contextos de enseñanza del EL2/LE como el español con fines específico, los contextos de inmersión y no inmersión, las variedades del español, etc. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UIMP, 2019/20a), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital en los principales puntos de este documento (contenidos, objetivos, competencias, contexto, etc.). De hecho, en las referencias bibliográficas solo se incluye un título que podría suscitarnos cierto interés para nuestro estudio: la *Enciclopedia del español en el mundo* del Instituto Cervantes (2006a). En este compendio se incluyen numerosos capítulos relacionados con la lengua, la cultura, los medios de comunicación e Internet y el propio Instituto Cervantes. De hecho, dentro de la sección de «Medios de comunicación e Internet» se incluye un subapartado denominado «Internet» que está compuesto de tres artículos que versan sobre el español y la cultura de la red, su léxico específico o el *e-learning*. Ahora bien, no son capítulos donde se trate específica y ampliamente el discurso digital y, en consecuencia, esta enciclopedia no es un ítem bibliográfico que nos permita afirmar que los cibertextos forman parte del currículo de esta asignatura.

Máster Universitario en Español y su Cultura: Desarrollos Profesionales y Empresariales (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria – ULPGC)

- Denominación de la asignatura: Modelos de gestión del español como recurso económico
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura abarca temas muy variados relacionados con la enseñanza de español como L2/LE. Por ejemplo, entre los contenidos de la Guía Docente (ULPGC,

2019/20c) se introducen la lingüística aplicada, el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas en general, el español con fines específicos o las variedades lingüísticas en el aula de EL2/LE. Hemos decidido incluir esta asignatura en nuestro estudio, ya que el tercer tema de dicha materia trata en concreto el español con fines específicos (las lenguas profesionales y académicas), uno de los ejes de este análisis. No obstante, tras la revisión de la Guía Docente (ULPGC, 2019/20c) y los demás elementos de la asignatura, se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

2.6. Asignaturas misceláneas

En esta sección hemos incluido una serie de asignaturas cuya temática era tan variada y heterogénea que no nos permitía englobarlas en ninguna de las categorías anteriores ni crear una nueva que las agrupase a todas. No obstante, pese a la diversidad temática de dichas asignaturas, hemos creído conveniente incluirlas en el análisis, ya que, tras la revisión de los planes de estudios de los treinta y cuatro másteres vigentes analizados, nos pareció que estas materias podrían incluir el discurso digital como contenido de su currículo.

Así pues, se han analizado quince asignaturas de doce másteres distintos, cuyo contenido discursivo digital varía dependiendo de la guía docente analizada, tal y como se puede observar a continuación.

Máster Universitario en Lengua Española y Literatura: Investigación y Aplicaciones Profesionales (Universidad de Jaén – UJA)[181]

- Denominación de la asignatura: Tratamiento de textos: de la edición a la corrección[182]
- Guía docente
- Carácter: Optativa [4 ECTS]

[181] Este máster de la Universidad de Jaén tiene tres menciones específicas: especialidad en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, especialidad en Estudios Lingüísticos y especialidad en Estudios Literarios. Ninguna de las asignaturas de la especialidad en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera son objeto de nuestro análisis, ya que se centran únicamente en la literatura, las variedades de español, el léxico, la cultura y la gramática.

[182] La asignatura aquí analizada se encuentra dentro de la especialidad en Estudios Lingüísticos del Máster Universitario en Lengua Española y Literatura: Investigación y Aplicaciones Profesionales de la Universidad de Jaén, por lo que no está relacionada con la enseñanza de EL2/LE.

- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura está destinada al estudio de la edición y corrección de textos. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UJA, 2019/20a), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad de Cantabria – UC)

- Denominación de la asignatura: Comunicación verbal y no verbal
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [2 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

La materia aquí reseñada se centra únicamente en la comunicación no verbal y estudia elementos como la kinésica, proxémica, cronémica y el silencio. Por lo tanto, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UC, 2019/20b), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales (Universidad de Barcelona – UB)

- Denominación de la asignatura: Español formal (Secuencias Textuales, Tipología textual)
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [6 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 3+

Esta asignatura estudia la tipología textual en EL2/LE. De hecho, entre los objetivos propuestos en la Guía Docente se incluye el siguiente: «Familiarizarse con los géneros textuales característicos de algunos campos profesionales» (UB, 2019/20c). En este punto se mencionan los géneros discursivos de forma amplia, aunque no debemos olvidar que los cibertextos no solo forman parte de los géneros textuales, sino que además suelen estar muy presentes en los ámbitos específicos.

No obstante, en esta asignatura no es necesario recurrir a generalizaciones para encontrar el discurso digital, ya que su aparición en esta materia es bastante

significativa. Así pues, los cibertextos se incluyen explícitamente dentro de objetivos de aprendizaje como «conocer los principales rasgos gramaticales, textuales y pragmáticos de la escritura para nuevos soportes (escritura digital)» (UB, 2019/20c). Del mismo modo, el discurso digital conforma un bloque temático de contenidos, que se ha titulado «Sobre la escritura web» (UB, 2019/20c).

Finalmente, con respecto a la bibliografía, pese a que se presenta un número reducido de referencias y la gran mayoría no hacen mención alguna a la escritura digital, aparecen dos títulos relevantes para nuestro estudio por tratar específicamente los cibertextos: *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*[183] de Mario Tascón (2012) y el capítulo de Sebastián Bonilla, «Escritura web» (pp. 319-358), incluido en el *Manual de escritura académica y profesional*[184] de Estrella Montolío (2014). Ambos títulos son dos referencias fundamentales para el estudio de los cibertextos. Es más, el primer manual es un estudio que aborda diferentes aspectos digitales como la tipología cibertextual o las características formales y discursivas del chat, los foros, los mensajes instantáneos, las wikis, las páginas web, el correo electrónico, etc. Por su parte, el segundo título es un capítulo dedicado únicamente a la escritura en páginas web, donde se explicitan las características de este tipo de género, su tipología y estructura.

En definitiva, la inclusión explícita de los cibertextos en los objetivos, contenidos y referencias bibliográficas de la Guía Docente (UB, 2019/20c) nos permite afirmar que el discurso digital es uno de los contenidos principales del currículo de esta asignatura.

- Denominación de la asignatura: Estrategias y Recursos para la Competencia Interactiva
- Guía docente
- Carácter: Optativa [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta materia está destinada al estudio de la interacción, pero no se especifica nada de la interacción en línea. Por lo tanto, tras analizar minuciosamente la Guía

[183] Véase el apartado «2.3. Asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación» y, en concreto, la materia *Tecnologías de la información y el conocimiento aplicadas al inglés y español para fines específicos* (UA, 2019/20f).
[184] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Enseñanza de las destrezas orales y escritas* (ULe, 2019/20a).

Docente (UB, 2019/20d), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

- Denominación de la asignatura: La Edición de Textos
- Guía docente
- Carácter: Optativa [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 3-

Tal como su nombre indica, esta asignatura aborda la edición de textos e incorpora el discurso digital explícitamente como uno de los elementos fundamentales de su currículo. De hecho, la Guía Docente (UB, 2019/20e) incluye entre sus objetivos la edición de textos digitales –«adquirir habilidades, destrezas y competencias para la edición de textos, con atención a las particularidades de la edición digital» (UB, 2019/20e)– y, además, el primer bloque temático está destinado al estudio del discurso digital y la comunicación mediada por ordenador: «Escritura y edición en la era digital: el discurso electrónico y la CMO (Comunicación Mediante Ordenadores)» (UB, 2019/20e). Todos estos elementos de la Guía Docente nos permiten afirmar que en esta asignatura el discurso digital es uno de los contenidos principales del currículo.

Sin embargo, las referencias bibliográficas de esta materia no son muy esclarecedoras, ya que no nos aportan ninguna información sobre qué tipo de cibertextos se van a trabajar. Es más, el único título relacionado con esta temática es el libro *Comunicación Mediada por Tecnologías. Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua Extranjera* de Marta González-Lloret y Margarita Vinagre Laranjeira (2018), en el que solo se hace referencia a la CMO, sin ninguna especificación sobre el discurso digital.

Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (Universidad de Barcelona y Universidad Pompeu Fabra – UB y UPF)

- Denominación de la asignatura: Lingüística textual
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [5 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 3+

El contenido discursivo digital de esta asignatura es bastante alto, porque en los bloques temáticos de la Guía Docente (UB y UPF, 2019/20c) se incluyen los cibertextos de forma específica. Es más, el décimo tema tiene como título «Escritura y discurso

digital. Rasgos léxicos, sintácticos y discursivos más frecuentes de la escritura en línea».

No obstante, dentro del amplio apartado bibliográfico solo se incorpora un título que versa expresamente sobre discurso digital: el estudio preliminar que realizó Sebastián Bonilla en 1997 a la obra de Robert-Alain de Beaugrande y Wolfgang Ulrich Dressler, *Introducción a la lingüística del texto* (pp. 7-26). En este documento se tratan aspectos muy generales propios de la discursividad digital como el hipertexto o la lectura navegacional.

Máster Universitario en Lengua Española, Literatura Hispánica y Español como Lengua Extranjera (Universidad de Autónoma de Barcelona – UAB)

- Denominación de la asignatura: Discurso y Variación en Español
- Guía docente
- Carácter: Optativa [6 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura está destinada al estudio de diversos aspectos de la variación en el aula de EL2/LE. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UAB, 2019/20a), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

- Denominación de la asignatura: ELE: Lengua y Literatura
- Guía docente
- Carácter: Optativa [6 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta materia se centra principalmente en los elementos gramaticales y de evaluación propios de la enseñanza de EL2/LE. Por lo tanto, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UAB, 2019/20b), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Enseñanza de Lenguas: Español como Lengua Extranjera (Universidad Rovira i Virgili – URV)

- Denominación de la asignatura: Evaluación de las competencias en E/LE

- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

Esta asignatura (URV, 2019/20b) está destinada al estudio de la evaluación en la enseñanza de EL2/LE y, si bien es cierto que en los principales puntos de la Guía Docente no se menciona el discurso digital, en las referencias bibliográficas se incluye el manual *Expresión escrita en L2/ELE*[185] de Daniel Cassany (2005), que aborda la escritura electrónica.

Máster Universitario en Inglés y Español para Fines Específicos (Universidad de Alicante – UA)

- Denominación de la asignatura: El inglés y el español en la lingüística computacional
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [6 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Aunque en ninguno de los diferentes apartados de la Guía Docente (UA, 2019/20d) se menciona el discurso digital, en esta asignatura se trata un aspecto muy innovador e interdisciplinar entre la lingüística y la informática: la lingüística computacional. En el contexto de la asignatura se introduce una definición de esta rama de la lingüística aplicada que versa así:

> La lingüística computacional es un área de investigación de la inteligencia artificial cuyo objetivo es modelar automáticamente la capacidad de comunicación lingüística del ser humano, es decir la lengua mediante la que nos comunicamos. Se trata, por tanto, de un campo interdisciplinar, en el que participan lingüistas, informáticos, y matemáticos, entre otros, pero también son necesarios expertos en un dominio concreto, como por ejemplo, médicos, psicólogos, juristas, etc. para poder modelar de manera precisa las características específicas de un contexto especializado (UA, 2019/20d).

[185] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Desarrollo de las destrezas comunicativas escritas en Español como Lengua Extranjera* (UC, 2019/20c).

Del mismo modo, también en dicho contexto, se expone el valor de una asignatura de este calibre, ya que la demanda de los especialistas en lingüística computacional ha crecido en los últimos años. De hecho, «empresas de gran prestigio internacional como Facebook, Yahoo, Google, Microsoft o IBM […] tienen departamentos […], donde expertos en esta materia con distintos perfiles crean y desarrollan nuevos recursos con el objetivo de mejorar la capacidad de comprensión y generación de un idioma de forma automática» (UA, 2019/20d).

En definitiva, esta asignatura está destinada al estudio de la lingüística computacional en general y de la lingüística de corpus y la traducción automática en particular. Además, si bien es el cierto que asignaturas como estas son especialmente interesantes e innovadoras, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UA, 2019/20d), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Internacional de Valencia – VIU)

- Denominación de la asignatura: Modelos de buenas prácticas
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [3 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura pretende presentar a los futuros docentes de EL2/LE modelos de buenas prácticas educativas. Entre los contenidos de la Guía Docente (VIU, 2019/20c) se encuentran aspectos relacionados con las nuevas tecnologías como el Aula Virtual del Español del Instituto Cervantes o la *flipped classroom* (‘clase invertida’). Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (VIU, 2019/20c), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Lengua Española: Investigación y Prácticas Profesionales (Universidad Autónoma de Madrid – UAM)

- Denominación de la asignatura: El español y la edición profesional de textos
- Guía docente

- Carácter: Optativa [4 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 1

La materia aquí reseñada se centra en la edición de textos y trata algunos elementos relacionados con este contenido como aspectos normativos, la impresión o la corrección. Además, entre los temas establecidos para el desarrollo de la asignatura se encuentra el de la edición y las nuevas tecnologías. Dicho bloque temático tiene su correlato en mucha de la bibliografía incluida en la Guía Docente (UAM, 2019/20d). Ejemplo de ello es, por un lado, el manual *El paradigma digital y sostenible del libro* de Manuel Gil y Joaquín Rodríguez (2011), donde se estudian conceptos como el libro electrónico, los *Open Publishing Labs* y las nuevas competencias editoriales. Por otro lado, otro libro destinado al estudio de la edición y las nuevas tecnologías es el de Mateo Maciá (2005), titulado *El bálsamo de la memoria: un estudio sobre comunicación escrita*. Este manual hace un repaso histórico de la tradición editorial hasta llegar a los nuevos medios electrónicos de publicación.

Del mismo modo, dentro del apartado bibliográfico, se introduce el *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*[186] (2004) que, como ya sabemos, no es una referencia bibliográfica determinante.

Ahora bien, en la Guía Docente (UAM, 2019/20d) hay un ítem que sí aborda los cibertextos desde el punto de vista discursivo y no solo desde una perspectiva editorial: la obra *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*[187] de Daniel Cassany (2006). Tal y como hemos mencionado en otras asignaturas, este manual incluye una sección sobre la lectura en la pantalla que aborda varios aspectos del discurso digital.

Máster Universitario en Español como Segunda Lengua (Universidad Complutense de Madrid – UCM)

- Denominación de la asignatura: De la palabra al discurso
- Guía docente
- Carácter: Optativa [6 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

[186] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Comprensión y expresión escrita. Español L2/LE* (UA, 2019/20a).
[187] Véase el apartado «2.1. Asignaturas de destrezas escritas» y, en concreto, la materia *Desarrollo de las destrezas comunicativas escritas en Español como Lengua Extranjera* (UC, 2019/20c).

Esta asignatura está destinada al estudio del léxico y de ciertos aspectos pragmáticos del discurso. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UCM, 2019/20a), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad de Navarra – UNAV)

- Denominación de la asignatura: El relato digital y la enseñanza de español como lengua extranjera
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [2 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 3+

Esta materia, pese a estar enfocada únicamente desde un punto de vista literario, es un buen ejemplo de cómo se puede trabajar un tipo de discurso digital en el aula de EL2/LE. De hecho, todos los apartados, incluidos los contenidos, de la Guía Docente (UNAV, 2019/20a) se centran en el relato digital y, en consecuencia, toda la bibliografía de la asignatura hace referencia íntegramente a este contenido. Por ejemplo, en el artículo «Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales» de Gloria Londoño Monroy (2012) se define el relato digital como «una forma de narrativa en la que cualquier persona con el deseo de documentar y compartir una experiencia significativa de su vida, sus ideas o sus sentimientos, lo hace a través de la producción de una historia testimonial corta, empleando medios, programas y recursos digitales» (Londoño Monroy, 2012, p. 22).

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Internacional Menéndez Pelayo – UIMP)

- Denominación de la asignatura: La competencia comunicativa: descripción y niveles
- Guía docente
- Carácter: Obligatoria [1 ECTS]
- Contenido discursivo digital: 0

Esta asignatura está destinada al estudio de la competencia comunicativa en EL2/LE en general y al estudio del evento comunicativo y sus características en particular. Sin embargo, tras analizar minuciosamente la Guía Docente (UIMP, 2019/20b), se ha determinado que no aparece ningún contenido específico relativo al discurso digital.

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se ha realizado un estudio que pretendía examinar si el discurso digital está presente en la formación básica de los docentes de español como segunda lengua/lengua extranjera. En dicho análisis, por lo tanto, se han revisado todos los másteres oficiales españoles de enseñanza de EL2/LE, esto es, un total de cuarenta y un títulos, de los cuales treinta y cuatro estaban vigentes en el momento del estudio y siete eran programas en proceso de extinción (véase *Figura 36*).

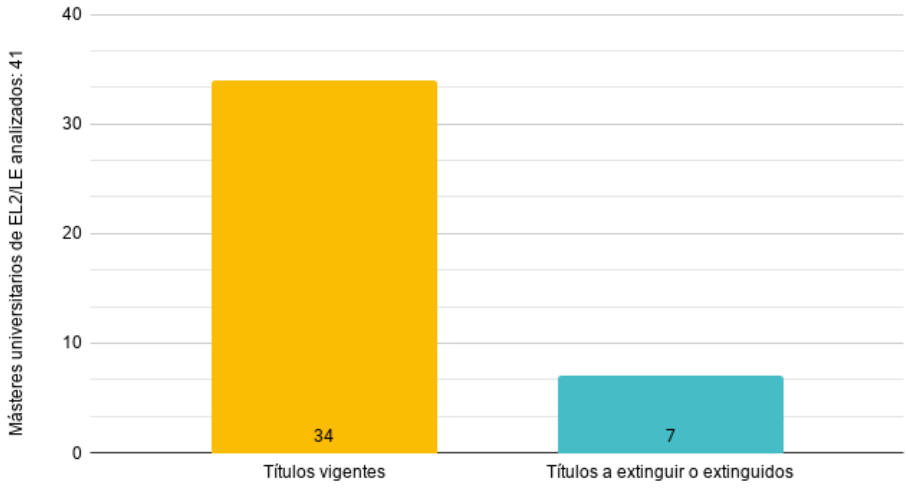


Figura 36. Másteres universitarios de EL2/LE analizados.

En consecuencia, el estudio se centró únicamente en el análisis de las guías docentes de las asignaturas de los treinta y cuatro másteres vigentes en noviembre de 2019. Estos títulos son impartidos por diversas universidades de forma autónoma, salvo el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de Barcelona, que es un programa en el que participan de forma conjunta dos instituciones: la Universidad de Barcelona y la Universidad Pompeu Fabra. De las universidades encargadas de todos estos títulos de posgrado solo hay tres que en su plan de estudios incluyan dos másteres específicos de EL2/LE. Por un lado, la Universidad de Barcelona que imparte el máster antes mencionado y el Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales. Por otro lado, la Universidad de Alicante incluye entre su oferta académica el Máster Universitario en Español e Inglés como Segundas Lenguas, Lenguas Extranjeras y el Máster Universitario en Inglés y Español para Fines Específicos. Finalmente, la Universidad Antonio de Nebrija imparte dos títulos relacionados con la enseñanza de EL2/LE: el

Máster Universitario en Didáctica del Español como Lengua Extranjera y el Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Así pues, se ha analizado el plan de estudios de un total de treinta y cuatro másteres impartidos por distintas universidades españolas. Veinticuatro son títulos impartidos por instituciones públicas y diez pertenecen a la universidad privada (véase *Anexo 3* y *Figura 37*).

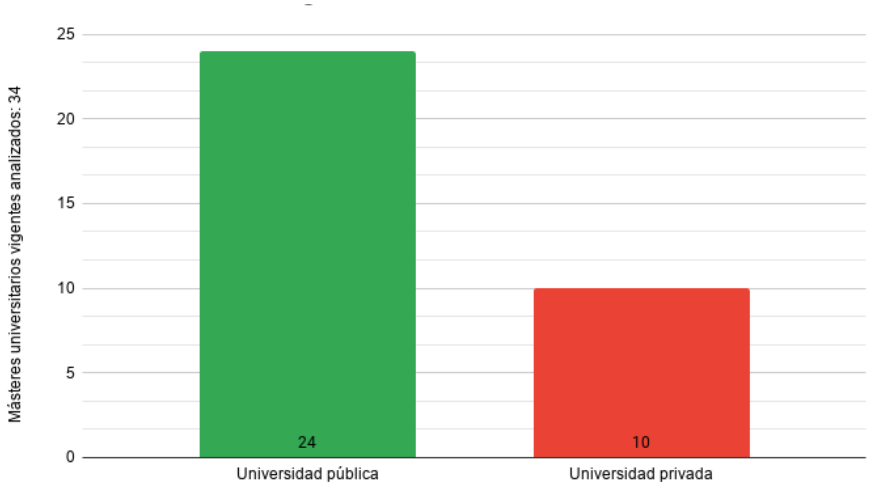


Figura 37. Másteres universitarios vigentes analizados.

Del mismo modo, como expusimos en los criterios y descripción de la investigación al inicio del capítulo, tras examinar minuciosamente todos los planes de estudios de estos másteres, optamos por focalizar el análisis hacia aquellas asignaturas donde la presencia del discurso digital era más probable. Por consiguiente, la investigación se centró en un total de ciento once asignaturas de diversa temática (véase *Figura 38*): veintiuna asignaturas de destrezas escritas, diecinueve materias que versan sobre competencia pragmática y/o discursiva, veintiséis relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación, cinco que abordan concretamente los medios audiovisuales y de comunicación, veintisiete asignaturas de español para fines específicos y un grupo de quince materias que hemos denominado «asignaturas misceláneas», ya que engloban una serie de guías docentes muy variadas, cuya heterogeneidad no nos permite agruparlas en ninguna de las categorías anteriores. Así pues, la suma de todas estas materias da un total de ciento trece asignaturas analizadas, pero no debemos olvidar que dos de ellas se consideran mixtas y, por lo tanto, se repiten en los grupos de TIC y EFE.

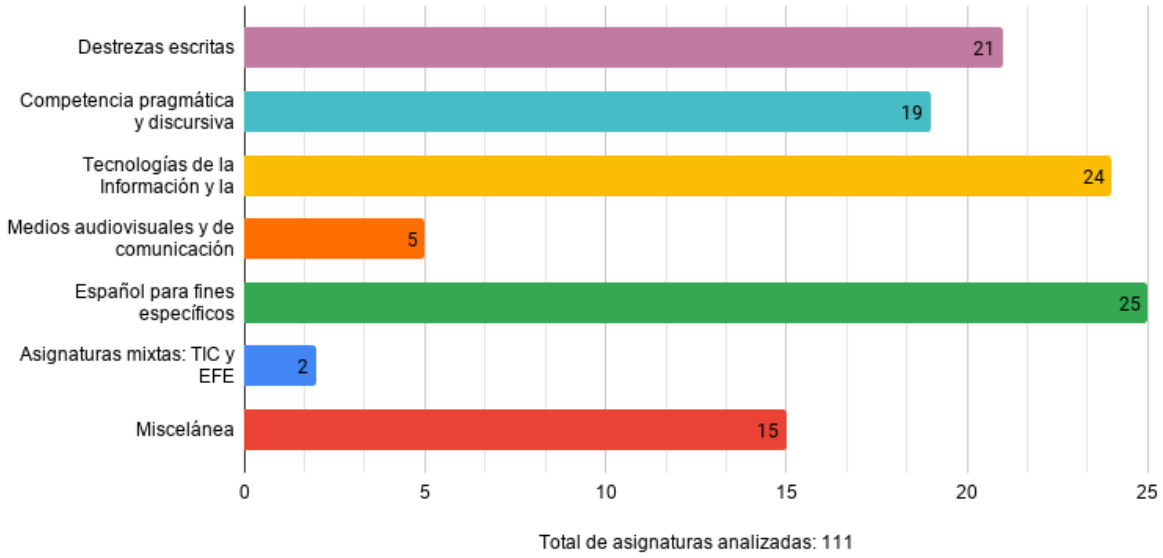


Figura 38. Asignaturas de EL2/LE analizadas.

En el apartado dos de este capítulo se ha reseñado la investigación y descripción de las ciento once asignaturas estudiadas. Sin embargo, mediante la lectura de dicho análisis es difícil observar la magnitud de los resultados obtenidos y la relevancia o trivialidad del discurso digital en la formación básica de los docentes de EL2/LE. En consecuencia, establecimos un sistema de clasificación de las asignaturas que nos permitiese poder cuantificar los datos obtenidos y elaborar así los resultados de nuestra investigación.

A continuación, vamos a presentar una serie de gráficos que recogen de forma esquemática y muy visual los resultados obtenidos en nuestro estudio y que dan cuenta de la aparición del discurso digital en los másteres oficiales españoles de EL2/LE. Primeramente, se expondrán los datos según la temática de las materias analizadas, con el fin de observar algún patrón de enseñanza de los cibertextos y, al final, se analizarán las asignaturas y los másteres en su conjunto.

En primer lugar, en cuanto a las asignaturas enfocadas a las destrezas lingüísticas en general y a la comprensión y expresión escrita en particular, debemos afirmar que se han analizado veintiuna asignaturas con dicha temática. De esas materias, ocho no incluían ningún contenido sobre discurso digital, doce solo introdujeron en su guía docente referencias bibliográficas relacionadas con los cibertextos y una única asignatura incluyó el discurso electrónico entre sus contenidos, además de en la bibliografía. No obstante, con respecto a esta última asignatura, debemos tener en

cuenta que no es específica de EL2/LE. Como ya hemos mencionado anteriormente, el máster de la Universidad de Córdoba tiene dos perfiles: uno profesional enfocado en la enseñanza de español como L2/LE y otro investigador con tres modalidades distintas (historia, lengua y lingüística y literatura hispánica). La asignatura de destrezas escritas aquí analizada (*Métodos y estrategias del análisis del discurso en español*) es propia del perfil investigador de lengua y lingüística, por lo que no está relacionada con la enseñanza de EL2/LE, lo cual debe tenerse en cuenta a la hora de interpretar los resultados de estas asignaturas.

De igual forma, es interesante señalar que, de toda la bibliografía analizada en estas veintiuna asignaturas, el autor más repetido en las guías docentes es Daniel Cassany y el título relacionado con el discurso digital que más se reitera es el libro *Expresión escrita en L2/ELE* (2005) de este mismo autor.

En suma, tal como se muestra en el siguiente gráfico (véase *Figura 39*), únicamente una asignatura (4,8 %), de las veintiuna analizadas, obtuvo la clasificación de 3+. De hecho, el 38,1 % de las asignaturas de destrezas lingüísticas no incorpora ningún contenido, objetivo, competencia o referencia sobre el discurso digital y el 57,1 % de las guías docentes incluye solamente bibliografía relacionada con los cibertextos, en menor o mayor grado.

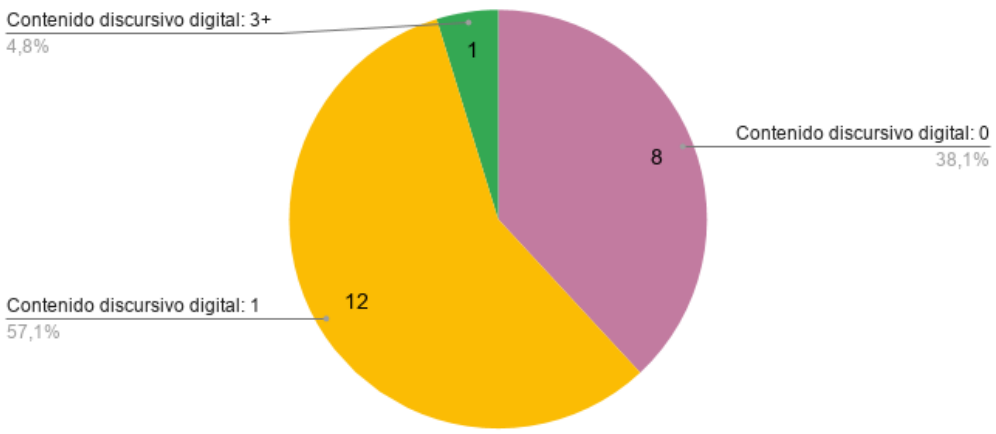


Figura 39. Contenido discursivo digital: asignaturas de destrezas escritas.

En segundo lugar, dentro de las asignaturas enfocadas al estudio de la competencia pragmática y/o discursiva (véase *Figura 40*), es interesante señalar que el 94,7 % de estas materias no hace ninguna alusión al discurso digital. Es más, de las diecinueve asignaturas analizadas, solamente una (5,3 %) introduce fuentes en su

bibliografía que abordan los cibertextos: la asignatura *Competencia discursiva y géneros textuales* de la Universidad Antonio de Nebrija (UAN, 2019/20a).

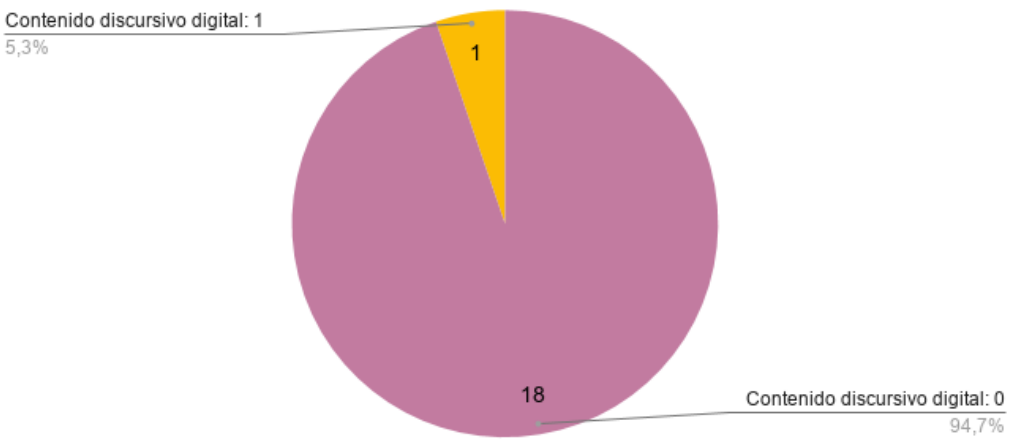


Figura 40. Contenido discursivo digital: asignaturas de competencia pragmática y/o discursiva.

En tercer lugar, se han analizado veintiséis asignaturas destinadas al estudio de las tecnologías de la información y la comunicación en EL2/LE y, según hemos observado en nuestra investigación, este tipo de materias son las que abordan con más asiduidad el discurso digital.

Así pues, tal y como se muestra en la *Figura 41*, el 15,4 % de las asignaturas no incluye ningún contenido discursivo digital y el 34,6 % lo introduce únicamente en el apartado bibliográfico. Por su parte, los cibertextos aparecen en la contextualización, objetivos, competencias, etc. de un 19,2 % de las guías docentes (7,7 % con bibliografía y 11,5 % sin bibliografía). Además, el 3,8 % de estas materias comprende el discurso digital dentro de sus contenidos, aunque no recojan ninguna referencia bibliográfica sobre dicho tema. Sin embargo, el 26,9 % de las asignaturas aborda explícitamente los cibertextos dentro de su temario y bibliografía.

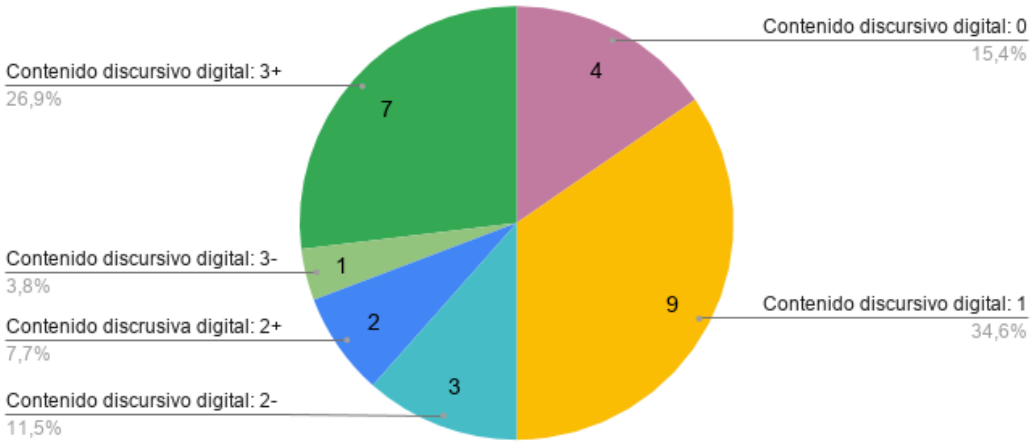


Figura 41. Contenido discursivo digital: asignaturas de tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En consecuencia, el 84,6 % de las asignaturas de TIC analizadas incluye algún elemento cibertextual en su guía docente, aunque solo el 30,7 % lo incorpora como contenido del temario. De hecho, el 50 % de las asignaturas de TIC no contiene ninguna mención a los cibertextos o los incluyen únicamente en el apartado de referencias bibliográfica.

Dentro de dicho apartado los autores que aparecen con más frecuencia son Mar Cruz Piñol, que se incluye hasta en diez ocasiones, y Francisco Herrera que, junto con Emilia Conejo, escribió la referencia más repetida en las asignaturas de TIC: «Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera» (2009). Otros ítems bibliográficos muy frecuentes son el artículo «El Profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red» de Ismael Peña-López, César Córcoles Briongos y Carlos Casado Martínez (2006); el libro *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español* de Gerardo Arrarte (2011); el capítulo «Escribir y leer en la Red» de Felipe Zayas Hernando (2009) y dos publicaciones de la autora Mar Cruz Piñol: «Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet» (2014) y el manual *Enseñar español en la era de Internet. La www y la enseñanza del español como lengua extranjera* (2002).

En definitiva, como hemos mencionado anteriormente, un porcentaje bastante alto de las asignaturas sobre tecnologías de la información y la comunicación alude al discurso digital. Por lo tanto, podríamos afirmar que este contenido se ha ido incorporando poco a poco a los planes de estudios de los másteres universitarios españoles de enseñanza de EL2/LE. Sin embargo, debemos mencionar que, en la mayoría de las asignaturas en las que aparecen los cibertextos, estos poseen un marcado

carácter instrumentalista. Y, en consecuencia, este nuevo tipo de comunicación electrónica es entendida en casi todas las materias analizadas como un recurso o herramienta didáctica facilitadora del aprendizaje, por lo que el potencial discursivo de los textos electrónicos es un contenido bastante marginal en estas asignaturas.

Por otro lado, en cuarto lugar, se han analizado cinco materias relativas a los medios audiovisuales y de comunicación en la enseñanza de EL2/LE (véase *Figura 42*). De estas asignaturas, dos (40 %) incorporan el discurso digital en los contenidos de la guía docente, aunque no introducen ninguna referencia bibliográfica sobre dicho tema. Por su parte, una asignatura (20 %) no comprende ningún contenido discursivo digital, mientras que las otras dos materias restantes (40 %) lo introducen únicamente en la bibliografía.

Como puede observarse, el porcentaje de aparición de los cibertextos en estas asignaturas es bastante significativo, aunque debemos tener en cuenta dos aspectos fundamentales. Por un lado, no podemos olvidar que estas asignaturas constituyen el 4,5 % de las analizadas, ya que de todos los másteres oficiales españoles únicamente cinco materias se centran en los medios audiovisuales y de comunicación. Además, por otro lado, las dos materias (40 %) que incluyen el discurso digital entre sus contenidos pertenecen al mismo título de la Universidad de Granada: el *Máster Universitario en Enseñanza de Español Lengua Extranjera: Lengua, Cultura y Metodología*. Por lo tanto, podríamos afirmar que los cibertextos están presentes en dicho título, pero no podemos generalizar su presencia a la totalidad de las asignaturas sobre medios audiovisuales y de comunicación de los másteres de EL2/LE.

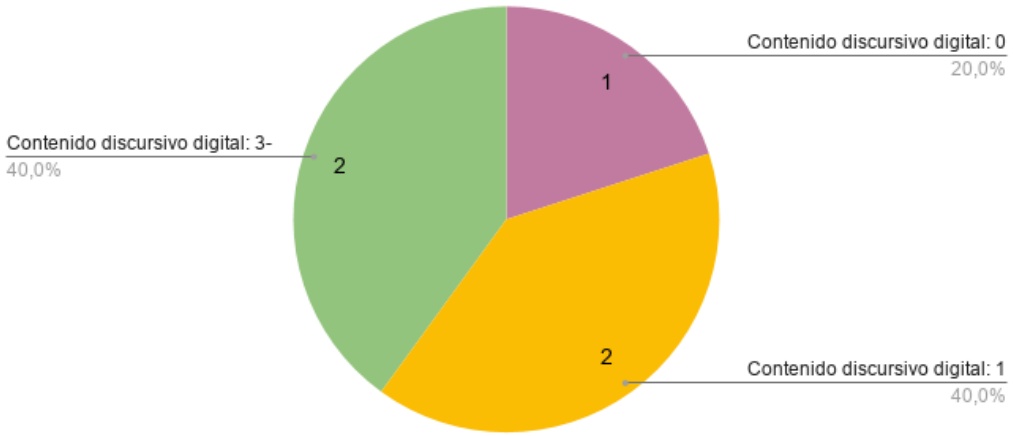


Figura 42. Contenido discursivo digital: asignaturas de medios audiovisuales y de comunicación.

En quinto lugar, con respecto a las asignaturas enfocadas al estudio del español para fines específicos (véase *Figura 43*), es interesante señalar que el 88,9 % de estas materias no hace ninguna alusión al discurso digital (63 %) o lo incluye únicamente en las referencias bibliográficas (25,9 %). Es más, de las veintisiete asignaturas analizadas, solamente tres (11,1 %) introducen los cibertextos como contenidos del temario. Dos de estas materias (una con bibliografía y otra sin ella) abordan únicamente las páginas web como discurso digital necesario de ser enseñado en las aulas de EFE. Por su parte, la asignatura *Tecnologías de la información y el conocimiento aplicadas al inglés y español para fines específicos* de la Universidad de Alicante, también incluida en el análisis de las materias de TIC por ser una asignatura mixta, incorpora entre la bibliografía y los contenidos de la guía docente el texto electrónico en general y aborda «nuevas formas de comunicación e interacción digital entre profesionales» (UA, 2019/20f).

Además, tras el análisis de estas asignaturas de español para fines específicos, podemos afirmar que la investigadora que aparece más frecuentemente dentro del apartado de referencias bibliográficas es María Vittoria Calvi, autora de uno de los títulos relacionados con el discurso digital más repetido de la bibliografía: el libro *Lengua y comunicación en el español del turismo* (2006). Otros ítems bibliográficos muy frecuentes son el capítulo de Sebastián Bonilla «Escritura web» (2014), el libro *Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios* de Andreu van Hooft (2004) y el artículo de Juan García-Romeu (2006) «Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos».

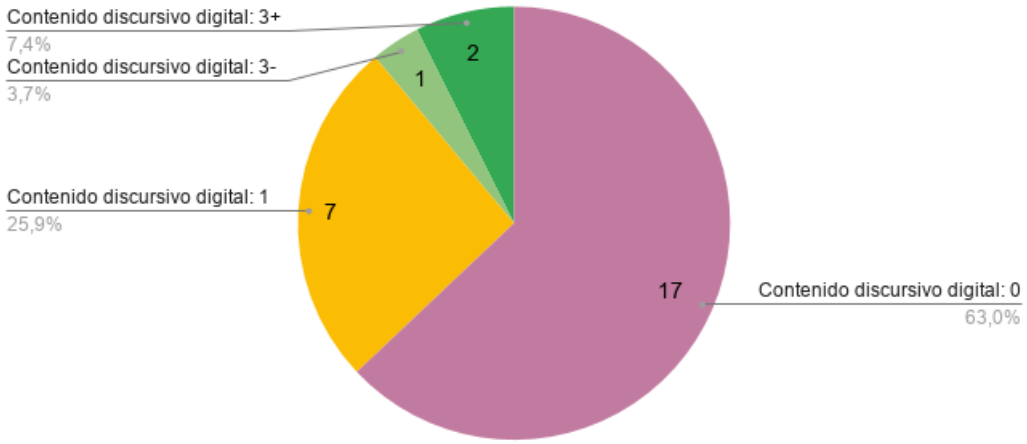


Figura 43. Contenido discursivo digital: asignaturas de español para fines específicos (EFE).

Finalmente, en sexto lugar, debemos aludir a las materias que hemos englobado bajo la denominación de «asignaturas misceláneas». Las guías docentes aquí incluidas, como ya hemos mencionado, hacen alusión a disciplinas muy variadas y heterogéneas, cuya temática es tan diferente que no permite englobarlas bajo ningún otro grupo. Por lo tanto, los porcentajes resultantes (véase *Figura 44*) de este tipo de asignaturas no son significativos, ya que no nos permiten extrapolar los datos obtenidos por ser estas materias de diversa índole.

No obstante, con el fin de completar el análisis, podemos afirmar que, de las quince asignaturas analizadas en esta sección, nueve no incluían ningún contenido discursivo digital (60 %), dos lo incorporaban únicamente en la bibliografía (13,3 %) y cuatro (26,7 %) lo introducen como contenido del temario con y sin bibliografía.

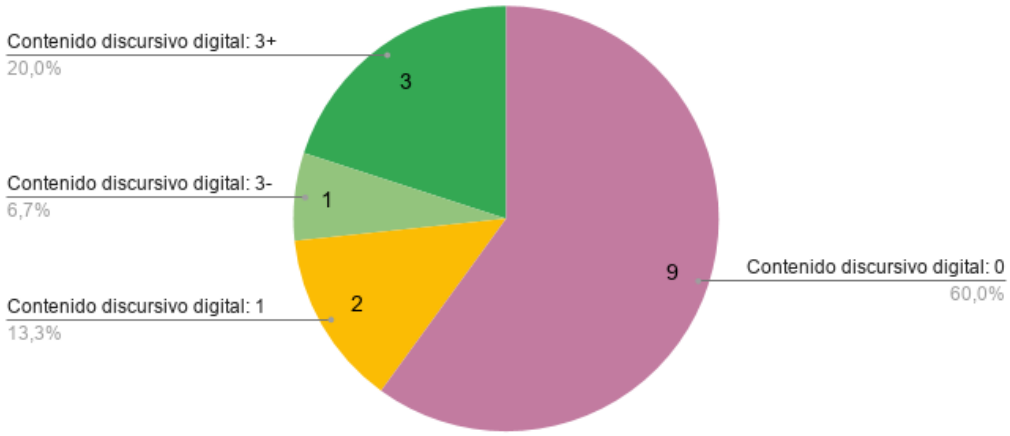


Figura 44. Contenido discursivo digital: asignaturas misceláneas.

Ahora bien, aunque estas materias no sean significativas en el estudio cuantitativo por temáticas debido a su heterogeneidad, son muy importantes en el cómputo global de los datos, ya que incluyen algunas asignaturas muy interesantes donde el discurso digital está presente. Así pues, por un lado, podemos destacar la materia *La Edición de Textos* de la Universidad de Barcelona (UB, 2019/20e), que incorpora la edición del discurso digital entre sus contenidos, aunque no incluye ninguna referencia bibliográfica sobre dicho tema.

Por otro lado, de las tres asignaturas (20 %) que abordan los cibertextos en su temario y bibliografía, una incluye la escritura digital como un tipo de secuencia textual (UB, 2019/20c), otra está enfocada íntegramente al relato digital (UNAV, 2019/20a) y la materia *Lingüística textual* (UB y UPF, 2019/20c) destaca especialmente, ya que

incluye un tema en el que se tratan expresamente los rasgos léxicos, sintácticos y discursivos más habituales de la escritura en línea.

En conclusión, a lo largo de este capítulo hemos intentado comprobar si los futuros docentes de EL2/LE aprenden en su etapa formativa qué es y cuáles son las características del discurso digital. Así pues, hemos analizado todos los másteres oficiales españoles de enseñanza de EL2/LE, hemos revisado sus planes de estudios y hemos examinado exhaustivamente un total de ciento once asignaturas de diversa temática (véase *Figura 45*).

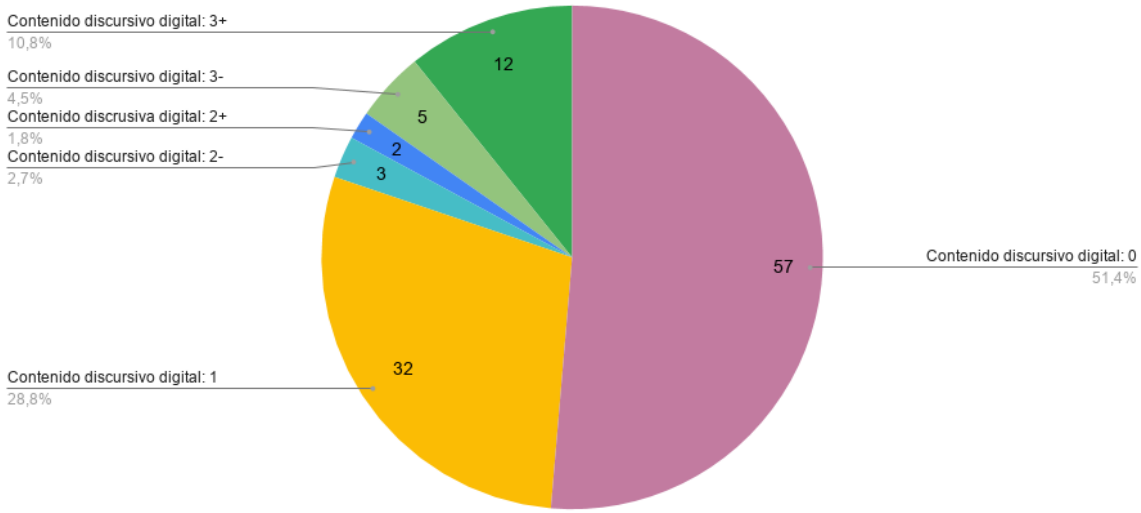


Figura 45. Contenido discursivo digital de las asignaturas analizadas.

De todas las materias analizadas, el 51,4 % no incluyen ningún elemento ni contenido relacionado con el discurso digital. De hecho, solo el 15,3 % de las asignaturas aborda los cibertextos como contenido de su currículo (10,8 % con bibliografía y 4,5 % sin bibliografía). Este tipo de materias que incluyen en su temario los textos electrónicos son las que más nos interesan, ya que solamente estas demuestran de forma manifiesta la inclusión del discurso digital en los másteres de EL2/LE.

Las asignaturas restantes, como las materias que incluyen los cibertextos en su contextualización, objetivos o competencias (4,5 %: 1,8 % con bibliografía y 2,7 % sin bibliografía) o aquellas que solo abordan el discurso digital desde las referencias bibliográficas (28,8 %), nos permiten suponer que los futuros docentes tienen la oportunidad de acercarse a dicho contenido mediante la realización de trabajos o la lectura bibliográfica. Sin embargo, no podemos afirmar con seguridad que ese

acercamiento se lleve a cabo, aunque supone una aproximación hacia esa visión discursiva de Internet.

Por lo tanto, aunque hay un alto porcentaje (28,8 %) de guías docentes que introducen ítems bibliográficos relacionados con el discurso digital, esto no supone ninguna garantía de que los alumnos vayan a adquirir alguna formación relacionada con este tema, dado que esta bibliografía, en la mayoría de los casos, se entiende como complementaria, por lo que su lectura no es imprescindible para superar la asignatura.

Ahora bien, los datos generales de la enseñanza del discurso digital en la formación de docente de EL2/LE son bastantes esperanzadores, ya que, de los treinta y cuatro másteres vigentes analizados, catorce (41,17 %) de estos títulos introducen en su plan de estudios al menos una asignatura que aborda el discurso digital dentro del contenido del currículo (véase *Figura 46*). Además, como ya hemos señalado, si ponemos el foco en las asignaturas de tecnologías de la información y comunicación, el discurso digital es un elemento que cada vez está teniendo más presencia en los másteres de EL2/LE.

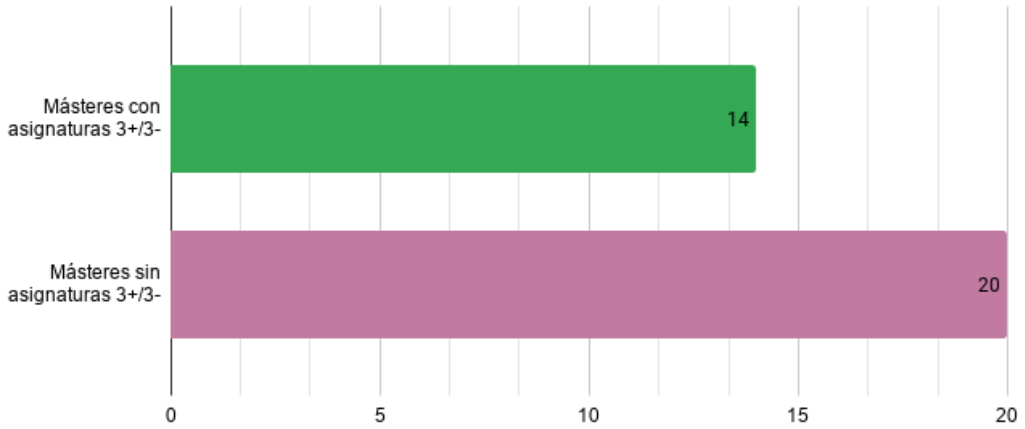


Figura 46. Contenido discursivo digital de los másteres oficiales españoles de enseñanza de EL2/LE.

No obstante, pese a que el 41,17 % de los másteres universitarios de EL2/LE en España incluyen el discurso digital en su plan de estudios, la incorporación de este contenido en las guías docentes sigue siendo bastante marginal y limitada, casi en exclusiva, a ítems bibliográficos que, en mayor o menor medida, lo abordan. Además, no podemos olvidar, que la mayoría de las asignaturas que incluyen los cibertextos en su temario lo hacen desde un enfoque bastante instrumentalista, pues entienden el discurso digital como un recurso o herramienta facilitadora del aprendizaje, sin aludir a

la discursividad de estos tipos de texto, que es por lo que nosotros abogamos en nuestra investigación.

En definitiva, aunque es necesario que los docentes posean una actitud flexible, crítica y de constante actualización, en la formación básica de EL2/LE es fundamental la presentación de determinados conceptos clave que podrán ser desarrollados posteriormente de forma autónoma por los futuros profesionales. En consecuencia, consideramos esencial la inclusión de algunas nociones básica sobre el discurso digital en los másteres universitarios de enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera, ya que estos contenidos no se abordan en casi el 60 % de esos títulos de posgrado y, en aquellos másteres donde se incluyen, la mayoría de las asignaturas pierde de vista el potencial comunicativo y discursivo de estos tipos de texto.

CAPÍTULO IV. EL DISCURSO DIGITAL EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA/LENGUA EXTRANJERA

En este capítulo se abordará el estudio del discurso digital en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera, desde el análisis de su aparición y el grado de profundización de estos tipos de texto en los manuales de EL2/LE. En capítulos anteriores se ha investigado cómo es tratado el discurso digital en los currículos oficiales de enseñanza de idiomas vigentes en España y si dichos contenidos cibertextuales se ofrecen en los programas de estudio de los másteres de formación para la enseñanza de español como L2/LE ofertados también en este país.

Así pues, el estudio del discurso digital en los manuales de idiomas es la continuidad lógica de esta investigación doctoral, pues se pretende conocer de forma exhaustiva la legislación vigente, la formación y los recursos que tiene un docente de EL2/LE para introducir los cibertextos en el aula.

Si bien es cierto que cada docente tiene la obligación profesional y didáctica de actualizarse y seguir formándose continuamente según evolucionan las metodologías, los contenidos y las necesidades de su alumnado; existen herramientas pedagógicas que facilitan el desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, según los datos sobre el volumen de ventas, los manuales (ya sea en formato papel o mediante soportes multimedia) son los recursos didácticos más utilizados por los docentes de enseñanza de lenguas (Ezeiza Ramos, 2006, p. 5). Los manuales o libros de texto son, por tanto, materiales didácticos que constituyen en su esencia la concreción del currículo, por lo que deben ser coherentes con él en metodología, objetivos, competencias y contenidos.

Como ya hemos visto en capítulos anteriores, el currículo es entendido como el vínculo que une la teoría con la práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, es «el conjunto de supuestos de partida, las metas que se desean alcanzar y los pasos que se deben dar para alcanzarlas» (Aguirre Beltrán, 2008, p. 655).

> Se entiende por currículo el conjunto de decisiones y actuaciones relacionadas con la planificación y desarrollo de la enseñanza en el marco de una determinada institución, fundamentadas en un enfoque sobre la lengua y el aprendizaje. En este sentido, es frecuente la utilización de los términos *diseño curricular*, *diseño curricular base* o *Plan curricular* (Martín Peris, 1998, p. 99).

El currículo permite la elaboración del programa y la programación del proceso de aprendizaje. El programa constituye el conjunto de objetivos y contenidos a nivel estatal o regional que se deben desarrollar en un determinado nivel, mientras que la programación es la concreción de este, pues supone la adaptación docente que se hace del programa teniendo en cuenta las características y necesidades específicas de los alumnos (Aguirre Beltrán, 2008, p. 655).

Los docentes, para la elaboración de esa programación, suelen emplear materiales didácticos que les sirven de guía y modelo y que permiten homogeneizar la enseñanza para los alumnos de un mismo nivel. A estos materiales didácticos se les denomina manuales o libros de texto.

> Por *manuales* entenderemos los instrumentos de trabajo (en el aula o fuera de ella para el caso de los autodidactas) que se detienen en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua: aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas en las que puede producirse el intercambio comunicativo y sus peculiaridades, y por tanto las diferentes destrezas o habilidades lingüísticas; y todo ello atendiendo a diferentes niveles del proceso de aprendizaje de una lengua (Fernández López, 2008, p. 724).

Por lo tanto, los manuales son documentos impresos en los que se «diseña y organiza de manera precisa la práctica didáctica, esto es, la selección, la secuencia y organización temporal de los contenidos, la elección de los textos de apoyo, el diseño de las actividades y de los ejercicios de evaluación» (Instituto Cervantes, 2008g). María Antonieta Andión Herrero en 2003 propuso su definición del concepto *manual* en el que se especificaba su estructura, los elementos que lo componen y sus objetivos, como se expone a continuación:

> Los manuales son los materiales didácticos más completos y de más éxito en el mercado. Se distinguen del resto de materiales por estar constituidos por unidades didácticas (o lecciones) con estructura generalmente uniforme; por responder a un *syllabus* o programación –en el mejor de los casos, progresiva– de contenidos; por trabajar todas las destrezas, separadas y/o integradas; por estar divididos en niveles (básico o inicial, intermedio) que tienen una cierta correspondencia con estadios de desarrollo de la interlengua o grados de competencia; por incluir materiales de apoyo (casetes, vídeos, diapositivas…), guía para el profesor, cuaderno de ejercicios

(básicamente para el trabajo individual de estructura y la gramática), etc. (Andión Herrero, 2003, p. 105).

El auge de la enseñanza de idiomas en general y del español como segunda lengua/lengua extranjera en particular, tal como se demuestra en las cifras aportadas por el Instituto Cervantes en sus informes anuales, ha provocado que aumente también en el mercado editorial la proliferación de manuales de enseñanza de EL2/LE. Esto lleva a los profesores y academias a desarrollar una serie de estrategias para el análisis y valoración de los libros de texto, con el fin de determinar la idoneidad de su empleo en el aula. Partiendo de la base de que estos materiales didácticos van destinados a un público muy amplio y nunca se ajustan rigurosamente a las necesidades específicas de cada aula y alumno, pues las situaciones de aprendizaje varían en cada caso; un buen manual es aquel que permite al docente adaptar y transformar el material según las características de su alumnado (Fernández López, 2008, p. 722).

Salaberri Ramiro (1990) estableció un modelo de guía para la selección de un manual, basándose en si se han analizado minuciosamente las necesidades de los alumnos, si los objetivos del libro concuerdan con los de los agentes del proceso de enseñanza, si el *syllabus* se adecúa a los intereses de los alumnos, si la metodología y el contenido lingüístico es adecuado, si existe gradación del lenguaje, si hay actividades o materiales de repaso, si cada unidad presenta una secuenciación adecuada a la práctica de destrezas o si el manual incluye material de apoyo, entre otros.

Así pues, no debemos confundir el término *manual* con *material*. El *manual* o *libro de texto*, como hemos mencionado anteriormente, es el recurso curricular que se emplea con mayor frecuencia en las aulas de idiomas. Sin embargo, los *materiales* son «los instrumentos complementarios que se elaboran con el fin de proporcionar al alumno y profesor un mayor apoyo técnico o práctico relacionado con un aspecto puntual y específico del aprendizaje de la lengua» (Fernández López, 2008, p. 724). Entre los ejemplos de materiales de apoyo se pueden encontrar el libro del profesor, libros o cuadernos de ejercicios complementarios, gramáticas, materiales para la ampliación de vocabulario, materiales para fines específicos o materiales de apoyo en formato electrónico como vídeos o audios (p. 724).

Los libros de texto de las diferentes editoriales suelen complementarse con materiales de apoyo: no solo el libro del profesor, el cuaderno de actividades o el CD con material complementario; sino que últimamente y cada vez más se suele incluir el

acceso a una plataforma virtual con infinidad de material que complementa el manual. No obstante, no debemos olvidar que el manual o libro de texto es el material curricular base y que el resto de los materiales se apoyan en este. De hecho, el acceso a la plataforma online o al CD está ligado a la compra del manual físico y sus actividades y contenidos remiten constantemente a los contenidos y actividades del libro de texto.

En consecuencia, nuestro estudio se centrará exclusivamente en un análisis de manuales, omitiendo los materiales de apoyo relacionados con este, debido a que son materiales que dependen exclusivamente de la decisión docente de emplearlos o no en el aula, pues resultan complementarios y no tienen por qué emplearse en el proceso de aprendizaje. Además, estos materiales de apoyo contienen una cantidad de actividades complementarias inabarcable para la naturaleza de nuestro estudio y cuyo acceso es bastante complicado y costoso económicamente, pues la mayoría de los manuales analizados han sido conseguidos mediante préstamo interbibliotecario y los materiales complementarios como el libro del profesor, el cuaderno de ejercicios, el CD complementario y las licencias a la plataforma online no suelen ser recursos disponibles para su consulta, a no ser que se adquiera personalmente un ejemplar del manual.

En definitiva, pese a que hoy en día nos encontramos inmersos en el mundo digital y las formas de enseñanza se han ido adaptando a los nuevos tiempos, las destrezas escritas siguen enseñándose en la clase de EL2/LE a través de manuales o libros de texto que «constituyen el material didáctico, elemento de apoyo o guía para el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es de vital importancia la elección adecuada del mismo» (Núñez Delgado y Rodríguez Guerrero, 2017, p. 38).

1. CRITERIOS Y DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

El manual o libro de texto, en cuanto que herramienta didáctica a la que los docentes y alumnos pueden recurrir, brinda numerosos recursos que facilitan el aprendizaje significativo de las competencias necesarias en la adquisición de una lengua (Núñez Delgado y Rodríguez Guerrero, 2017, p. 38).

Por ese motivo, no es de extrañar que recurramos a ellos si queremos observar si el aprendizaje formal del discurso digital se ha introducido en la enseñanza de español como L2/LE, al resultar este el mejor ejemplo de documento didáctico donde observar evidencias reales de su inclusión en los programas de idiomas.

Así pues, hemos decidido continuar nuestra investigación, iniciada con el análisis de los currículos de idiomas y la formación a formadores, con una concreción mayor del estudio, centrándonos en la herramienta primordial de trabajo de los docentes: los manuales de EL2/LE.

1.1. Objetivos, hipótesis y limitaciones del estudio

Son muchos los objetivos por los que un investigador puede abordar un análisis de manuales: conocer o publicitar un manual en concreto, comparar materiales semejantes, organizar y categorizar los diferentes manuales o comprobar la eficacia y calidad de estos y su metodología (Fernández López, 2008, pp. 715-716). Por lo tanto, el análisis de manuales es una labor complicada que puede realizarse por diferentes motivos, pero que necesita de unos criterios y principios adecuados que delimiten el estudio (p. 733).

En el marco de esta investigación doctoral, el objetivo principal de este análisis radica en comprobar el grado y tipo de aparición del discurso digital en los manuales de enseñanza de EL2/LE, esto es, delimitar aún más nuestro objeto de estudio y observar su inclusión en los libros de texto. Entre los objetivos específicos a alcanzar se encuentran:

- Identificar el tipo de discurso digital que más que introduce en los manuales de enseñanza de EL2/LE.
- Determinar en qué nivel concreto de competencia se empiezan a enseñar los diferentes tipos de cibertextos en los libros de texto de EL2/LE.

- Valorar si los contenidos relacionados con los discursos digitales se introducen, ejemplifican y/o practican en los diferentes manuales de EL2/LE.
- Observar qué método (inductivo, deductivo o mixto) se usa en los manuales para introducir los fenómenos discursivos digitales.
- Determinar qué tipo de actividades se utilizan con mayor frecuencia para trabajar los diferentes cibertextos en los manuales de EL2/LE.
- Observar el número y tipo de textos digitales que se presentan como *input* y como *output* en los manuales de EL2/LE y su naturaleza.
- Valorar el tipo de presentación y trabajo de los textos digitales en los libros de texto: destrezas receptivas, análisis de la estructura textual, muestras de lengua o destrezas productivas.
- Comprobar si se incluye la evaluación de la competencia discursiva digital en los manuales de EL2/LE y, en caso afirmativo, determinar cómo se realiza.

Ahora bien, pese a las virtudes que presenta el análisis de manuales para observar el grado de aparición del discurso digital en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera, este estudio también entraña ciertas limitaciones e incoherencias que debemos mencionar. En el marco teórico hemos aludido a las diferencias entre un texto digital (objeto de nuestra investigación) y un texto digitalizado y a algunas de las características que hacen que un discurso sea digital como la hipertextualidad, la lectura navegacional o la interactividad. Todas estas cualidades no se pueden reproducir en formato impreso y necesitan de un dispositivo electrónico y de conexión a la red.

Entonces, la pregunta obligada sería ¿por qué observar la aparición del discurso digital en un documento analógico como el libro de texto? Si bien es cierto que el manual limita por su formato impreso la aparición real del discurso digital, es por excelencia el material didáctico más empleado por los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma; por lo que la mera referencia o alusión al discurso digital en los libros de texto ya demuestra un cambio de perspectiva en la enseñanza de lenguas.

Ahora bien, ha de tenerse en cuenta que la aparición del discurso digital en los manuales de EL2/LE va a ser engañosa, pues, aunque los textos tengan la apariencia

propia del discurso digital, habrá características inherentes de los cibertextos que no podrán aparecer por el mero hecho de que el formato o el medio no se adecúa a ello. No obstante, su estudio nos va a permitir observar si los diferentes tipos de discursos digitales se han empezado a introducir en la enseñanza de idiomas y será competencia del docente establecer los cambios o adaptaciones necesarios al libro de texto.

Debemos ser conscientes de que los manuales son herramientas didácticas y no instrumentos rígidos. Los materiales propuestos por las editoriales suelen ser libros muy genéricos, destinados a un público muy amplio y que, en muchas ocasiones, no se adecúan a las necesidades específicas del alumnado. Los docentes deben ser capaces, antes de la elaboración de un programa y el manejo de un manual determinado, de hacer un análisis de necesidades que perfile el punto de partida de la enseñanza (Aguirre Beltrán, 2008, p. 646).

> En consonancia con este planteamiento, la práctica coherente consiste en la adaptación del enfoque, contenidos y actividades que se van a aplicar a lo largo de todo el proceso a los intereses, necesidades y expectativas de los alumnos que conforman un grupo determinado, con el fin de que la organización de los contenidos y la intervención docente sea motivadora y eficaz (Aguirre Beltrán, 2008, p. 646).

A partir de ese análisis de necesidades, los docentes deben adecuar el manual elegido a las características y exigencias de sus alumnos. Además, una adecuada formación docente en materia de discurso digital, tal y como se ha estudiado en el capítulo anterior, permitirá a los docentes ir más allá del libro de texto y presentar a sus alumnos muestras y prácticas reales relacionadas con los cibertextos. Así pues, estas limitaciones no restan valor al análisis de manuales para nuestro estudio, ya que se enmarca en una investigación mayor a la que complementa y que culmina con una encuesta para docentes de EL2/LE sobre la enseñanza del discurso digital.

Por otro lado, los objetivos de la investigación también están estrechamente ligados a las hipótesis propuestas para este estudio de corpus, que son aquellas suposiciones provisionales que conforman la base de nuestra investigación y que se pretenden confirmar o negar para así evaluar su grado de validez. Se detallan seguidamente las hipótesis contempladas:

- El correo electrónico es el cibertexto que más veces se presenta en los manuales de enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera.
- Los cibertextos son una tipología textual que, pese a estar presente en los manuales de EL2/LE publicados recientemente, no se trabajan de forma explícita.
- La inclusión de discursos digitales en los manuales de español como L2/LE se realiza más como un fin estético que aporta modernidad al manual que como un objetivo en sí mismo.
- Los cibertextos conversacionales como el correo electrónico, la mensajería instantánea, el foro o las redes sociales suelen introducirse en los manuales de niveles más bajos, mientras que otros como el blog o las páginas web abundan en los niveles altos.
- Los cibertextos que se incluyen en los manuales de EL2/LE no se presentan mediante textos auténticos debido a las limitaciones del formato del manual.
- Los textos digitales que se incluyen en los manuales de enseñanza de español como segunda lengua presentan un bajo grado de digitalidad.
- El único cibertexto del que se presenta su estructura discursiva en los manuales de EL2/LE es el correo electrónico.
- El correo electrónico es el género cibertextual más practicado mediante producciones que se requieren a los alumnos en forma de *output*.

En definitiva, los resultados obtenidos en este análisis de corpus, junto con las conclusiones extraídas en los capítulos anteriores de esta investigación y la encuesta realizada a docentes, incluida en el próximo capítulo, constituyen el núcleo de nuestro estudio sobre el discurso digital en la enseñanza de español. No obstante, debemos mencionar que es innegable la dificultad del proceso de elaboración de un material curricular como el manual de idiomas y, de acuerdo con Fernández López (2008), el objetivo final del análisis de manuales «nunca es criticar el trabajo de los autores de manuales o materiales, sino intentar describir en qué momento o en qué grupos resulta mejor la aplicación de un manual frente a otros» (p. 717). En nuestro estudio en concreto, el objetivo final se dirige a determinar qué manual frente a otros es más idóneo para la enseñanza del discurso digital en el aula de español como L2/LE.

1.2. Criterios y descripción del corpus

El corpus que sirve de base para nuestra investigación lo conforman seis colecciones didácticas que incluyen un total de veinticinco manuales que abarcan desde el nivel de competencia A1 hasta el C1 y que presentan un enfoque comunicativo y orientado a la acción, de acuerdo con los principios propuestos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006b).

Los criterios de selección de estos manuales son muy variados y han permitido acotar el corpus de análisis a veinticinco documentos. En primer lugar, el principio fundamental que ha regido la selección del corpus ha sido la elección de manuales de editoriales pioneras en el campo de la enseñanza de EL2/LE en España. María Jesús del Pozo Barriuso (2017) en su tesis doctoral *La expresión escrita y los recursos electrónicos en el aula de E/LE* afirma que Difusión, Anaya ELE, Edinumen, SGEL ELE y Edelsa son las cinco editoriales que «han publicado la mayor parte de manuales en la enseñanza de E/LE en España y en el extranjero en los últimos 28 años» (p. 171) y que más han ayudado a la renovación didáctica de la enseñanza del español (p. 171).

Por su parte, la revista de didáctica *MarcoELE* realizó en 2008 una mesa redonda con entrevistas a los responsables pedagógicos de las principales editoriales españolas en materia de enseñanza de EL2/LE. Entre las editoriales invitadas se encontraban, por orden alfabético, Anaya ELE, Difusión, Edelsa, Edinumen, enClave-ELE, Español Santillana, SGEL ELE y SM-ELE (p. 1). Así pues, fueron estas las editoriales elegidas para nuestro análisis; aunque posteriormente se redujeron a seis –Anaya ELE, Difusión, Edelsa, Edinumen, enClave-ELE y SGEL ELE–. Español Santillana y SM-ELE fueron excluidas del análisis por no cumplir con algunos de los demás requisitos del estudio, como veremos a continuación.

De cada editorial se decidió realizar el análisis de una colección didáctica completa (véase *Tabla 8*), con el fin de dar continuidad al estudio y no analizar manuales aislados y perder así la uniformidad en la investigación. Por lo tanto, se han analizado series de manuales, pues esta configuración permitía observar la progresión en la enseñanza del discurso digital y la concreción y complejidad de los contenidos y actividades dependiendo del nivel dentro de un mismo método o manual.

En consecuencia, se han estudiado las características, nivel y año de publicación de todas las colecciones de las ocho editoriales propuestas con el fin de seleccionar cuál

de ellas se adecuaba mejor a nuestro estudio. Así pues, la elección entre una u otra colección de cada editorial ha sido determinada por el resto de los criterios de la investigación.

Colección didáctica	Nivel curricular	Año de publicación
Anaya ELE		
A medida	A1-A2, B1	2022-2023
Nuevo Sueña	A1-A2, B1, B2, C1	2015-2017
Método Anaya ELE	A1, A2, B1, B2, C1-C2	2012-2017
Nuevo Mañana	A1, A2, B1, B1+	2018-2022
Difusión		
Aula Plus	A1, A2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2	2020-2022
Aula Internacional Plus	A1, A2, B1, B2.1, B2.2.	2020-2022
Aula América	A1, A2	2018-2019
Bitácora (Nueva Edición)	A1, A2, B1, B2	2016-2018
Gente hoy	A1-A2, B1, B2	2013-2014
Campus Sur	A1-A2, B1	2019
C de C1	C1	2017
Nos vemos hoy	A1, A2, B1, B2	2021-2023
Todas las voces	A1-A2, B1	2010-2012
Vía rápida	A1-B1	2011
Edelsa		
Experiencias internacional	A1, A2, A1-A2, B1, B2	2019-2021
Experiencias	A1, A2, B1, B2	2018-2021
Vente	A1, A2, A1-A2, B1, B1+, B2	2014-2017
Nuevo ven	A1-A2, B1, B2	2003-2006
Embarque	A1, A2, B1, B2	2011-2014
Meta ELE	A1, A2, B1.1, B1+, B2.1, B2.2	2012-2015
Tema a tema	B1, B2, C1-C2	2011-2014
Así se habla	B1, B2, C1-C2	2015-2016
Dominio	C1-C2	2016

¡A debate!	C1-C2	2013
Eco	A1, A1-A2	2006-2008
Edinumen		
Nuevo Prisma	A1, A2, B1, B2, C1, C2	2011-2015
Prisma Fusión	A1-A2, B1-B2	2007-2008
Nuevo Prisma Fusión	A1-A2, B1-B2	2014-2017
Prisma Latinoamericano	A1, A2, B1, B2	2010-2021
Prisma	A1, A2, B1, B2, C1	2002-2005
Etapas	A1, A2, B1.1, B1.2, B1.3, B1.4, B2.1, B2.2, B2.3, B2.4, B2.5	2009-2013
Etapas Plus	A1, A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, C1	2010-2019
Contextos	A1-A2, A2-B1	2016-2017
Método de español para extranjeros	A1-A2	2010
Español ya	A1	2009
Frecuencias	A1, A2, B1, B2	2020-2022
Frecuencias Medios Niveles	A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2	2020-2021
Frecuencias Fusión	A1-A2	2021
Frecuencias Directo A1-B1	A1-B1	2022
Trazos	A1.1	2010
Procesos y recursos	B2-C1	1999
Escala	A1-A2, B1-B2	2001-2002
enClave-ELE		
¡Genial!	A1, A2, B1.1, B1.2	2018-2023
En acción	A1-A2, B1, B2, C1	2010-2011
Español Santillana		
Español lengua viva	A1-A2, B1, B2, C1	2007-2008
Mochila ELE	A1, A2, B1.1	2010
Llave maestra	A1-A2	2006
SGEL ELE		
Español C2	C2	2023
Mundo Diverso	A1, A2, B1	2023

Diálogos C1	C1	2023
Español en marcha (Nueva edición)	A1, A2, A1-A2, B1, B2	2021-2022
Vitamina	A1, A2, B1, B2, C1	2016-2023
Impresiones	A1, A2, B1, B2	2018-2021
Nuevo Español en marcha	A1, A2, A1-A2, B1, B2	2014-2018
Agencia ELE (Nueva edición)	A1, A2, A1-A2, B1, B2.1, B2.2	2017-2020
Nuevo Avance	A1, A2, A1-A2, B1 B1.1, B1.2, B2, B2.1, B2.2	2009-2014
ELExprés (3ª edición)	A1-B1	2023
ELExprés (Nueva edición)	A1-B1	2016
Destino Erasmus	A1-A2, B1-B2	2008-2009
¿Sabes?	A1, A2-B1	2010-2011
Nuevo Español 2000	Elemental, medio y superior	2001-2007
Nuevo español sin fronteras	A1-A2, A2, B1-B2, B2-C1	2005
Agencia ELE	A1+, A2, A1-A2, B1, B1.1, B1.2, B2, B2.1, B2.2	2008-2014
Primeros pasos en español	Elemental	2010
SM-ELE		
ELE Actual	A1, A2, B1, B2	2011-2012
Protagonistas	A1, A2, B2, B2	2007-2011
Aula Amigos	A1, A2, A1-A2	2005-2007

Tabla 8. Colecciones de manuales revisadas de las diferentes editoriales.

Otro de los requisitos de la investigación impuso que las colecciones de manuales se englobasen dentro de métodos generales destinados a jóvenes y adultos, ya que los manuales de fines específicos o los destinados a niños acotan demasiado el campo de estudio y limitan la investigación, encaminada a observar el discurso digital en la enseñanza de español en general. Además, estos manuales por su especificidad son materiales mucho menos usados que los métodos generales y nuestro objetivo es estudiar el discurso digital en los manuales más empleados en la enseñanza de lenguas. Por lo tanto, en ese análisis previo de las editoriales donde se estudiaron las diferentes

colecciones didácticas (véase *Tabla 8*), se examinaron solo las colecciones generales, obviando así materiales especiales o para fines específicos.

Del mismo modo, en el marco de nuestras posibilidades, hemos optado por manuales que abordan en un mismo libro de texto un único nivel de referencia (A1, A2, B1, B2 y C1), evitando así los manuales modulares que secuencian la adquisición de ese nivel en varios volúmenes. Este criterio permite aportar homogeneidad al estudio, acotar y reducir el corpus de análisis y facilitar la labor estadística de los resultados obtenidos.

Así pues, si el prestigio de la editorial era el primer requisito del estudio, otro criterio fundamental es el año de publicación de los manuales, pues hemos primado por elegir las colecciones didácticas más recientes de cada editorial. Además, se ha decidido eliminar del estudio cualquier manual publicado con anterioridad a 2015 (véase *Tabla 9*), debido a que el discurso digital es relativamente reciente y a que la mayoría de los estudios publicados sobre competencia digital se realizan a partir de esa fecha.

Colección didáctica	Nivel curricular	Año de publicación
Anaya ELE		
A medida	A1-A2, B1	2022-2023
Nuevo Sueña	**A1-A2, B1, B2, C1**	**2015-2017**
Nuevo Mañana	A1, A2, B1, B1+	2018-2022
Difusión		
Aula Plus[188]	A1, A2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2	2020-2022
Aula Internacional Plus[189]	A1, A2, B1, B2.1, B2.2	2020-2022
Aula América	A1, A2	2018-2019
Bitácora (Nueva Edición)	A1, A2, B1, B2	2016-2018
Campus Sur	A1-A2, B1	2019
Nos vemos hoy	**A1, A2, B1, B2**	**2021-2023**
Edelsa		
Experiencias internacional	**A1, A2, A1-A2, B1, B2**	**2019-2021**
Experiencias[190]	A1, A2, B1, B2	2018-2021

[188] Colección didáctica modular en los niveles B.
[189] Colección didáctica modular en el nivel B2.
[190] Colección didáctica modular conformada por tres manuales de nivel A1, tres manuales de nivel A2, cuatro manuales de nivel B1 y tres manuales publicados y uno que se publicará próximamente de nivel B2.

Así se habla	B1, B2, C1-C2	2015-2016
Dominio	C1-C2	2016
Edinumen		
Contextos	A1-A2, A2-B1	2016-2017
Frecuencias	**A1, A2, B1, B2**	**2020-2022**
Frecuencias Medios Niveles[191]	A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2	2020-2022
Frecuencias Fusión	A1-A2	2021
Frecuencias Directo A1-B1	A1-B1	2022
enClave-ELE		
¡Genial![192]	**A1, A2, B1.1, B1.2**	**2018-2023**
Español Santillana		
SGEL ELE		
Español C2	C2	2023
Mundo Diverso	A1, A2, B1	2023
Diálogos C1	C1	2023
Español en marcha (Nueva edición)	A1, A2, A1-A2, B1, B2	2021-2022
Vitamina	**A1, A2, B1, B2, C1**	**2016-2023**
Impresiones	A1, A2, B1, B2	2018-2021
Agencia ELE (Nueva edición)[193]	A1, A2, A1-A2, B1, B2.1, B2.2	2017-2020
ELExprés (3ª edición)	A1-B1	2023
ELExprés (Nueva edición)	A1-B1	2016
SM-ELE		

Tabla 9. Colecciones de manuales publicadas a partir de 2015.

Por lo tanto, la editorial SM-ELE y Español Santillana ya no forman parte del estudio, ya que ninguna de sus colecciones didácticas estaba publicada después de 2015. La falta de actualización de dichos manuales ha provocado que se supriman de nuestro estudio y, en consecuencia, las editoriales analizadas son Anaya ELE con cinco colecciones, Difusión con seis colecciones, Edelsa con cuatro colecciones, Edinumen con cinco colecciones, enClave-ELE con una sola colección y SGEL ELE con nueve

[191] Colección didáctica modular en todos los niveles.
[192] Colección didáctica modular en el nivel B1.
[193] Colección didáctica modular en el nivel B2.

colecciones. Como podemos observar, SGEL ELE sobresale entre las editoriales con mayor volumen de manuales actualizados, con un total de 30 manuales publicados entre 2015 y 2023, y la que menos enClave-ELE, con solo 4 manuales publicados después de 2015.

Por otro lado, el tercer criterio que se ha tenido en cuenta a la hora de seleccionar los manuales a estudio ha sido la elección de colecciones didácticas que incluyeran el máximo número de niveles de competencia propuestos por el *MCER* (véase *Tabla 9*), con el fin de observar la gradación de aparición del discurso digital en los diferentes niveles de uso de la lengua. No obstante, casi ninguna editorial elabora materiales didácticos para C2 y los que hay están desactualizados; por lo que tuvimos que limitar nuestro estudio a aquellos manuales que abarcaran del nivel A1 al C1.

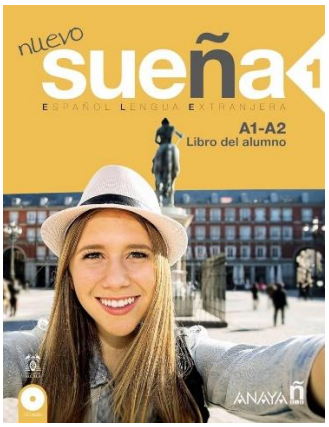
Por lo tanto, de la editorial Anaya ELE la colección de manuales elegida es *Nuevo Sueña* (A1-C1), pues cumple con los requisitos de publicación y es la única serie de esta editorial que incluye manuales desde el nivel A1 hasta el C1. En SGEL ELE ocurre lo mismo, la colección *Vitamina* (A1-C1) es la única que, cumpliendo el requisito de publicación, llega hasta el nivel C1. La editorial Edinumen, por su parte, solo tiene una colección publicada después de 2015 que llega hasta el nivel B2: *Frecuencias* en su versión original y modular. Nosotros hemos optado por la colección tradicional dividida en cuatro manuales: *Frecuencias A1, A2, B1* y *B2*. El resto de las colecciones de reciente publicación de esta editorial no llegan al nivel Avanzado. De la editorial enClave-ELE hemos escogido el único manual que superó el cribado de la fecha de publicación: *¡Genial!* (A1-B1), aunque esta colección llega solo hasta el nivel B1 y dicho nivel es modular, es decir, incluye dos volúmenes: *¡Genial! B1.1* y *¡Genial! B1.2*.

Las editoriales Edelsa y Difusión presentaron más dificultades a la hora de elegir el manual propuesto para su análisis, ya que contaban con varias colecciones que cumplían los requisitos. La editorial Difusión incluye cuatro colecciones publicadas después de 2015 y cuyos niveles de referencia van del A1 al B2: *Aula Plus* (2020-2022), *Aula Internacional Plus* (2020-2022), *Bitácora. Nueva Edición* (2016-2018), *Nos vemos hoy* (2021-2023). Así pues, en este caso el criterio a la hora de seleccionar una colección didáctica fue escoger aquella publicación no modular más reciente, siendo esta *Nos vemos hoy* (A1-B2) por publicarse entre 2021 y 2023. En la editorial Edelsa ocurre la misma situación con tres manuales que trabajan cuatro niveles de referencia: *Experiencias internacional* (A1-B2) publicada de 2019 a 2021; *Experiencias* (A1-B2)

publicada de 2018 a 2021 y *Así se habla* de B1-C2 publicada de 2015 a 2016. Por lo tanto, el manual elegido para el análisis es *Experiencias internacional* (A1-B2) por ser el de más reciente publicación de los tres y no ser modular, como *Experiencias*.

En definitiva, nuestro corpus de estudio lo conforman seis colecciones didácticas de las editoriales más representativas y actualizadas en el mundo de la enseñanza de español como L2/LE: Anaya ELE, Difusión, Edelsa, Edinumen, enClave-ELE y SGEL ELE. Los manuales que vamos a analizar son obras didácticas publicadas entre los años 2015 y 2023 y cuyo nivel curricular varía entre el nivel A1 y el C1. Así pues, el corpus de estudio lo conforman los siguientes manuales de español como lengua extranjera/segunda lengua:

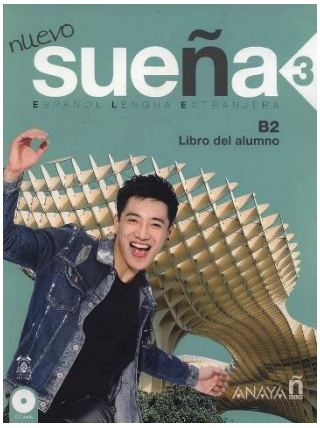
Anaya ELE



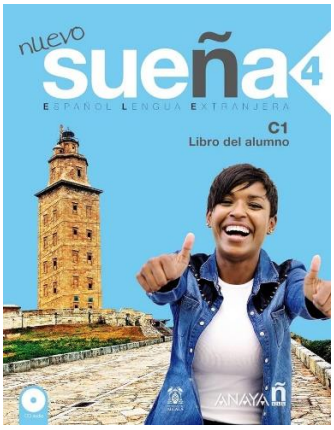
Nuevo sueña 1
A1-A2
2015



Nuevo sueña 2
B1
2015



Nuevo sueña 3
B2
2016



Nuevo sueña 4
C1
2017

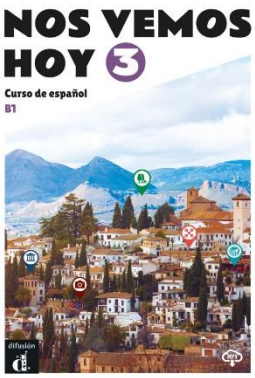
Difusión



Nos vemos hoy 1
A1
2021



Nos vemos hoy 2
A2
2021



Nos vemos hoy 3
B1
2022

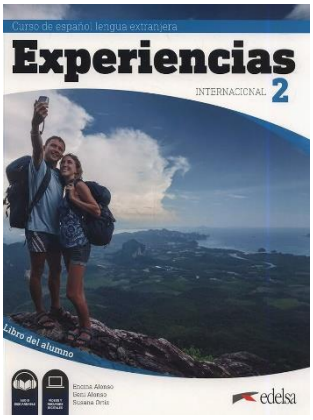


Nos vemos hoy 4
B2
2023

Edelsa



Experiencias internacional 1
A1
2019



Experiencias internacional 2
A2
2019



Experiencias internacional 3
B1
2020

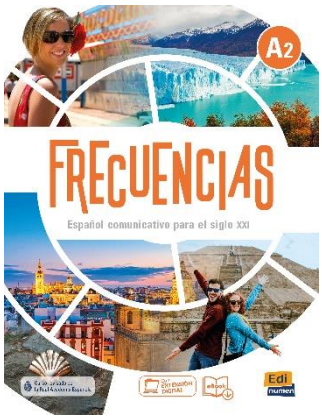


Experiencias internacional 4
B2
2021

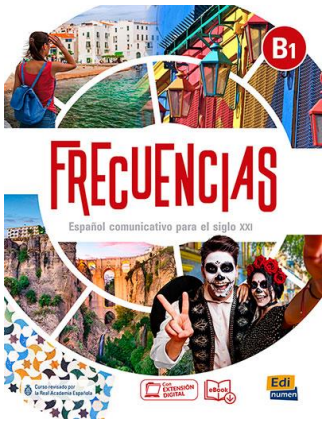
Edinumen



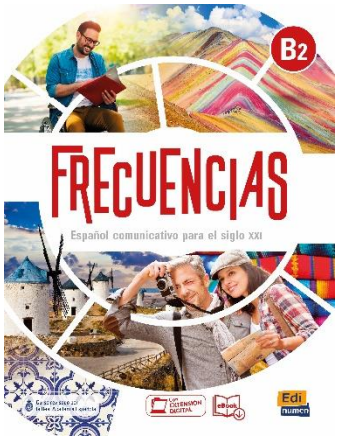
Frecuencias A1
A1
2020



Frecuencias A2
A2
2020



Frecuencias B1
B1
2021



Frecuencias B2
B2
2022

EnClave-ELE



¡Genial! Curso de español A1
A1
2021



¡Genial! Curso de español A2
A2
2018

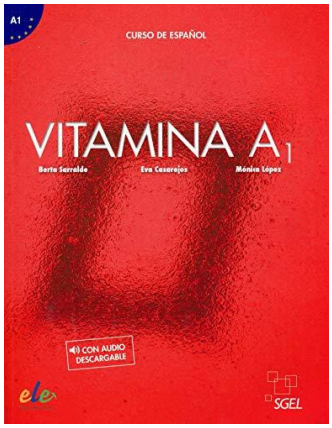


¡Genial! Curso de español B1.1
B1.1
2020

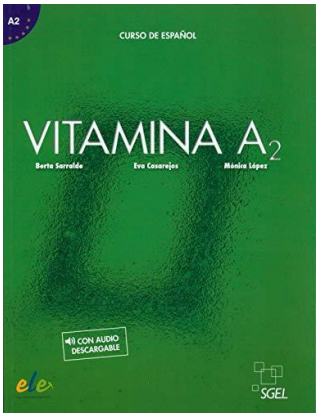


¡Genial! Curso de español B1.2
B1.2
2023

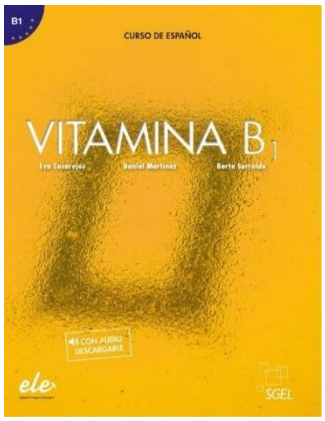
SGEL ELE



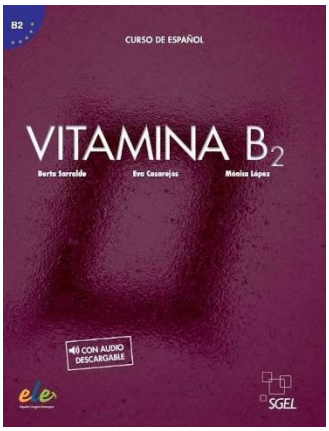
Vitamina A1
A1
2020



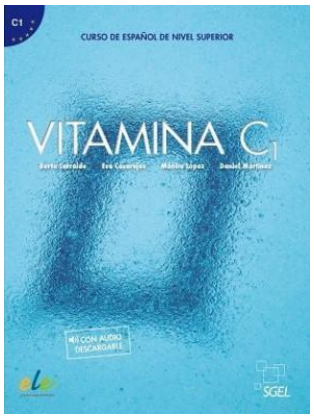
Vitamina A2
A2
2019



Vitamina B1
B1
2020



Vitamina B2
B2
2023



Vitamina C1
C1
2016

1.3. Metodología de análisis

El análisis de manuales es un campo de estudio muy utilizado en la investigación de la enseñanza de idiomas y, de hecho, son muchos los autores que han escrito sobre ello. Ezquerra publicó en 1974 un artículo titulado «Análisis de métodos para la enseñanza de español», donde, como su propio nombre indica, analizó la metodología y los elementos constitutivos de los manuales de EL2/LE utilizados en Europa (Fernández López, 2008, p. 717). Arizpe y Aguirre (1987), Ramírez y Hall (1990) y Rueda (1994), por su parte, estudiaron en los manuales analizados las referencias culturales que aparecían sobre diferentes países de habla hispana (Fernández López, 2008, pp. 718-720). Areizaga Orube en 1997 analizó en su tesis doctoral la evolución en los años

setenta y ochenta que había sufrido la enseñanza de español teniendo en cuenta factores contextuales y características metodológicas (Fernández López, 2008, pp. 721-722).

En concreto, dentro del análisis de manuales para el estudio de los géneros discursivos es imprescindible la aportación que hizo Martín Peris (1996) en su tesis doctoral *Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE)*. Este investigador establece una serie de tablas de análisis para estudiar los ejercicios, lecciones y tareas, fundamentándose en el análisis del discurso. Sin embargo, no ha sido el único que se ha aventurado a la hora de proponer un método de análisis de manuales. De hecho, en el *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Fernández López (2008) propone también una ficha de análisis de manuales en la que aborda la descripción externa del libro de texto (datos bibliográficos y recursos), la descripción interna (objetivos, metodología, niveles de uso, destinatarios y estructura) y un análisis que se centra en la presentación de la L1 y la L2, los contenidos comunicativos, lingüísticos y culturales y la evaluación (pp. 725-727).

Del mismo modo, Mercedes del Pozo Díez (2018) propone en su artículo «Propuesta de plantilla análisis de manuales ELE españoles publicados desde 1986-2016» otra tabla de análisis de manuales donde aborda aspectos culturales, enfoques didácticos, recursos empleados, objetivos del manual y planificación de las unidades didácticas. Además, en las sucesivas tablas que se incluyen en su propuesta de análisis se introducen varias que pretenden estudiar el tratamiento de los textos y analizan su enfoque y utilidad, las diferentes secuencias textuales empleadas, la metodología, las actividades que incluyen textos y la finalidad de estos (Pozo Díez, 2018, pp. 76-81).

Así pues, muchos autores han abordado el análisis de manuales como método de estudio de una lengua extranjera, a la vez que son muchas las propuestas de análisis de estos libros de texto. Sin embargo, debemos hacer una mención especial al investigador Julián Muñoz Pérez quien, en su tesis doctoral de 2017, estudió concretamente la competencia discursiva en los manuales de español. Para ello, elaboró una minuciosa propuesta de análisis donde estudiaba el contenido discursivo de cada unidad de los manuales de EL2/LE.

En dicho estudio analiza la cohesión, deixis, coherencia, los géneros discursivos y la estructura conversacional. Además, observa la metodología empleada: el método por el cual se introducen los fenómenos discursivos y el tipo de ejemplos y actividades propuestas. También estudia la tipología y naturaleza del *input* proporcionado y el

output requerido en los manuales y cómo se evalúa la competencia discursiva dentro de cada libro de texto (Muñoz Pérez, 2017, pp. 544-551).

En nuestra investigación, se ha partido de la propuesta de Muñoz Pérez (2017) y se ha modificado la tabla de análisis de este autor para concretarla y adecuarla a nuestro objeto de estudio: el discurso digital escrito. Así pues, como se especificará a continuación, hemos mantenido muchos de los elementos de análisis que este autor propone, pero se han tenido que hacer ciertas modificaciones para ajustar su propuesta a nuestro estudio.

1.3.1. Tabla de análisis del discurso digital

La tabla de análisis del discurso digital que se ha utilizado para el estudio de cada uno de los veinticinco manuales que conforman el corpus de investigación, tal como ya se ha mencionado, está extraída íntegramente de la tesis doctoral de Julián Muñoz Pérez (2017), pero se han tenido que hacer varias modificaciones para concretar el estudio al discurso digital, pues su propuesta analizaba todos los contenidos discursivos de los manuales y no abordaba ciertos aspectos que consideramos esenciales para la investigación.

Así pues, a continuación, se introduce la tabla en la que se han ido especificando las modificaciones realizadas a la propuesta de Muñoz Pérez (2017):

0. IDENTIFICADORES[194]

1. **Título:**
2. **Autores:**
3. **Editorial y año de publicación:**
4. **ISBN:**
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:**

[194] Los identificadores difieren considerablemente del modelo de análisis propuesto por Julián Muñoz Pérez (2017), dado que este investigador concreta su análisis para cada una de las unidades didácticas de un manual. En nuestro caso, sin embargo, hemos utilizado su modelo (con ciertas modificaciones acordes a nuestra investigación) para analizar el manual en su conjunto, ya que la escasa aparición de los cibertextos hacía que centrar el análisis en las unidades didáctica fuera pobre y muy poco significativo. Así pues, Muñoz Pérez (2017, p. 544) propone como identificadores: material, unidad número, número de páginas y número de actividades. Estos ítems no aparecen en nuestro análisis y lo que nosotros consideramos identificadores es la información bibliográfica propuesta por este mismo autor (Muñoz Pérez, 2017, p. 585). Del mismo modo, hemos cambiado la redacción para adecuarla al análisis de un manual y no de una unidad.

6. **Número de unidades:**
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:**

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL[195]

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican[196] (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.[197]

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital					
a. Contenidos formales del correo electrónico					
b. Contenidos formales del blog					
c. Contenidos formales del foro					
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea					
e. Contenidos formales de las redes sociales					
f. Contenidos formales de las páginas web					
g. Contenidos formales de las wikis					
h. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual):					

[195] Todas las referencias al discurso se han especificado como *discurso digital* con el fin de adecuar el modelo de análisis de manuales de Muñoz Pérez (2017) al cibertexto, que es el tema que aquí nos compete.

[196] Muñoz Pérez (2017) en este apartado valora si se introducen, ejemplifican y practican los contenidos formales discursivos. En nuestro caso, hemos considerado más oportuno centrarnos en si se introducen (entendiendo aquí también si se ejemplifican los cibertextos), se explican y se practican. De cara a nuestra investigación doctoral nos interesaba más saber si se explicaban específicamente estos tipos de discursos digitales.

[197] En esta sección, se han omitido las tablas referentes a la cohesión, la deixis, la coherencia, los géneros discursivos no digitales y la estructura de la conversación (Muñoz Pérez, 2017, pp. 544), por no ser objeto de estudio de nuestra investigación. Asimismo, al generalizar el análisis a un nivel de concreción menor –el manual en lugar de la unidad didáctica– hemos creído conveniente incluir un apartado en la tabla que permitiera localizar los discursos digitales analizados en la unidad didáctica correspondiente.

2. OPCIONES METODOLÓGICAS EN EL TRATAMIENTO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL[198]

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo		
Método deductivo		
Método mixto		
Muestras de lengua sin explotación discursiva[199]		

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	
5. Secuencia de enunciados	
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	

[198] Muñoz Pérez (2017) plantea esta sección de forma más genérica, pues propone marcar con una X el ítem correspondiente. Sin embargo, hemos considerado más conveniente para nuestro análisis concretarlo con el tipo de género discursivo analizado (propuestos con anterioridad en 1.1). Además, hemos eliminado la sección 2.4 de su análisis y la hemos integrado con el punto 2.3 (pp. 245-246), pues no hemos encontrado secuencias didácticas completas que trabajen el discurso digital, sino actividades aisladas que lo presentan.

[199] Hemos decidido incluir el ítem «Muestras de lengua sin explotación discursiva» en el apartado de análisis de los métodos del cuestionario de Muñoz Pérez (2017) porque hemos observado que, en la mayoría de las ocasiones, los discursos digitales se emplean como facilitadores de otros aprendizajes ajenos al discurso digital. Se presentan cibertextos para trabajar la comprensión oral, la gramática, el léxico, etc.; pero apenas se reflexiona sobre los fenómenos discursivos digitales, como se pretende estudiar con esta tabla. Así pues, incluiremos en este ítem aquellos textos digitales que se introduzcan en el manual, pero que no se exploten con objetivos discursivos.

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.[200]

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de ítems (errores, etc.)	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	

[200] Este ítem ha sufrido sustanciales modificaciones ya que hemos considerado oportuno dividir la tabla de los tipos de actividades según la destreza trabajada y hemos completado la clasificación de los ejercicios realizada por Muñoz Pérez (2017, pp. 545) con otros modelos como los propuestos por Santiago Guervós y Fernández González (2017) y Alonso (2012).

22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO[201]

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total[202]
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico					
b. Blog					
c. Foro					
d. Mensajería instantánea					
e. Redes sociales					
f. Páginas web					
g. Wikis					
h. Otro (indique cual):					

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.[203]

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico		

[201] La tipología textual incluida en las dos tablas del epígrafe 3 difiere en su totalidad de los ítems proporcionados por el análisis original que estaban extraídos del *PCIC* (Muñoz Pérez, 2017, pp. 546-549). Sin embargo, nosotros hemos abogado por una tipología del discurso digital basada en especialistas del ámbito de la lingüística del texto digital como Cassany (2012), Penas Ibáñez (2018), López Alonso (2014), Crystal (2002), Posteguillo (2003), entre otros. Para más información sobre esta tipología véase el *Marco teórico*, epígrafe «3.2.3. Tipología textual del discurso digital».

[202] Hemos eliminado el símbolo sigma (Σ), por significar en matemáticas 'desviación típica o estándar' y no ser necesaria para el estudio. Creemos que Julián Muñoz Pérez (2017) con el símbolo antes mencionado quería hacer referencia al total de actividades y así lo hemos expresado.

[203] Se ha eliminado la variable de la modalidad (oral y escrita) en este análisis, dado que nuestro estudio se centra exclusivamente en las destrezas escritas.

b. Blog		
c. Foro		
d. Mensajería instantánea		
e. Redes sociales		
f. Páginas web		
g. Wikis		
h. Otro (indique cual):		

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)[204]
Textos auténticos			
Textos auténticos adaptados			
Textos[205] imitativos	Alto grado de digitalidad		
	Bajo grado de digitalidad		
Cuasitextos con función didáctica			

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.[206]

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		
Textos imitativos		
Cuasitextos con función didáctica		

[204] Se he incluido en esta tabla de Muñoz Pérez (2017) la tipología de los géneros discursivos digitales con el fin de poder observar su naturaleza en los manuales y no solo el número de textos que aparecen.
[205] Hemos decidido dividir los textos imitativos en textos imitativos con alto o bajo grado de digitalidad, aunque Muñoz Pérez (2017) no hacía referencia a ello, para distinguir entre aquellos discursos que simulan ser cibertextos, pero que solo lo son en apariencia y aquellos textos que pese al formato analógico del manual incluyen ciertos rasgos que acercan su naturaleza al discurso digital.
[206] Esta pregunta se ha introducido nueva en el análisis, pues nos interesaba saber también la naturaleza de los textos que se requieren a los alumnos como *output*.

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	
12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	
16. Otro (indique cual):	

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	
Batería de actividades de (auto)evaluación	
Entrada en diario de aprendizaje	
Entrada de portafolio	

Unidad de repaso/consolidación.	
Tarea final	
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?[207]

		UD[208]	Observaciones
Sí			
No			

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.[209]

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de ítems (errores, etc.)	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				

[207] Esta pregunta se ha incluido nueva por considerarse relevante para el estudio.

[208] Hemos decidido incluir también este apartado de «Unidades didácticas», pues, dado que este análisis está orientado al estudio del manual completo y no de cada unidad específicamente, necesitamos ubicar las herramientas de (auto)evaluación del discurso digital en las unidades correspondientes dentro del manual.

[209] Este ítem ha sufrido sustanciales modificaciones ya que hemos considerado oportuno dividir la tabla de los tipos de actividades según la destreza trabajada y hemos completado la clasificación de los ejercicios realizada por Muñoz Pérez (2017, pp. 545) con otros modelos como los propuestos por Santiago Guervós y Fernández González (2017) y Alonso (2012).

12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				
Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	

6. OTRAS OBSERVACIONES[210]

1.3.2. Descripción de los conceptos de las distintas categorías

En esta sección se van a describir los ítems de análisis propuestos en la tabla anterior, con el fin de delimitar el estudio y concretar en cada elemento qué aspectos se han tenido en cuenta y qué componentes de los manuales de español como lengua extranjera se han analizado.

[210] Esta sección se ha incluido nueva por considerarse necesaria para introducir otros datos relevantes para el estudio no especificados en el anterior modelo de análisis.

a. Datos identificativos

En este apartado se pretende recoger lo que Fernández López (2008) denominaba la descripción externa del manual, esto es, una serie de datos identificativos que permitan ubicar bibliográficamente los manuales analizados: título, autores, editorial y año de publicación, ISBN, nivel del *MCER*, número de unidades y número de páginas analizadas. Estos datos nos permiten localizar los manuales estudiados y delimitar algunas de las variables[211] estadísticas que se van a tener en cuenta en la investigación: el año de publicación, la editorial y el nivel de referencia.

b. Contenidos relacionados con el discurso digital

En el primer epígrafe del análisis se han estudiado lo que Muñoz Pérez (2017) denominó como «contenidos relacionados con la estructura de los géneros» (p. 261). Este autor hizo una clasificación de los contenidos discursivos de los géneros textuales de forma global y luego la concretó para cada secuencia textual: narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa y dialógica. En nuestra investigación hemos mantenido su clasificación genérica (p. 261) y en la práctica se ha aplicado exclusivamente al discurso digital. Estos contenidos consisten en (Muñoz Pérez, 2017, p. 261):

- Denominación del género.
- Definición del género.
- Distinción entre géneros adyacentes o relacionados.
- Explicaciones sobre las condiciones sociopragmáticas de uso.
- Explicaciones sobre la superestructura:
    - Estructura general global.
- Explicaciones sobre estrategias de elaboración.
- Presentación de exponentes e ítems recurrentes.
    - Funcionales.
    - Gramaticales.
    - Léxicos.
    - Discursivos.

[211] La variable en el método científico es aquello que se observa, «una característica, una cualidad, la propiedad de un hecho o de un fenómeno que tiende a variar [...] y es susceptible de ser medida o evaluada» (Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera, 2015, p. 104).

- Explicación y/o presentación de las características exclusivas del discurso digital (véase *Marco teórico*, epígrafe «3.2.2 Características del discurso digital»).
- Ejemplificación.
    - Fragmento(s).
    - Un modelo completo.
    - Varios modelos completos.

c. Clasificación de las metodologías de aprendizaje

Muñoz Pérez (2017, p. 278) divide las metodologías de aprendizaje en método inductivo, método deductivo y método mixto. El *método inductivo* consiste en el descubrimiento de las normas discursivas por parte del alumno mediante la observación de ejemplos y muestras de lengua. Es un aprendizaje basado en la formulación de hipótesis a través de la contemplación de las características estudiadas en los modelos propuestos.

El *método deductivo*, por su parte, es un método de aprendizaje opuesto, pues a los alumnos se les ofrece una serie de reglas y normas sobre el uso de la lengua que luego deben observar en los textos propuestos y aplicar en su práctica. El método deductivo es, por tanto, «un proceso que parte de la comprensión de una regla que explica una característica de la lengua, pasa por la observación de cómo funciona dicha regla mediante ejemplos, para llegar a su práctica posterior» (Instituto Cervantes, 2008c). En consecuencia, el método mixto es aquel aprendizaje que une ambos métodos: el deductivo e inductivo, independientemente del orden en el que se utilicen (Muñoz Pérez, 2017, p. 278).

Sin embargo, en la tabla de análisis se ha decidido incluir otro método de aprendizaje más que es el ítem *muestras de lengua sin explotación discursiva*. Las muestras de lengua son enunciados, fragmentos o textos de la lengua meta que se emplean como ejemplos o como desencadenantes de explicaciones y actividades. No obstante, en la mayoría de los casos, los cibertextos se introducen en los manuales de EL2/LE como muestras de lengua para trabajar la comprensión lectora, el léxico, la gramática o algún elemento funcional; pero no se hace alusión alguna a ningún contenido discursivo. Son, por lo tanto, muestras de lengua sin explotación discursiva, es decir, textos que se incluyen en los manuales, pero que no se estudian ni inductiva ni

deductivamente. Ello explica que necesitáramos un cuarto ítem en este apartado que recogiese aquellos cibertextos que se introducen en los manuales, pero que no se explotan discursivamente.

d. Tipología de ejemplos

Los ejemplos incluidos en los manuales para ilustrar los fenómenos discursivos digitales se pueden dividir en seis tipos (Muñoz Pérez, 2017, pp. 280-282): elementos aislados, paradigmas, frases o enunciados aislados, intercambios dialogales (pares adyacentes), secuencia de enunciados y estructuras textuales (párrafos, textos completos). En primer lugar, por *elementos aislados* este autor entiende a aquellos que introduzcan ítems descontextualizados, sin ninguna relación con otras unidades lingüísticas (p. 280). Un ejemplo de ello podría ser la enumeración en forma de listado de algún elemento constitutivo del discurso digital de forma aislada, como enumerar los apartados prototípicos del menú navegacional de una página web (inicio, sobre nosotros, contacto, ayuda, etc.), pero sin ejemplificarlas ni establecer explicaciones ni relaciones entre ellas.

En cambio, el *paradigma* se da cuando «el ejemplo da cuenta de diferentes posibilidades combinatorias o estructurales (por ejemplo, separadas mediante barras: a/b)» (Muñoz Pérez, 2017, p. 280). Si seguimos el modelo anterior, constituiría un paradigma ofrecer a los alumnos una variedad de formas para nombrar la sección de ayuda de una página web: preguntas frecuentes/ayuda/FAQ/centro de ayuda… Por su parte, las *frases o enunciados aislados*, como su propio nombre indica, son muestras de la lengua meta que constituyen exclusivamente una unidad oracional (p. 281). En consecuencia, la *secuencia de enunciados* se produce cuando el ejemplo lo conforman dos o más unidades oracionales con cierta relación cohesiva, pero sin llegar a constituir una estructura textual, pues en ese caso ya estaríamos hablando del último tipo de ejemplo, las *estructuras textuales (párrafos, textos completos)*, que son aquellos ejemplos formados por fragmentos o discursos íntegros (p. 282).

Finalmente, los *intercambios dialogales (pares adyacentes)* los encontramos cuando «los ejemplos se presentan bajo la forma de sucesivas intervenciones de hablantes en una conversación, normalmente bajo esquemas del tipo pregunta/respuesta, opinión/reacción, etc.» (Muñoz Pérez, 2017, p. 281). En el marco de nuestra investigación vamos a encontrarnos este tipo de ejemplos cuando se trabajen los

discursos digitales que se fundamentan en la interacción en línea: el correo electrónico, el chat, el foro, las redes sociales, etc.

e. Catalogación de actividades

La tipología de actividades incluida en la tabla de análisis del discurso digital de los manuales de EL2/LE es lo que más difiere de la propuesta de Muñoz Pérez (2017, p. 545); pues hemos hecho una clasificación propia que aúna los inventarios de diversos autores: Muñoz Pérez (2007, pp. 282-293), Alonso (2012, pp. 115-126 y pp. 187-191), Santiago Guervós y Fernández González (2017, pp. 461-473 y 537-546) y el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes (2008a).

Así pues, nuestra clasificación se divide en cuatro secciones macro: actividades de comprensión, actividades de expresión, actividades de comprensión y expresión y otro tipo de actividades. Cuando aludimos a ejercicios de expresión y comprensión nos referimos siempre a destrezas escritas, pues el objeto de nuestro estudio es el discurso digital escrito exclusivamente.

En primer lugar, en las *actividades de comprensión* se engloban todos los ejercicios relacionados únicamente con la destreza lingüística de comprensión lectora, es decir, aquellas habilidades que desarrollan los aprendientes para alcanzar la interpretación de un discurso escrito. Dentro de esta sección se incluyen las siguientes actividades:

1. *Búsqueda de información del texto*: consiste en una actividad de respuesta cerrada, en la que se pide al aprendiente que localice y marque (subrayando o rodeando) cierta información en una muestra de lengua.
2. *Inserción de ítems (huecos)*: el aprendiente tiene que insertar «en su ubicación original una palabra o un fragmento de texto que previamente se ha extraído de este. Para evitar que la última inserción se haga por defecto, suelen incluirse fragmentos que no corresponden al texto y que actúan como distractores» (Instituto Cervantes, 2008f).
3. *Selección binaria entre ítems (a/b)*: los alumnos deben elegir uno de los dos ítems ofrecidos en el andamiaje de la actividad para responder a una pregunta cerrada sobre un texto. En esta categorización de los ejercicios se incluyen las actividades de verdadero y falso.

4. *Selección múltiple entre ítems (a/b/…)*: este ejercicio es muy parecido al anterior, pues consiste en la lectura comprensiva de un texto sobre el que se formulan preguntas cerradas que los alumnos deben responder eligiendo alguno de los ítems ofrecidos (tres o más), siendo solo uno el correcto.
5. *Detección de errores*: esta actividad consiste en localizar en una muestra de lengua determinados errores, que pueden ser de diferente naturaleza: léxicos, gramaticales, funcionales, discursivos, ortográficos, etc. Este tipo de actividades que trabajan con el error son muy fructíferas, pues engloban una amplia serie de competencias que permiten a los alumnos activar sus conocimientos no solo para la detección del fallo, sino para corregirlo.
6. *Reorganización de ítems (c-a-d-b)*: los alumnos deben organizar ciertos ítems (normalmente fragmentos de texto) que se les presentan de forma desordenada y para ello deben atender a cuestiones cohesivas y a la coherencia del producto final que deben obtener.
7. *Relación entre ítems (a→b)*: «los aprendientes han de establecer o desvelar algún tipo de vínculo entre dos conjuntos de ítems (uno de los cuales, al menos, viene constituido por unidades de tipo verbal)» (Muñoz Pérez, 2017, p. 287). El ejemplo prototípico de este tipo de actividad es unir los textos o fragmentos de textos a unos títulos o imágenes dadas.
8. *Clasificación de información*: consiste en la categorización de ciertos datos del texto mediante columnas o dibujos, tras su lectura comprensiva (Alonso, 2012, p. 116).
9. *Comparación de textos*: como su propio nombre indica, supone la confrontación de varias muestras de lengua, ya sea para ver sus similitudes y diferencias o para elegir una entre ellas, etc.
10. *Otro (indique cual)*: aquí el investigador debe incluir cualquier otro tipo de actividad relacionada con el uso exclusivo de la destreza de comprensión escrita.

En segundo lugar, en las *actividades de expresión* se recogen los ejercicios que trabajan únicamente la destreza lingüística de expresión escrita, esto es, la habilidad de producción escrita en lengua meta de los alumnos. Igualmente, este apartado engloba una serie de actividades que explicaremos a continuación, pero, además, incluye otra dimensión de análisis al dividirse cada actividad en cuatro opciones de producción

escrita: palabras aisladas, oraciones aisladas, intercambios comunicativos y estructuras textuales complejas.

11. *Producción libre - consigna*: son producciones escritas que se construyen a partir de una instrucción determinada (Santiago Guervós y Fernández González, 2017, p. 541).
12. *Producción libre - transferencia de datos*: son aquellas actividades de producción escrita que parten de otro material para su construcción, por ejemplo, crear un texto a partir de una imagen, un mapa, una tabla, un gráfico o un audio (Santiago Guervós y Fernández González, 2017, p. 542). Hay que tener cuidado, pues aquí no se incluyen las respuestas a otros textos, como la respuesta a un correo electrónico, porque ese tipo de actividades requieren de ambas destrezas escritas y, en consecuencia, se ubican en la siguiente sección: *actividades de comprensión y expresión*.
13. *Otro (indique cual)*: aquí el investigador debe incluir cualquier otro tipo de actividad relacionada con el uso exclusivo de la destreza de expresión escrita.

En tercer lugar, hemos incluido una sección denominada *actividades de comprensión y expresión* que engloba aquellos ejercicios que requieren de ambas destrezas lingüísticas para su correcta resolución. De igual forma, tal y como ocurre en el apartado anterior, estos ejercicios clasifican el tipo de producción oral y escrita en palabras, oraciones, intercambios comunicativos o textos:

14. *Respuesta abierta*: este tipo de actividades plantea la resolución de una serie de preguntas sobre la comprensión de un texto (reactivo) mediante respuestas abiertas que deben ser comunicaciones significativas y no limitarse nunca a un sí o un no o a la transformación de la información del texto. Además, su carácter libre imposibilita la creación de un solucionario (Instituto Cervantes, 2008e). Aquí también se incluyen las producciones libres que se derivan de la lectura de un texto anterior, como la respuesta a un correo electrónico.
15. *Respuesta dirigida*: este tipo de ejercicios tiene como objetivo la contestación a una serie de preguntas sobre un texto, donde los alumnos,

pese a tener cierta libertad a la hora de responder, deben proporcionar una respuesta delimitada que permite al docente saber si es correcta o no.

16. *Respuesta cerrada*: esta actividad es muy similar a la de *búsqueda de información del texto* explicada más arriba, pero en este caso, pese a ser un ejercicio de respuesta cerrada, los alumnos no deben limitarse a localizar y subrayar la respuesta en cuestión, sino que deben reproducirla y, en algunos casos, reformularla (Muñoz Pérez, 2017, p. 290).
17. *Reformulación de ítems*: «el alumno ha de operar algún tipo de cambio sobre el *input* que se le proporciona, reelaborando el mensaje en función de ciertas alteraciones en los interlocutores, en el grado de formalidad, en el canal, en la modalidad de comunicación» (Muñoz Pérez, 2017, p. 285), en la tipología textual, en el formato, etc.
18. *Compleción de textos incompletos*: es un ejercicio en el que a los alumnos se les proporciona una muestra de lengua parcial que deben completar atendiendo a la coherencia y cohesión del texto. A diferencia de las actividades de *inserción de ítems (huecos)*, en estas a los alumnos no se les ofrece ningún tipo de ítem de respuesta (Muñoz Pérez, 2017, p. 288).
19. *Hacer resúmenes*: esta actividad es una de las más utilizadas, pues es la que mejor integra la producción escrita con la comprensión lectora, ya que «para ser capaces de hacer un resumen, tienen que comprender primero el texto» (Alonso, 2012, p. 188). Consiste en la sintetización de la muestra de lengua dada, de forma que se genere un producto textual nuevo que recapitule la información relevante del texto original.
20. *Otro (indique cual)*: aquí el investigador debe incluir cualquier otro tipo de actividad relacionada con la unión de las destrezas de comprensión y expresión escritas.

Por último, el apartado *otro tipo de actividades* recoge una serie de tareas cuyo objetivo último no es trabajar las destrezas escritas, sino que son actividades de otra índole:

21. *Reflexión metalingüística*: este tipo de tarea «propone al alumno un desafío de orden lógico-verbal para que, a partir de la observación de datos lingüísticos, elabore sus propias conclusiones sobre cuál es el mecanismo subyacente al funcionamiento de la lengua» (Muñoz Pérez, 2017, p. 288).

22. *Reflexión discursiva*: en este tipo de actividades se pide al aprendiente que reflexione sobre algún aspecto discursivo del texto trabajado, ya sea que observe su estructura, el léxico empleado, el registro, el formato, los elementos de cohesión, la coherencia, etc.
23. *Elemento aislado (sin explotación)*: este ítem no es una actividad en sí misma, sino que se refiere a la inclusión en el manual de un texto o fragmento sin ningún tipo de explotación didáctica.
24. *Otro (indique cual)*: aquí el investigador debe incluir cualquier otro tipo de actividad ajena a las destrezas de comprensión y expresión.

f. Clasificación del uso del discurso

En esta sección, en primer lugar, debemos diferenciar entre lo que es el *input* o aducto y lo que es el *output* o educto. Por *input* entendemos el caudal lingüístico o «muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso» (Instituto Cervantes, 2008b). Por lo tanto, el *input* lo conforman todos los textos digitales y actividades de comprensión lectora sobre ellos incluidos en los manuales de EL2/LE. Así pues, cuando al principio del epígrafe «3. Tipología del *input* proporcionado y del *output* requerido» se hace alusión a la *práctica de destrezas receptivas (R)* y a las *muestras de lengua (input enriquecido, M)* son prácticas textuales relacionadas con el aducto o *input*. En la primera los alumnos deben procesar el mensaje ofrecido en un texto del manual para extraer una información, independientemente del tipo de respuesta que el discente deba dar (Muñoz Pérez, 2017, p. 315). En las *muestras de lengua*, por su parte, se observa «si el texto es sometido a un trabajo de análisis de recursos lingüísticos, pragmáticos o socioculturales […], pero en un nivel microlingüístico –esto es, obviando la interrelación entre los mecanismos lingüísticos y su función textual–» (p. 316).

Por otro lado, se denomina educto u *output* a las producciones de los discentes en lengua meta, ya sean orales o escritas. El ítem relacionado con este término es el de la *práctica de destrezas productivas (P)* que, como su propio nombre indica, consiste en aquellas actividades donde los aprendientes utilizan la lengua meta y las estrategias que han aprendido para producir un texto digital o pseudodigital.

Por último, por *análisis de la estructura textual (A)* entendemos aquellas situaciones en las que «el aprendiente tiene que concentrase en el texto para descubrir los rasgos recurrentes que lo caracterizan como perteneciente a un género prototípico» (Muñoz Pérez, 2017, p. 315).

g. Catalogación de la naturaleza textual

La clasificación de los textos según su naturaleza ha sido igualmente extraída del análisis realizado por Muñoz Pérez en 2017: textos auténticos, textos auténticos adaptados, textos imitativos y cuasitextos con función didáctica (p. 329). Los *textos auténticos* son aquellos que no han sufrido ninguna modificación, por lo que prevemos no observar ningún manual con este tipo de textos digitales, ya que al tratarse de un libro de texto en formato analógico los cibertextos no pueden aparecer en su forma auténtica, es decir, digital.

Entendemos, entonces, que de encontrarnos textos muy fieles al discurso digital original serán *textos auténticos adaptados*, pues pese a no ser redactados por los autores del manual y haber sido extraídos de la red, estos han sufrido modificaciones necesarias para adaptarlos al cambio de formato, de lo electrónico a lo manuscrito. Además, estos tipos de texto han podido ser modificados para adecuarlos al nivel del manual, ajustar el léxico, las estructuras morfosintácticas, etc. (Muñoz Pérez, 2017, p. 329).

Los *textos imitativos*, por su parte, «son textos similares en su apariencia y contenido a los que se pueden encontrar fuera del aula, aunque en realidad han sido redactados por los autores para ser leídos o locutados» (Muñoz Pérez, 2017, p. 329). Se han considerado como textos imitativos, a diferencia del anterior, aquellos que no incluyen ninguna referencia a su procedencia. Este tipo de textos, a su vez, se divide en *textos imitativos con alto grado de digitalidad* y *con bajo grado de digitalidad*. El criterio que hemos seguido para un incluir un texto dentro de un grupo u otro ha sido el siguiente: si el discurso analizado presenta dos o más características propias del discurso digital como la estructura navegacional, la hipertextualidad, la interactividad, el lenguaje cibertextual, la multimodalidad, etc. y dichas características se recrean de forma más o menos fiel en el manual es considerado como un *texto imitativo con alto grado de digitalidad* (véase *Imagen 1*). Sin embargo, consideramos que el texto es *imitativo con bajo grado de digitalidad* (véase *Imagen 2*) si el discurso analizado presenta varias características que no están reflejadas de forma fidedigna en el manual o

si el cibertexto en cuestión solo presenta una única cualidad digital. Los discursos sin características digitales han sido excluidos del análisis, tal y como veremos más adelante.



Imagen 1. *Nos vemos hoy 3*: Ejemplo de texto imitativo con alto grado de digitalidad: hipertextualidad e interactividad (Pérez Cañizares, Lloret Ivorra, Díaz Barahona, Narvajas Colón y Ribas, 2022, p. 62).

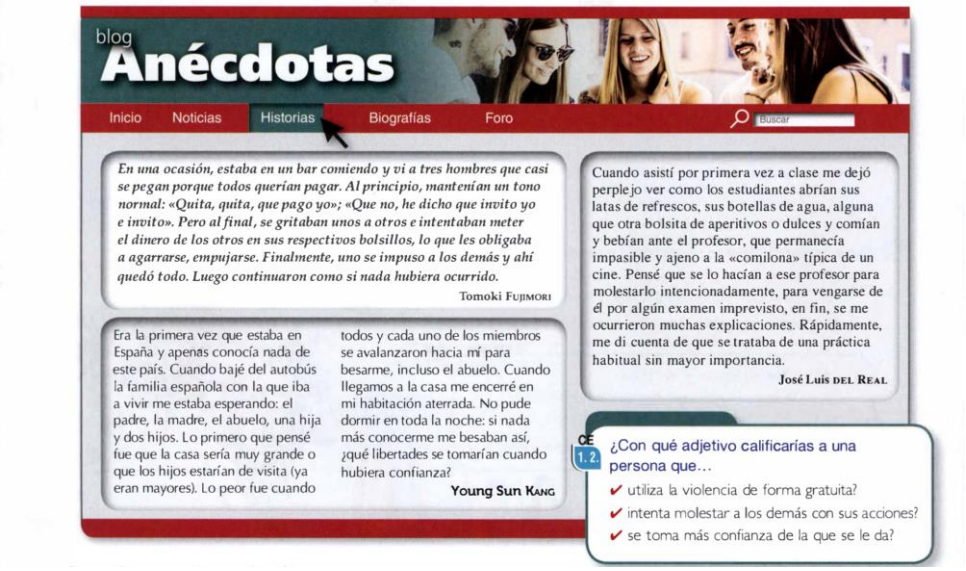


Imagen 2. *Nuevo Sueña 4*: Ejemplo de texto imitativo con bajo grado de digitalidad: solo presenta estructura navegacional (Blanco Canales, Fernández López y Torrens Álvarez, 2017, p. 95).

Finalmente, los *cuasitextos con función didáctica* (véase *Imagen 3*) no son textos en sí mismos, pues no son reconocibles como tal en ningún género (Muñoz Pérez, 2017, p. 329). Son construcciones artificiales que pretenden mostrar «recurrencias lingüísticas en una serie de enunciados que aparentan formar un auténtico texto» (p. 329).



Imagen 3. *Nos vemos hoy 1*: Ejemplo de cuasitexto con función didáctica (Lloret Ivorra, Ribas, Wiener, Görrissen y Häuptle-Barceló, 2021a, p. 105).

h. Organización de la temática de cada texto

La organización temática del discurso, al igual que la mayoría del análisis, forma parte de la tesis doctoral de Muñoz Pérez (2007), quien estableció una catalogación de los temas que podían abordar los textos en los manuales de EL2/LE. Aquí vamos a concretar ese inventario (p. 333), pero sin olvidar que es una clasificación abierta a las necesidades de cada manual:

1. *La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)*: aspecto físico y carácter, nacionalidades, la rutina diaria, acciones habituales, estados de ánimo, anécdotas, sueños, biografía, etc.
2. *El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)*: las partes del cuerpo, ropa, comida, bebidas y alimentos, deportes, etc.

3. *Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)*: hobbies, establecimientos y lugares de ocio, música, cine, pintura, viajes, literatura, etc.
4. *Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)*: relaciones familiares, sentimientos, conflictos interpersonales, etc.
5. *La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)*: comportamientos sociales, etc.
6. *La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)*: países y continentes, fiestas y gastronomía tradicional, días festivos, literatura, cine y música tradicional, etc.
7. *La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.).*
8. *El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.).*
9. *La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)*: animales, plantas, estaciones del año, clima, astronomía, accidentes geográficos, etc.
10. *El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)*: localización espacial, la clase, la casa, la ciudad, la calle, el barrio, los viajes, la arquitectura, etc.
11. *La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.).*
12. *La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)*: el aprendizaje de una lengua, su origen, etc.
13. *El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.).*
14. *El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.).*
15. *El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)*: la oficina, profesiones, sectores, entrevistas laborales, el currículo, anuncios de productos, etc.
16. *Otro (indique cual)*: aquí el investigador debe incluir cualquier otro tipo de temática no especificada en esta clasificación.

i. Tipología de herramientas de (auto)evaluación

Las herramientas de evaluación son apartados usuales dentro de los manuales de idiomas, aunque pueden no aparecer. Normalmente consisten en una sección, incluida al final de cada unidad o al término de varias secuencias didácticas, que permite a los aprendientes valorar su grado de adquisición de los contenidos enseñados. La tipología de este tipo de herramientas es inmensa, por lo que, manteniendo la coherencia con todo nuestro análisis nos hemos basado en la propuesta de Muñoz Pérez (2017, pp. 336-341).

La *(auto)evaluación* final de cada unidad o manual se puede realizar mediante una única *actividad* o una *batería de actividades* que permitan valorar ese grado de competencia de los alumnos. Sin embargo, hay otras maneras de evaluación como la *entrada en un diario de aprendizaje*, que consiste en que los discentes anoten la información de su proceso de aprendizaje (Muñoz Pérez, 2017, p. 338), o la *entrada de un portafolio*, que consiste en que «el alumno evalúe, a partir de unos descriptores relacionados con los contenidos de la unidad, su grado de satisfacción con el rendimiento obtenidos en relación con cada uno de ellos» (p. 339).

Además, algunos libros de texto incluyen una *unidad de repaso/consolidación* que, como ya hemos mencionado, puede ubicarse al final del manual o al término de varias secuencias didácticas relacionadas. Este tipo de herramienta de (auto)evaluación constituye una unidad en sí misma e incluye muchas otras actividades de evaluación.

Por último, son muchos los manuales que, movidos por la metodología del aprendizaje basado en proyectos, proponen como actividad de (auto)evaluación una *tarea final* que englobe todos los contenidos trabajados en la unidad y que tenga como resultado un producto final relacionado con la vida fuera del aula, que debe ser presentado/expuesto ante la clase.

1.3.3. Delimitación de los textos digitales del estudio

El análisis de los diferentes textos digitales de los manuales propuestos para el estudio comenzó siendo bastante complicado, ya que al tratarse de documentos manuscritos las cualidades propias de los cibertextos se diluían o se simulaban y no se presentaban de forma real y veraz debido a las limitaciones del formato de esta herramienta didáctica.

De igual forma, la modernidad de los manuales y ese afán de las editoriales de intentar hacer más atractivos sus recursos y actualizarlos al mundo contemporáneo y

digital, provoca que sean muchos los libros de texto donde la apariencia de texto digital se utiliza como un recurso estético, pero sin ningún fin didáctico, discursivo o comunicativo (véase *Imagen 4*).

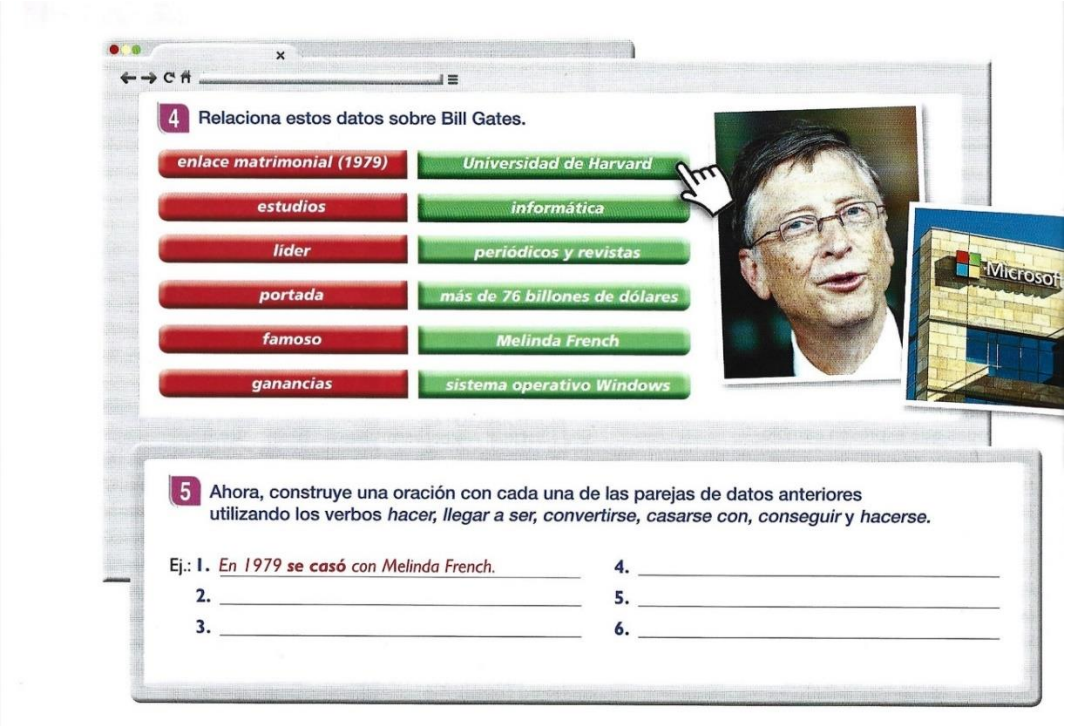


Imagen 4. *Nuevo Sueña 2*: Ejemplo de utilización del medio digital como estrategia de maquetación (Cabrerizo Ruiz, Gómez Sacristán y Ruiz Martínez, 2015, p. 84).

Así pues, nos vimos obligados a establecer una serie de criterios que delimitara qué textos debían ser objeto de estudio de la investigación y cuáles no, para asegurarnos de incluir en el análisis las actividades con discursos fieles a los cibertextos reales y evitar, así, incorporar en el estudio elementos y/o textos pseudodigitales que forman parte de la maquetación del manual y se emplean exclusivamente como estrategia de motivación.

Por lo tanto, los criterios que se tuvieron en cuenta a la hora de dirimir si los textos consultados debía formar parte del análisis de corpus son los siguientes. Por un lado, se ha decidido que son objeto de estudio los textos que cumplan alguno de los siguientes requisitos:

1. Es un texto digital auténtico (véase *Imagen 5*).



MI LIBRO DE CABECERA

A. ¿Qué novelas o qué libros escritos por autores en lengua española has leído o conoces? ¿Cuál o cuáles son tus libros de cabecera?

B. Infórmate sobre las novelas españolas más vendidas. ¿Las conoces?

a. Elige un título que te llame la atención y busca información para completar esta ficha.

b. Ahora, lee en clase solo el argumento de la novela seleccionada. ¿Qué libros elegidos por tus compañeros te gustaría leer? ¿Cuál regalarías a un amigo? Justifica tu respuesta.

AYUDA
Un **libro de cabecera** es aquel por el que tenemos preferencia y que solemos leer completa o parcialmente con frecuencia.

Título: _____
Breve biografía del autor: _____
Argumento: _____
Personajes (protagonista y secundarios): _____
Valoración y recomendación: _____

Imagen 5. *Experiencias internacional 4*: Ejemplo de texto digital auténtico (Alonso, Cabot, González, Sánchez y Vílchez, 2021, p. 167).

2. Está extraído y/o adaptado de un texto digital auténtico y mantiene (de forma real o simulada) al menos una característica de los discursos digitales (véase *Imagen 6*).



4 ¿Sabéis qué es la musicoterapia? Leed este artículo. ¿Qué conclusión sacáis?

ARTÍCULOS NOTICIAS BELLEZA OCIO Buscar

La musicoterapia

La **musicoterapia** es una terapia que utiliza la música para mejorar el estado de salud del paciente. Estimular la mente es esencial, ya que es el centro operativo donde se procesan, se comprenden y se juntan todas las sensaciones y emociones que los seres humanos percibimos y expresamos. La música es una experiencia sensorial que puede activar todas las áreas cerebrales simultáneamente.

¿Cómo y dónde actúa la musicoterapia?

- ✔ **Aspectos sensoriales:** trabajando la habilidad de respuesta ante los estímulos sensoriales recibidos.
- ✔ **Aspectos motrices:** la coordinación, el equilibrio y la movilidad del paciente.
- ✔ **Aspectos cognitivos:** memoria, aprendizaje, imaginación o atención.
- ✔ **Aspectos socioemocionales:** trabaja la inteligencia y el control de las emociones.

Razones para usar la musicoterapia

- ✔ **La música es una función básica de nuestro cerebro.** Desde edades tempranas, los padres calman a sus hijos con canciones de cuna, lo que demuestra que el cerebro de los niños pequeños ya tolera muy bien la música y sus beneficios.
- ✔ **La música afecta a nuestro cuerpo.** La música entra en nuestro cerebro para procesarla, pero también tiene un efecto en nuestro sistema motor. Por eso, los musicoterapeutas utilizan este procedimiento para ayudar a las personas que han tenido un infarto cerebral a recuperar la movilidad.
- ✔ **Tenemos reacciones fisiológicas cuando escuchamos música.** La musicoterapia puede ayudar a estimular a una persona que está en coma o puede ayudar a una persona consciente a relajarse.
- ✔ **La música llega hasta las emociones.** Ya que la música estimula la amígdala, puede hacerte sentir triste, feliz, enérgico, motivado... La manera como la música accede a las emociones es muy útil para los musicoterapeutas.

psicologiaymente.net/vida/musicoterapia

Imagen 6. *Nuevo Sueña 4*: Ejemplo de texto digital auténtico adaptado (Blanco Canales *et al*., 2017, p. 49).

3. El texto recrea detalladamente la apariencia del cibertexto incluyendo como mínimo las siguientes dos características según el tipo de discurso digital correspondiente:
    a. Correo electrónico (véase *Imagen 7*):
        i. Género epistolar: el texto cumple con las convenciones discursivas del género epistolar como el saludo, la despedida, la firma, etc.
        ii. Digitalidad: el discurso simula la apariencia del medio digital propio de los correos electrónicos con, por ejemplo, iconos de adjuntar, enviar, responder, usuario, destinatario etc.

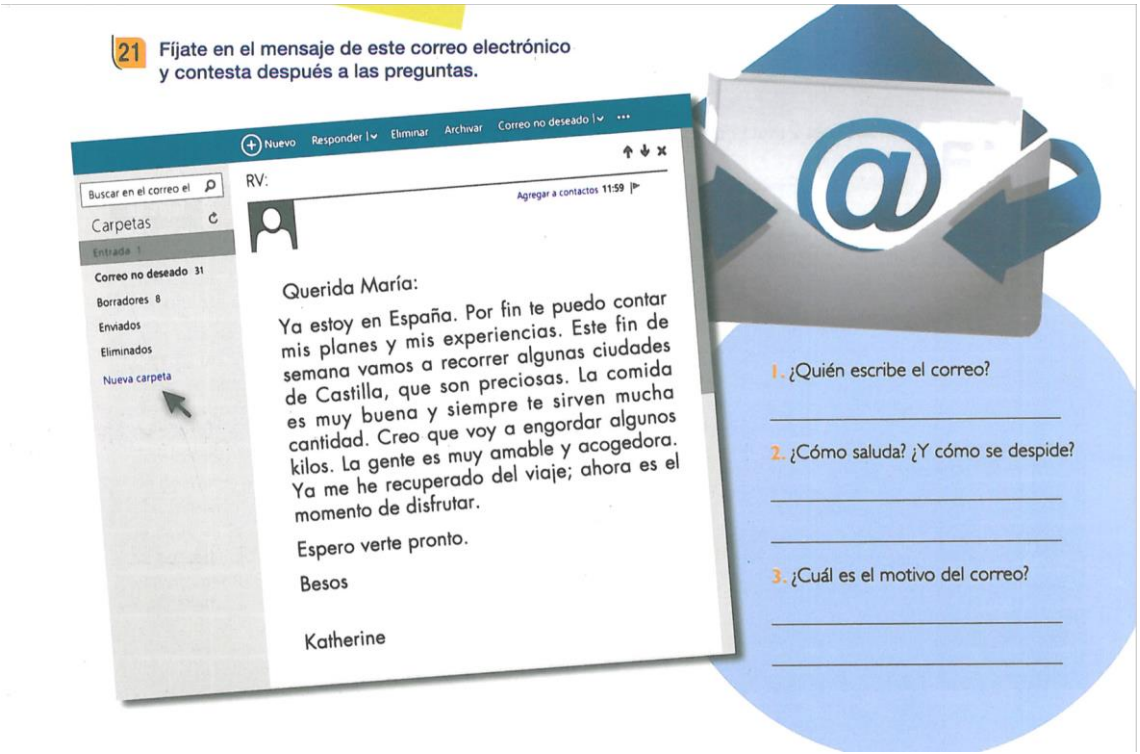


Imagen 7. *Nuevo Sueña 1*: Ejemplo de correo electrónico con características digitales (Álvarez Martínez, Blanco Canales, Gómez Sacristán y Pérez de la Cruz, 2015, p. 120).

    b. Blog, página web y wiki (véase *Imagen 8*):
        i. Estructura navegacional: el texto recrea el menú navegacional con secciones como inicio, ayuda, búsqueda, contacto, etc.

ii. Hipertextualidad: el discurso presenta de forma simulada enlaces hipertextuales, ya sea mediante la inclusión de un *link* o botones que simulan la hipertextualidad.



Imagen 8. *Nuevo Sueña 4*: Ejemplo de blog con características digitales (Blanco Canales *et al*., 2017, p. 112).

c. Mensajería instantánea, redes sociales y foro (véase *Imagen 9*):
   i. Ciberlenguaje: el texto emplea el lenguaje propio de la interacción digital con la inclusión, por ejemplo, de emoticonos o licencias ortográficas características del lenguaje en red.
   ii. Interactividad: en el discurso se incluyen componentes paratextuales que simulan los elementos propios de la interactividad en la red como un botón de «me gusta», *retweet*, comentar, etc.

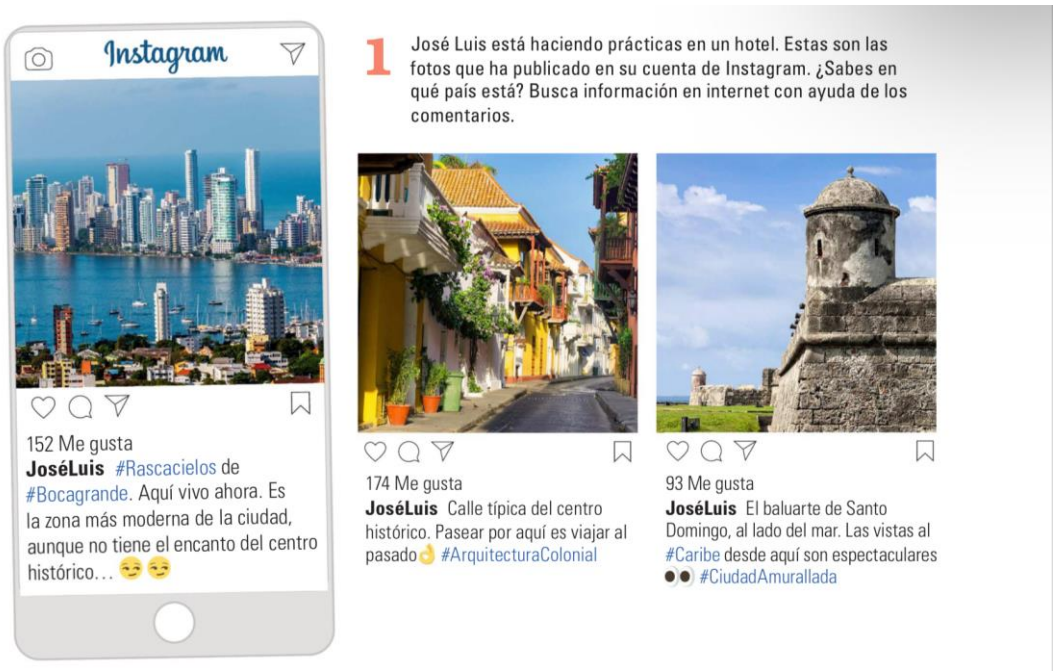


Imagen 9. *Frecuencias A1*: Ejemplo de redes sociales con características digitales (García y Esteban, 2020, p. 172).

4. El texto cumple con alguno de los siguientes supuestos en los que concurren dos parámetros diferentes:
    a. Supuesto 1 (véase *Imagen 2*):
        i. Se menciona de forma expresa el tipo de cibertexto que es.
        ii. Simula una característica del discurso digital de las mencionadas anteriormente para cada tipo de cibertexto.
    b. Supuesto 2 (véase *Imagen 1*):
        i. Simula una característica del discurso digital de las mencionadas anteriormente para cada tipo de cibertexto.
        ii. Recrea otra característica digital distinta de las mencionadas anteriormente para cada tipo de cibertexto, pudiendo utilizarse alguna de las propiedades de otros discursos digitales.
5. En el caso de las actividades de *output*, forman parte del estudio todos los productos textuales que puedan clasificarse como cibertextos, como la creación de un correo electrónico, el comentario en un foro o la publicación de una entrada de un blog (véase *Imagen 10*).

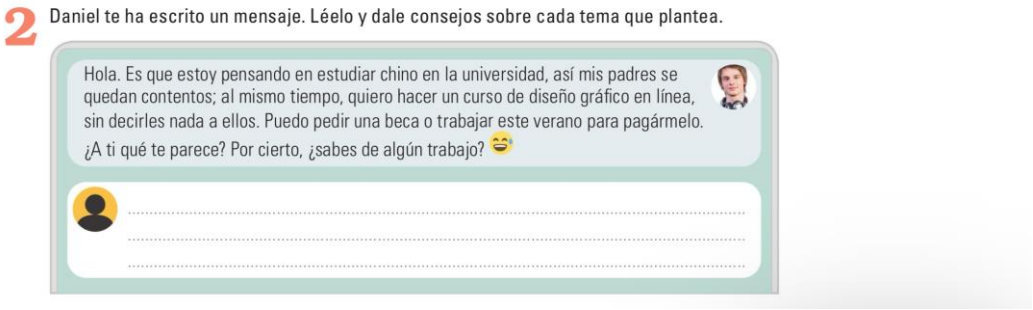


Imagen 10. *Frecuencias B1*: Ejemplo de actividad de *output* susceptible de formar parte del análisis de corpus (Bayón, Cabeza y Oliva, 2021, p. 53).

Por otro lado, se decidió excluir del análisis de corpus todos los discursos no digitales y aquellos textos que parecían poder clasificarse como cibertextos, pero que cumplían alguno de los siguientes criterios:

1. Cuando se trate de un texto auténtico o auténtico adaptado y presente la apariencia de un discurso digital, pero no ha sido extraído de un cibertexto (véase *Imagen 11*).

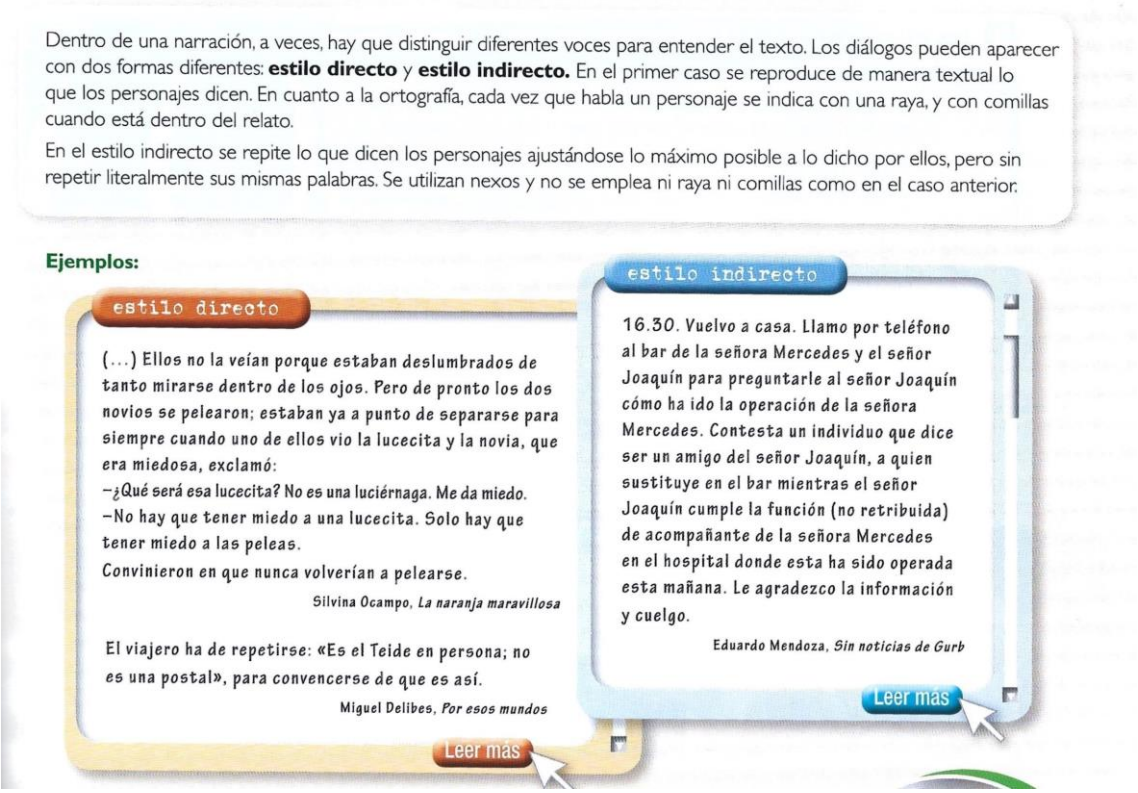
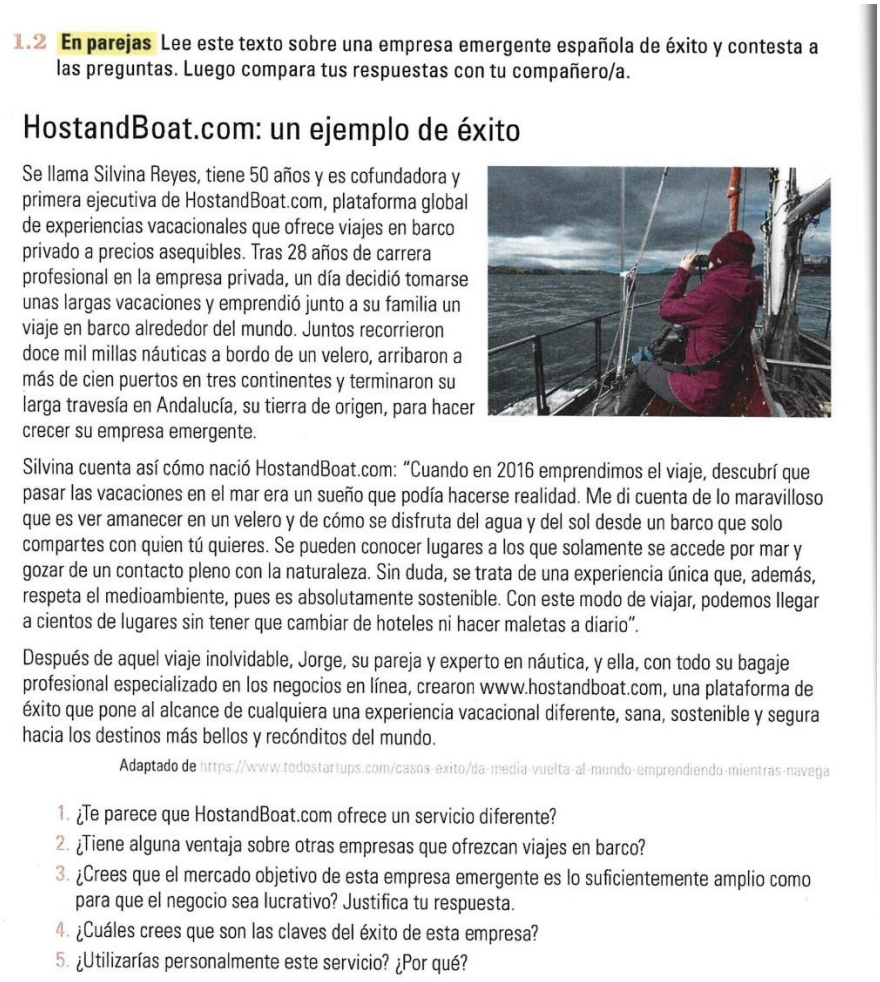


Imagen 11. *Nuevo Sueña 3*: Ejemplo de texto con apariencia digital, pero extraído de un texto auténtico (adaptado) no cibertextual (Álvarez Martínez, Fuente Martínez, Giraldo Silverio, Martín Martín, Sanz Sánchez y Torrens Álvarez, 2016, p. 203).

2. Aquellos textos que, habiendo sido extraídos de un discurso digital auténtico, no conservasen ninguna de las características digitales de este tipo de discurso. El hecho de que un texto haya sido obtenido de la red solo asegura que sea un texto digitalizado, no un cibertexto (véase *Imagen 12*).



1.2 **En parejas** Lee este texto sobre una empresa emergente española de éxito y contesta a las preguntas. Luego compara tus respuestas con tu compañero/a.

HostandBoat.com: un ejemplo de éxito

Se llama Silvina Reyes, tiene 50 años y es cofundadora y primera ejecutiva de HostandBoat.com, plataforma global de experiencias vacacionales que ofrece viajes en barco privado a precios asequibles. Tras 28 años de carrera profesional en la empresa privada, un día decidió tomarse unas largas vacaciones y emprendió junto a su familia un viaje en barco alrededor del mundo. Juntos recorrieron doce mil millas náuticas a bordo de un velero, arribaron a más de cien puertos en tres continentes y terminaron su larga travesía en Andalucía, su tierra de origen, para hacer crecer su empresa emergente.

Silvina cuenta así cómo nació HostandBoat.com: "Cuando en 2016 emprendimos el viaje, descubrí que pasar las vacaciones en el mar era un sueño que podía hacerse realidad. Me di cuenta de lo maravilloso que es ver amanecer en un velero y de cómo se disfruta del agua y del sol desde un barco que solo compartes con quien tú quieres. Se pueden conocer lugares a los que solamente se accede por mar y gozar de un contacto pleno con la naturaleza. Sin duda, se trata de una experiencia única que, además, respeta el medioambiente, pues es absolutamente sostenible. Con este modo de viajar, podemos llegar a cientos de lugares sin tener que cambiar de hoteles ni hacer maletas a diario".

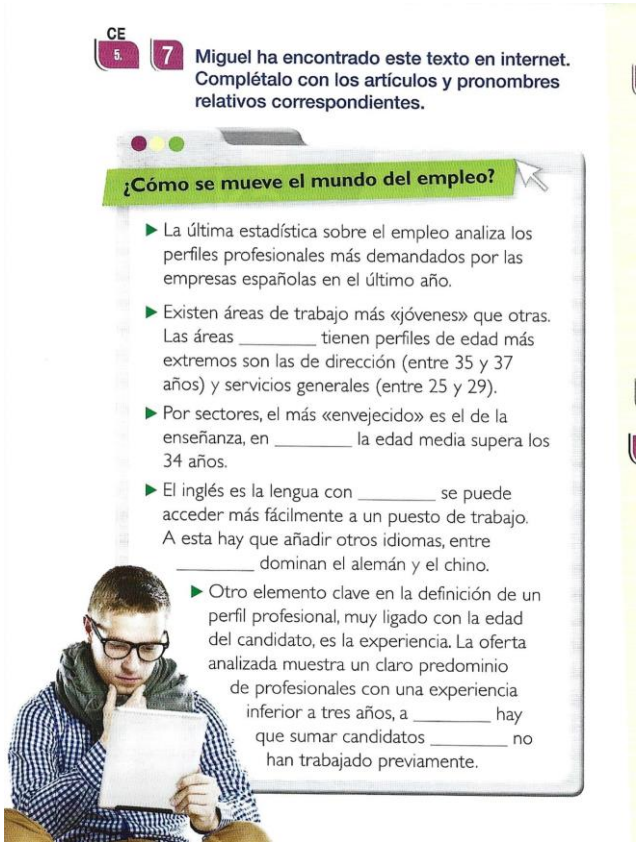
Después de aquel viaje inolvidable, Jorge, su pareja y experto en náutica, y ella, con todo su bagaje profesional especializado en los negocios en línea, crearon www.hostandboat.com, una plataforma de éxito que pone al alcance de cualquiera una experiencia vacacional diferente, sana, sostenible y segura hacia los destinos más bellos y recónditos del mundo.

Adaptado de https://www.todostartups.com/casos-exito/da-media-vuelta-al-mundo-emprendiendo-mientras-navega

1. ¿Te parece que HostandBoat.com ofrece un servicio diferente?
2. ¿Tiene alguna ventaja sobre otras empresas que ofrezcan viajes en barco?
3. ¿Crees que el mercado objetivo de esta empresa emergente es lo suficientemente amplio como para que el negocio sea lucrativo? Justifica tu respuesta.
4. ¿Cuáles crees que son las claves del éxito de esta empresa?
5. ¿Utilizarías personalmente este servicio? ¿Por qué?

Imagen 12. *Frecuencias B2*: Ejemplo de texto extraído de un discurso digital, pero excluido del análisis por no conservar ninguna característica de los cibertextos (García e Isa de los Santos, 2022, p. 12).

3. El texto simula la apariencia externa de un discurso digital mediante elementos aislados, pero no introduce ningún tipo de discurso (véase *Imagen 4*).
4. El texto alude a conceptos como *Internet*, *digital* o a cualquier cibertexto, pero que no es reconocible como ningún tipo de discurso digital (véase *Imagen 13*).



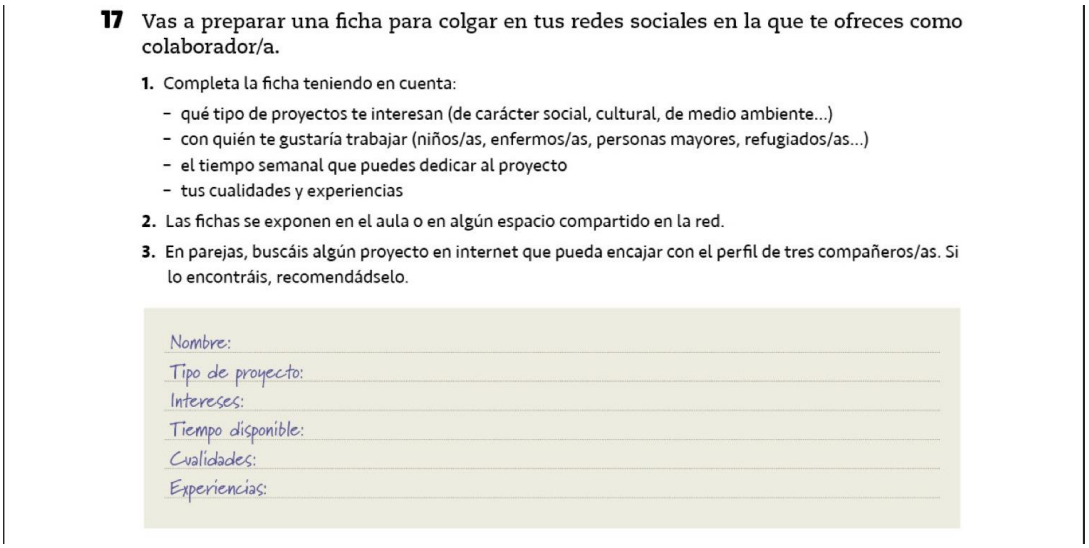
CE 5. 7 Miguel ha encontrado este texto en internet. Complétalo con los artículos y pronombres relativos correspondientes.

¿Cómo se mueve el mundo del empleo?

- La última estadística sobre el empleo analiza los perfiles profesionales más demandados por las empresas españolas en el último año.
- Existen áreas de trabajo más «jóvenes» que otras. Las áreas _____ tienen perfiles de edad más extremos son las de dirección (entre 35 y 37 años) y servicios generales (entre 25 y 29).
- Por sectores, el más «envejecido» es el de la enseñanza, en _____ la edad media supera los 34 años.
- El inglés es la lengua con _____ se puede acceder más fácilmente a un puesto de trabajo. A esta hay que añadir otros idiomas, entre _____ dominan el alemán y el chino.
- Otro elemento clave en la definición de un perfil profesional, muy ligado con la edad del candidato, es la experiencia. La oferta analizada muestra un claro predominio de profesionales con una experiencia inferior a tres años, a _____ hay que sumar candidatos _____ no han trabajado previamente.

Imagen 13. *Nuevo Sueña 3*: Ejemplo de actividad que alude a Internet excluida del análisis de corpus (Cabrerizo Ruiz *et al*., 2015, p. 156).

De igual forma, en el caso de las actividades de *output* se han excluido del análisis los ejercicios donde el discurso digital no es el producto textual en sí mismo, sino el continente que los recoge (véase *Imagen 14*).



17 Vas a preparar una ficha para colgar en tus redes sociales en la que te ofreces como colaborador/a.

1. Completa la ficha teniendo en cuenta:
   - qué tipo de proyectos te interesan (de carácter social, cultural, de medio ambiente...)
   - con quién te gustaría trabajar (niños/as, enfermos/as, personas mayores, refugiados/as...)
   - el tiempo semanal que puedes dedicar al proyecto
   - tus cualidades y experiencias
2. Las fichas se exponen en el aula o en algún espacio compartido en la red.
3. En parejas, buscáis algún proyecto en internet que pueda encajar con el perfil de tres compañeros/as. Si lo encontráis, recomendádselo.

Nombre:
Tipo de proyecto:
Intereses:
Tiempo disponible:
Cualidades:
Experiencias:

Imagen 14. *Nos vemos hoy 2*: Ejemplo de actividad de *output* excluida del análisis porque el discurso digital no es el producto sino el continente (Lloret Ivorra, Ribas, Wiener, Görrissen y Häuptle-Barceló, 2021b, p. 112).

Por último, se ha eliminado del estudio las actividades de búsqueda de información o búsqueda en Internet sin concreción del sitio web específico que se debe revisar, ya que la tipología de cibertextos a los que se puede enfrentar el alumno en estos ejercicios no se puede concretar y eso desvirtúa los datos estadísticos (véase *Imagen 9*).

2. ANÁLISIS DE LOS MANUALES DE EL2/LE

El análisis que nos ocupa en este capítulo, por lo tanto, se centra en la revisión y estudio de todos los manuales o libros del alumno de seis colecciones didácticas de algunas de las principales editoriales de EL2/LE: Anaya ELE, Difusión, Edelsa, Edinumen, enClave-ELE y SGEL ELE.

2.1. *Nuevo sueña* (Anaya ELE)

La colección *Nuevo Sueña* de la editorial Anaya ELE (véase *Anexo 4, 5, 6* y *7*) incluye cuatro manuales de actualidad que abordan distintos niveles desde A1 hasta C1. Si bien es cierto, como se apunta en la introducción, que hemos procurado seleccionar nuestro corpus de análisis atendiendo a la mayor variedad de niveles de las colecciones didácticas de EL2/LE, *Nuevo Sueña* es uno de los poco manuales de las diferentes editoriales que alcanza el nivel C1, por lo que, junto con su actualidad, lo configuran como una de las colecciones más completas para este análisis de corpus.

Así pues, esta colección de la editorial Anaya ELE está conformada por cuatro manuales: *Nuevo Sueña 1* (A1-A2), *Nuevo Sueña 2* (B1), *Nuevo Sueña 3* (B2) y *Nuevo Sueña 4* (C1). Todos estos manuales ofrecen una estructura similar de presentación de los contenidos didácticos y una misma metodología. Los cuatro manuales utilizan el enfoque comunicativo y siguen las directrices del *PCIC*, por lo que su metodología se fundamenta en la integración de destrezas para la enseñanza de los contenidos lingüísticos.

En cuanto a la estructura de estos manuales, debemos destacar que es bastante similar a lo largo de toda la colección, pues todos los libros se conforman de diez unidades didácticas. En los niveles A1-A2 y B1 cada unidad se construye en torno a dos ámbitos temáticos y se incluyen fichas informativas que permiten la realización de la tarea y fijar los contenidos. En el primer manual de la colección se incluye una sección denominada «Así como suena» dedicada a la fonética; además cada ámbito temático concluye con un esquema gramatical y una tarea final que permite poner en práctica los contenidos trabajados en cada ámbito de la unidad. En *Nuevo Sueña 2* el contenido gramatical se presenta mediante fichas gramaticales, seguidas de una batería de ejercicios; la fonética se trabaja en la sección «Suena bien» y la escritura y ortografía en «Toma nota». Por su parte, en los manuales de niveles más altos (B2 y C1) la estructura

es muy similar con diferentes secciones como «Palabras, palabras» destinada a trabajar el componente léxico, «Normas y reglas» centrada en el contenido gramatical, «Bla, bla, bla» enfocada en el aspecto conversacional de la lengua y la expresión oral, «Toma nota» que pretende trabajar el componente discursivo y ortográfico y «Suena bien» con actividades de fonética.

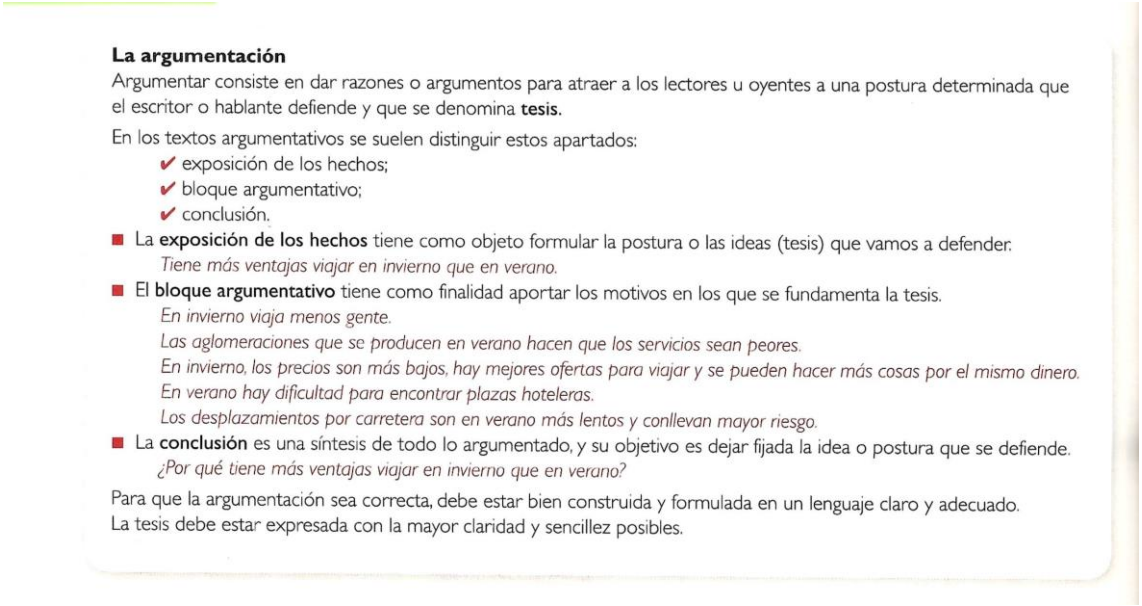
De igual forma, todos los manuales de la colección incluyen en cada una de sus unidades un apartado titulado «Maneras de vivir» que aborda el contenido cultural de España e Hispanoamérica desde un enfoque moderno y atractivo. Además, aunque solo el primer manual de Anaya ELE incluye una tarea final en cada unidad, los cuatro libros de la colección incluyen una sección de «Recapitulación» con una batería de actividades de (auto)evaluación: *Nuevo Sueña 1* incluye tres recapitulaciones, en la UD3, UD6 y UD9; *Nuevo Sueña 2* introduce solo dos, en la UD5 y UD10; y *Nuevo Sueña 3* y *4* incorporan esta sección al final de cada una de las diez unidades que conforman el manual.

Por último, todos los ejemplares de esta colección didáctica incluyen un apartado final de transcripciones y un glosario traducido a cinco idiomas: español, inglés, francés, alemán, italiano y portugués. Además, esta colección cuenta con un CD-ROM con las audiciones, el libro del profesor y varios cuadernos de ejercicios; materiales todos ellos excluidos de este análisis por ser complementarios al libro de texto.

En definitiva, la primera colección didáctica analizada es *Nuevo Sueña* de la editorial Anaya ELE, que está compuesta por cuatro manuales de reciente publicación (2015-2017) en los que se aborda desde el nivel A1 al C1. Todos los manuales están formados por diez unidades didácticas con diferentes secciones y un apartado de recapitulación que permite a los alumnos valorar el grado de adquisición de los contenidos. Todo ello conforma una colección donde los contenidos lingüísticos y funcionales se integran con las diferentes destrezas para conseguir un aprendizaje significativo, basado en el enfoque comunicativo.

El contenido discursivo de esta colección se presenta de forma explícita, pues se le dedica una sección completa («Toma nota») en cada unidad a partir del segundo manual de la editorial. En dicha sección, no solo se introducen ejercicios que están destinados a practicar el componente ortográfico y la expresión escrita, sino que se ofrecen de forma expresa a los alumnos explicaciones sobre las características discursivas de diferentes géneros textuales (véase *Imagen 15*). No obstante, en casi

ningún caso esas instrucciones se refieren al discurso digital, pues el único cibertexto que se trabaja en esos apartados de «Toma nota» es el correo electrónico, aunque huelga decir que se presenta en multitud de ocasiones.



La argumentación

Argumentar consiste en dar razones o argumentos para atraer a los lectores u oyentes a una postura determinada que el escritor o hablante defiende y que se denomina **tesis**.

En los textos argumentativos se suelen distinguir estos apartados:

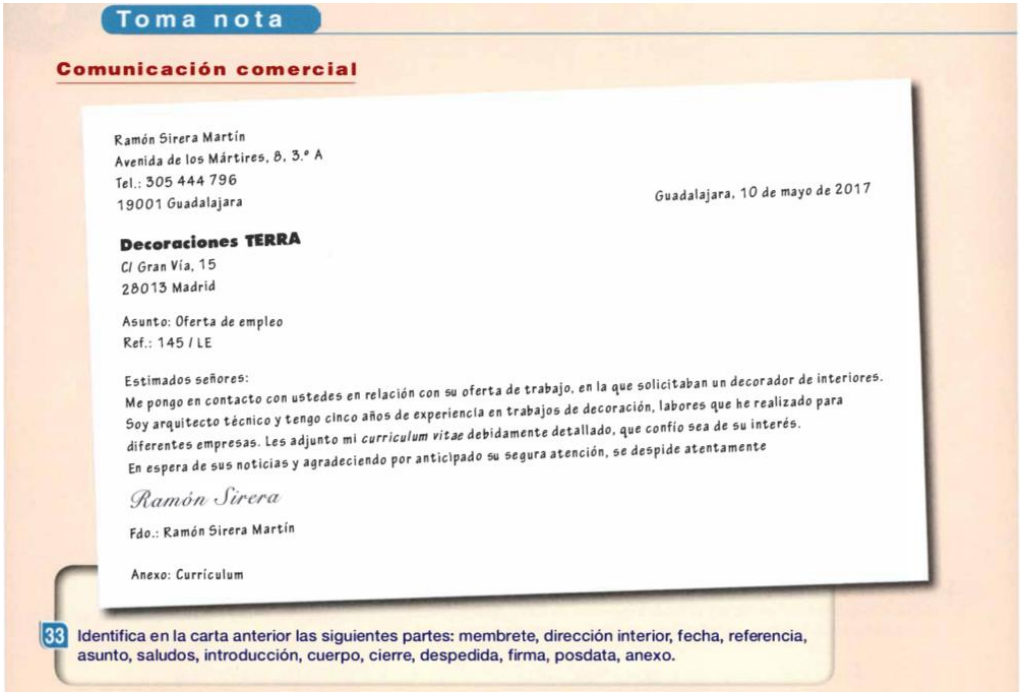
- ✔ exposición de los hechos;
- ✔ bloque argumentativo;
- ✔ conclusión.

- La **exposición de los hechos** tiene como objeto formular la postura o las ideas (tesis) que vamos a defender.
  Tiene más ventajas viajar en invierno que en verano.
- El **bloque argumentativo** tiene como finalidad aportar los motivos en los que se fundamenta la tesis.
  En invierno viaja menos gente.
  Las aglomeraciones que se producen en verano hacen que los servicios sean peores.
  En invierno, los precios son más bajos, hay mejores ofertas para viajar y se pueden hacer más cosas por el mismo dinero.
  En verano hay dificultad para encontrar plazas hoteleras.
  Los desplazamientos por carretera son en verano más lentos y conllevan mayor riesgo.
- La **conclusión** es una síntesis de todo lo argumentado, y su objetivo es dejar fijada la idea o postura que se defiende.
  ¿Por qué tiene más ventajas viajar en invierno que en verano?

Para que la argumentación sea correcta, debe estar bien construida y formulada en un lenguaje claro y adecuado. La tesis debe estar expresada con la mayor claridad y sencillez posibles.

Imagen 15. *Nuevo Sueña 3*: Instrucción discursiva explícita (Cabrerizo Ruiz *et al*., 2015, p. 144).

De hecho, en *Nuevo Sueña 4*, dentro de la sección «Toma nota» destinada al componente discursivo, se pide a los alumnos que reflexionen sobre las diferencias discursivas entre la carta postal y el correo electrónico y donde se especifican una serie de fórmulas y expresiones de la comunicación comercial (véase *Imagen 16*).



Toma nota

Comunicación comercial

Ramón Sirera Martín
Avenida de los Mártires, 8, 3.º A
Tel.: 305 444 796
19001 Guadalajara

Guadalajara, 10 de mayo de 2017

Decoraciones TERRA
Cl Gran Vía, 15
28013 Madrid

Asunto: Oferta de empleo
Ref.: 145 / LE

Estimados señores:
Me pongo en contacto con ustedes en relación con su oferta de trabajo, en la que solicitaban un decorador de interiores. Soy arquitecto técnico y tengo cinco años de experiencia en trabajos de decoración, labores que he realizado para diferentes empresas. Les adjunto mi *curriculum vitae* debidamente detallado, que confío sea de su interés.
En espera de sus noticias y agradeciendo por anticipado su segura atención, se despide atentamente

Ramón Sirera

Fdo.: Ramón Sirera Martín

Anexo: Currículum

33 Identifica en la carta anterior las siguientes partes: membrete, dirección interior, fecha, referencia, asunto, saludos, introducción, cuerpo, cierre, despedida, firma, posdata, anexo.

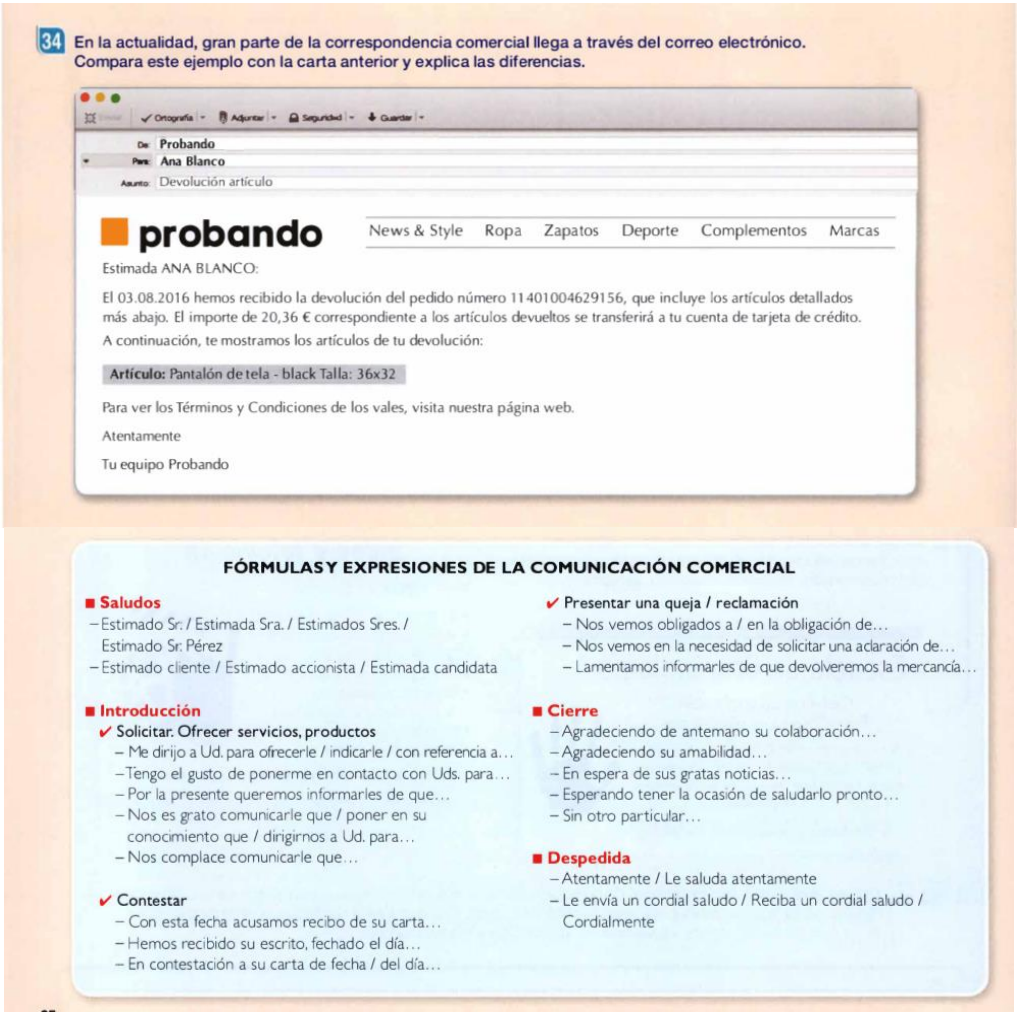


Imagen 16. *Nuevo Sueña 4*: Ejemplo de reflexión discursiva digital (Blanco Canales *et al*., 2017, pp. 134-135).

Esta actividad en concreto es una de las más significativa de toda la colección de *Nuevo Sueña*, pues hace referencia explícita a las diferencias discursivas y digitales de dos tipos de textos del género epistolar: la carta y el correo electrónico. Los alumnos podrán, gracias a esta actividad, reflexionar sobre las disimilitudes discursivas de ambos textos, pero también podrán observar cómo ha evolucionado digitalmente el género epistolar.

Nos obstante, eso no quiere decir que el único discurso digital que aparece en esta colección de Anaya ELE sea el correo electrónico, pues son muchas las actividades enmarcadas en los cibertextos. Todos los manuales de *Nuevo Sueña*, desde el A1 al C1, incorporan el discurso digital entre sus páginas. De hecho, su inclusión es tan numerosa que ha sido de gran dificultad discernir qué consistía realmente en un discurso digital y qué no, pues en muchas ocasiones esa inclusión es vaga e incluso equivocada,

utilizando el formato digital más como un elemento de la maquetación y presentación motivacional del manual que como un elemento discursivo (véase *Imagen 4* y *17*).



Imagen 17. *Nuevo Sueña 2*: Ejemplo de utilización del medio digital como estrategia de maquetación (Cabrerizo Ruiz *et al*., 2015, p. 21).

Esta sobreexplotación del mundo digital en esta colección nos llevó a tener que establecer una serie de parámetros claros sobre qué textos y actividades debían forman parte de nuestro análisis por presentar características cibertextuales y cuáles debían quedar fuera del estudio por tratarse más de un elemento ornamental que de un discurso digital. Así pues, tras reconsiderar nuestros criterios de estudio, tuvimos que volver a consultar los manuales ya analizados, reevaluándolos con los nuevos parámetros de análisis, que se especifican en el apartado «1.3.3. Delimitación de los textos digitales del estudio» dentro de este capítulo.

A esta dificultad añadida, se le sumaron algunas incongruencias encontradas a lo largo de la colección sobre los cibertextos presentados como, por ejemplo, en el manual *Nuevo Sueña 4*, cuando se presenta una actividad enmarcada en un blog (véase *Imagen 18*), pero que posteriormente se cataloga como página web (véase *Imagen 19*).



Imagen 18. *Nuevo Sueña 4*: Ejemplo 1 de incongruencia en los cibertextos: en el ejercicio 2 se especifica que el texto es un blog (Blanco Canales *et al*., 2017, p. 26).



Imagen 19. *Nuevo Sueña 4*: Ejemplo 2 de incongruencia en los cibertextos: en el ejercicio 11 se hace referencia al blog anterior, pero como página web (Blanco Canales *et al*., 2017, p. 29).

Como ya hemos mencionado anteriormente, la metodología utilizada en estos manuales de la colección *Nuevo Sueña* responde al enfoque comunicativo. Sin embargo, la estrategia empleada por el manual para introducir la mayoría de los elementos cibertextuales radica en muestras de lengua sin explotación discursiva, es decir, como

reactivos de los ejercicios de comprensión lectora o como muestras de lengua para la ejecución de actividades que trabajan diferentes contenidos gramaticales, léxicos o funcionales; pero sin reflexión discursiva alguna.

Por su parte, el método inductivo y el método mixto (inductivo y deductivo) es empleado en varias ocasiones a lo largo de la colección para trabajar un único cibertexto: el correo electrónico. El método inductivo se emplea en *Nuevo Sueña 1* y *3*, pues se pide a los alumnos que redacten un correo electrónico, previa presentación anterior de este discurso digital a lo largo de la unidad didáctica. En el segundo y cuarto manual de la colección se utiliza el método mixto, ya que los alumnos deben redactar un correo electrónico y para ello se les ofrece una muestra de lengua y una serie de premisas discursivas sobre cómo iniciar y despedir un texto epistolar (véase *Imagen 20*).

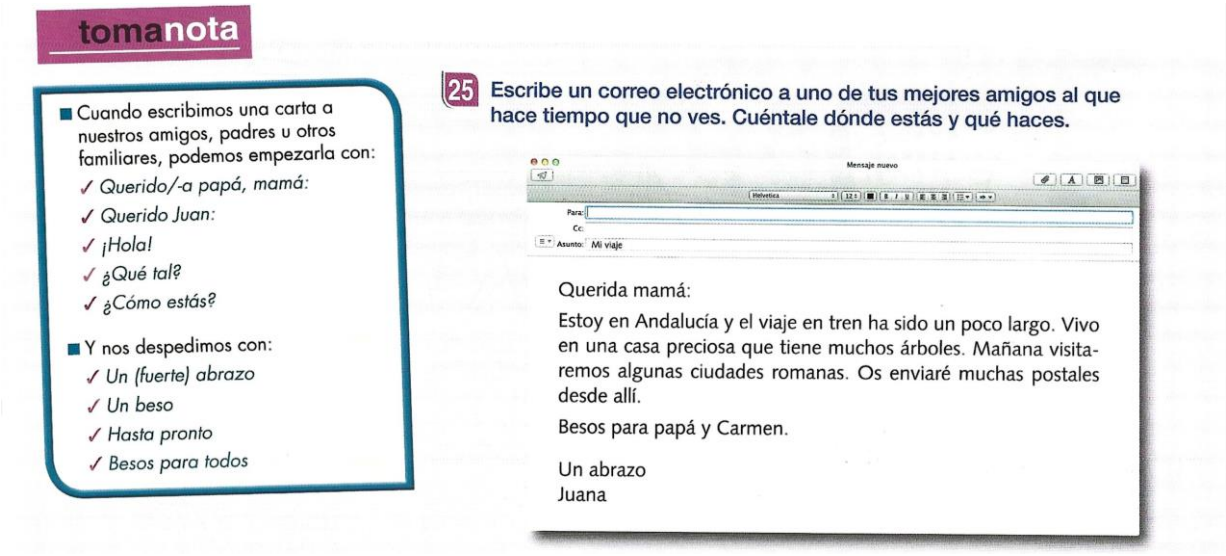


Imagen 20. *Nuevo Sueña 2*: Método mixto (Cabrerizo Ruiz *et al*., 2015, p. 21).

Por otro lado, con respecto al tipo de ejemplos proporcionados en estos manuales, es curioso señalar que en los de niveles A (A1-A2) la mayoría de los cibertextos se presentan mediante estructuras textuales o secuencias de enunciados, lo cual es llamativo dada la complejidad de estos. Hubiera sido esperable encontrar en este nivel inicial elementos, frases o enunciados aislados, por su sencillez de presentación y comprensión o, incluso, intercambios dialogales, sobre todo si hablamos de cibertextos como el correo electrónico o la mensajería instantánea, presentes en *Nuevo Sueña 1*, que tienen un marcado carácter conversacional.

En los siguientes manuales de la colección casi todos los cibertextos se presentan mediante estructuras textuales, ya sean párrafos o textos completos; aunque en determinadas actividades se combinan con otros tipos de ejemplos como los elementos y enunciados aislados y las secuencias de enunciados. Esta presentación es coherente dado el carácter ecléctico de los cibertextos y su presentación variada.

Asimismo, las redes sociales (*Nuevo Sueña 2*), la mensajería instantánea (*Nuevo Sueña 3* y *4*) y el correo electrónico (*Nuevo Sueña 3*) aparecen en ciertas ocasiones presentados como ejemplos de intercambios dialogales (pares adyacentes), debido a que son discursos propios de la interacción en línea. No obstante, pese al carácter conversacional de esos cibertextos es patente la ejemplificación con estos tipos de textos digitales mediante frases o enunciados aislados en multitud de ocasiones, perdiendo la interactividad que los caracteriza (véase *Imagen 21*).

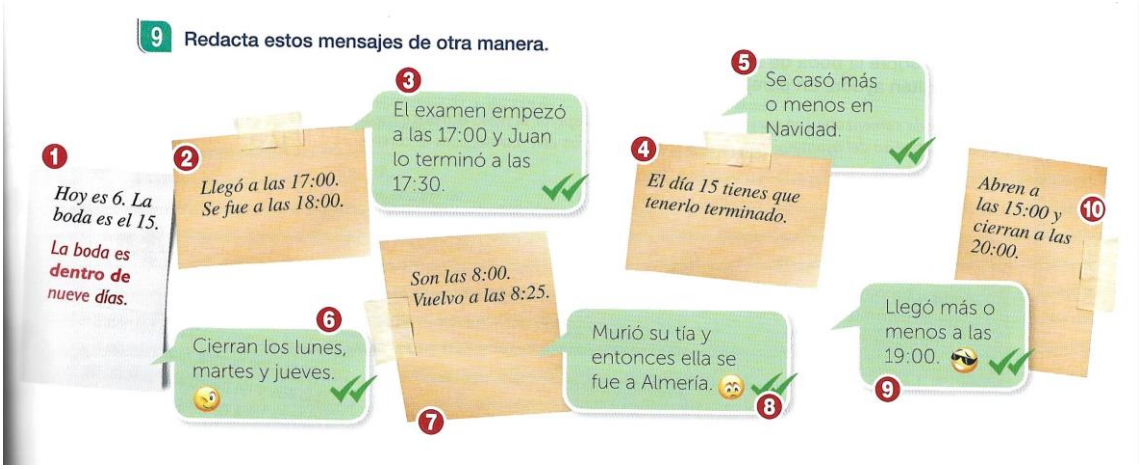


Imagen 21. *Nuevo Sueña 3*: Ejemplo de enunciados aislados (Cabrerizo Ruiz *et al*., 2015, p. 95).

Por otro lado, en cuanto a los tipos de tareas con los que se trabajan estos textos digitales, podemos afirmar que son muy variadas: actividades de reflexión metalingüística, de comprensión (véase *Imagen 18*), de expresión (véase *Imagen 20*) y de ambas destrezas juntas, donde encontramos la otra actividad más significativa de toda la colección (véase *Imagen 22*).

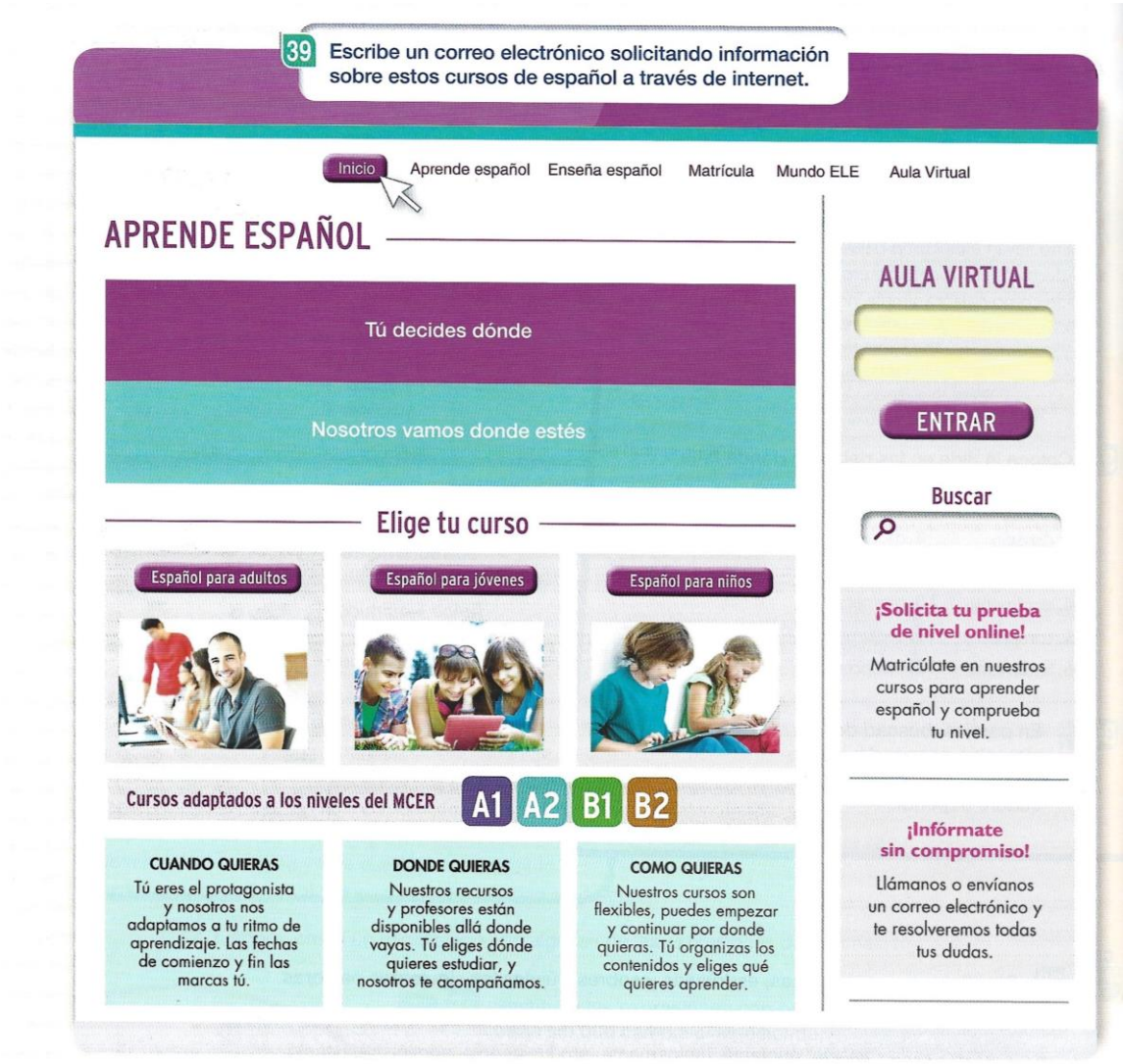


Imagen 22. *Nuevo Sueña 3*: Actividad más significativa de la colección (Cabrerizo Ruiz *et al.*, 2015, p. 104).

Esta actividad es considerada como un ejercicio de producción libre mediante transferencia de datos y es significativa para nuestro estudio, pues engloba la presentación y práctica de dos cibertextos diferentes: la página web y el correo electrónico. Como se puede observar en la *Imagen 22*, se pide a los alumnos que redacten un correo electrónico solicitando información sobre una serie de datos presentados de forma más o menos real en una simulación de una página web. Los alumnos no solo se enfrentan a la comprensión del cibertexto página web, sino que con los datos inferidos de esta deben practicar un discurso digital diferente: el correo electrónico.

De igual forma, los ejercicios que enfocan la tarea en la reflexión discursiva de textos digitales son muy escasos. De hecho, este tipo de actividades aparece solo en

cuatro ocasiones a lo largo de toda la colección y tres de los casos se centran en el estudio del correo electrónico y de las convenciones del género epistolar, como hemos mencionado anteriormente (véase *Imagen 16* y *20*). La página web también se utiliza en actividades de reflexión discursiva, pero cuyo objetivo no es conocer las convenciones de este género digital, sino reflexionar sobre la estructura y características de la noticia como género periodístico.

Ahora bien, son muy numerosos los textos digitales que aparecen como elementos aislados, sin explotación didáctica alguna. No solo no se trabaja ningún componente discursivo con ellos, sino que directamente se presenta el texto sin aprovechamiento alguno, ya sea a modo de ejemplo aislado de una explicación lingüística (véase *Imagen 23*), como actividad para que los alumnos lean el texto y subrayen las palabras desconocidas sin ningún aprovechamiento posterior (véase *Imagen 24*) o como tarea en la que las preguntas sobre el texto se responden sin necesidad de leerlo (véase *Imagen 25*). Los cibertextos que más aparecen dentro de esta presentación aislada son el blog y las páginas web, conformando la mayoría de las manifestaciones de estos tipos de texto en los manuales de niveles más altos: *Nuevo Sueña 3* (B2) y *Nuevo Sueña 4* (C1).

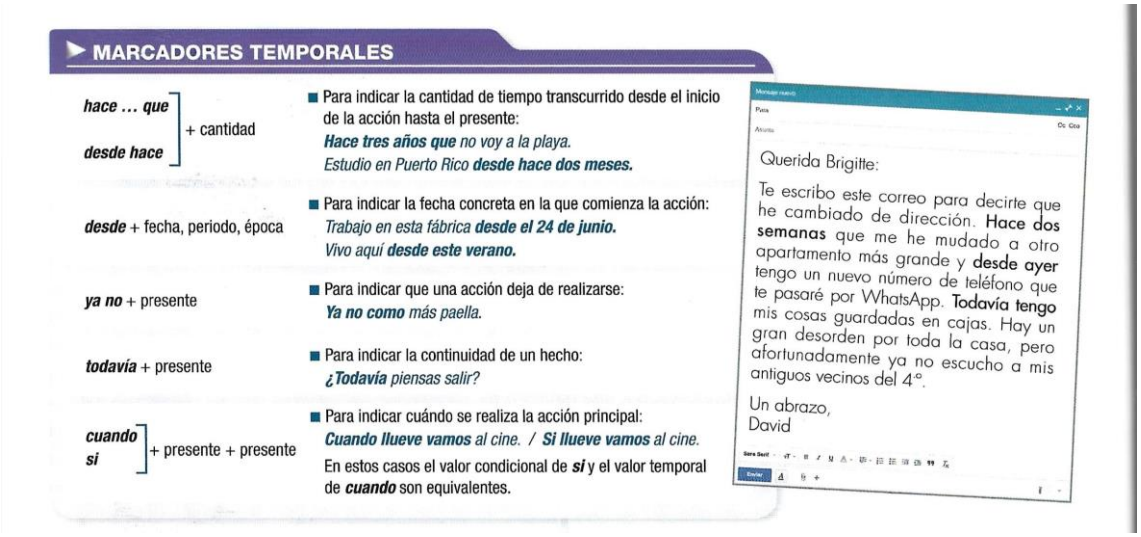
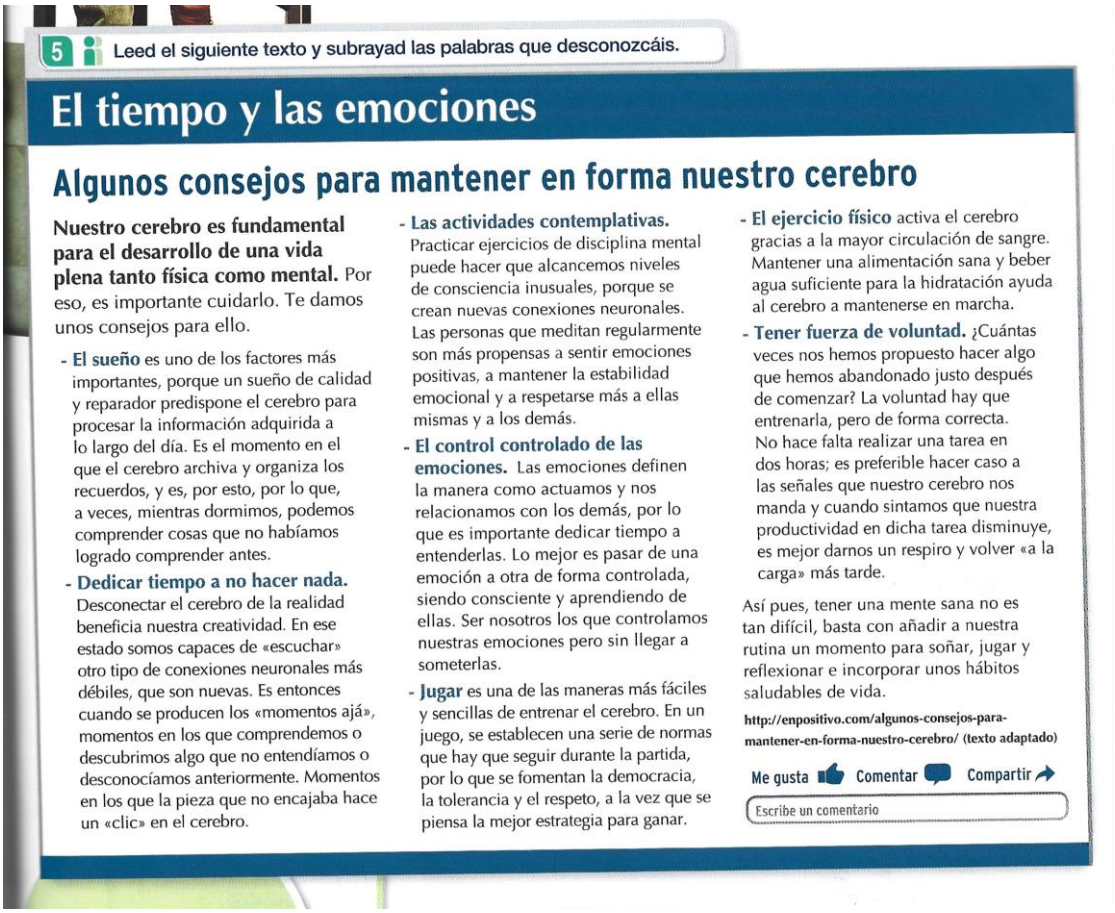


Imagen 23. *Nuevo Sueña 2*: Ejemplo 1 de elemento aislado sin explotación didáctica (Cabrerizo Ruiz *et al*., 2015, p. 44).



5 Leed el siguiente texto y subrayad las palabras que desconozcáis.

El tiempo y las emociones

Algunos consejos para mantener en forma nuestro cerebro

Nuestro cerebro es fundamental para el desarrollo de una vida plena tanto física como mental. Por eso, es importante cuidarlo. Te damos unos consejos para ello.

- **El sueño** es uno de los factores más importantes, porque un sueño de calidad y reparador predispone el cerebro para procesar la información adquirida a lo largo del día. Es el momento en el que el cerebro archiva y organiza los recuerdos, y es, por esto, por lo que, a veces, mientras dormimos, podemos comprender cosas que no habíamos logrado comprender antes.
- **Dedicar tiempo a no hacer nada.** Desconectar el cerebro de la realidad beneficia nuestra creatividad. En ese estado somos capaces de «escuchar» otro tipo de conexiones neuronales más débiles, que son nuevas. Es entonces cuando se producen los «momentos ajá», momentos en los que comprendemos o descubrimos algo que no entendíamos o desconocíamos anteriormente. Momentos en los que la pieza que no encajaba hace un «clic» en el cerebro.
- **Las actividades contemplativas.** Practicar ejercicios de disciplina mental puede hacer que alcancemos niveles de consciencia inusuales, porque se crean nuevas conexiones neuronales. Las personas que meditan regularmente son más propensas a sentir emociones positivas, a mantener la estabilidad emocional y a respetarse más a ellas mismas y a los demás.
- **El control controlado de las emociones.** Las emociones definen la manera como actuamos y nos relacionamos con los demás, por lo que es importante dedicar tiempo a entenderlas. Lo mejor es pasar de una emoción a otra de forma controlada, siendo consciente y aprendiendo de ellas. Ser nosotros los que controlamos nuestras emociones pero sin llegar a someterlas.
- **Jugar** es una de las maneras más fáciles y sencillas de entrenar el cerebro. En un juego, se establecen una serie de normas que hay que seguir durante la partida, por lo que se fomentan la democracia, la tolerancia y el respeto, a la vez que se piensa la mejor estrategia para ganar.
- **El ejercicio físico** activa el cerebro gracias a la mayor circulación de sangre. Mantener una alimentación sana y beber agua suficiente para la hidratación ayuda al cerebro a mantenerse en marcha.
- **Tener fuerza de voluntad.** ¿Cuántas veces nos hemos propuesto hacer algo que hemos abandonado justo después de comenzar? La voluntad hay que entrenarla, pero de forma correcta. No hace falta realizar una tarea en dos horas; es preferible hacer caso a las señales que nuestro cerebro nos manda y cuando sintamos que nuestra productividad en dicha tarea disminuye, es mejor darnos un respiro y volver «a la carga» más tarde.

Así pues, tener una mente sana no es tan difícil, basta con añadir a nuestra rutina un momento para soñar, jugar y reflexionar e incorporar unos hábitos saludables de vida.

http://enpositivo.com/algunos-consejos-para-mantener-en-forma-nuestro-cerebro/ (texto adaptado)

Me gusta Comentar Compartir

Escribe un comentario

Imagen 24. *Nuevo Sueña 3*: Ejemplo 2 de elemento aislado sin explotación didáctica (Cabrerizo Ruiz *et al*., 2015, p. 189).



4 Ahora, leed el texto y responded a las preguntas.

Web Magazine

Buscar Acceder Menú

Ciencia Salud Psicología Naturaleza Historia Vídeos Test

El cuerpo tiene su propio lenguaje: comunica mucho más que las palabras. Los expertos dicen que, en una conversación, el 65 por ciento de la comunicación se produce de forma no verbal; las palabras son el 35 por ciento restante. Influyen más el tono y los matices que las palabras. Estas pueden llegar a engañar, pero los gestos corporales son delatores.

Las mujeres suelen tener una habilidad innata para percibir y descifrar señales no verbales. Si piensan que les están mintiendo, sucede en realidad. Mientras las palabras dicen una cosa, el lenguaje del cuerpo cuenta otra historia y eso las mujeres lo captan. La intuición femenina no es un tópico, sino el resultado de una mayor actividad del hemisferio derecho del cerebro, que es el encargado de las funciones intuitivas; por eso, reúne toda la información para comprender, ya que el hemisferio izquierdo soporta la racionalidad, que sirve para analizar.

La opinión sobre una persona se forma en el primer minuto de conocerla, sin que intervengan ni la lógica ni la razón. Todo se basa en lo que percibimos a partir de los gestos que vemos. La expresión facial es, junto con la mirada, el medio más rico e importante para expresar emociones y estados de ánimo. Podemos utilizar las expresiones faciales (es decir, la cara en movimiento y no como un objeto estático) como medio para conseguir una mejor comprensión de lo que nos comunican los demás y también para comunicar mejor lo que queremos contar.

Codificación gestual, ocular y lenguaje corporal, shiatsu76.blogspot.com.es (texto adaptado)

4.1 ¿En qué situaciones preferís utilizar mejor gestos que palabras?

4.2 ¿Cómo os sentís cuando alguien os responde tan solo con un gesto?

Imagen 25. *Nuevo Sueña 4*: Ejemplo 3 de elemento aislado sin explotación didáctica (Blanco Canales *et al*., 2017, p. 159).

Por otra parte, con respecto a qué tipo de discursos digitales se introducen y a la tipología y naturaleza del *input* proporcionado y del *output* requerido debemos destacar los resultados obtenidos que se resumen en la siguiente tabla:

Tipología textual		**A1-A2**			**B1**			**B2**			**C1**			**TOTAL (T)**			
		N.º			**N.º**			**N.º**			**N.º**			**N.º**			
		I	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	
																N.º	**%**
a. Correo electrónico		4	2	6	5	3	8	4	2	6	3	3	6	16	10	26	30,6
b. Blog		0	0	0	4	0	4	3	0	3	9	0	9	16	0	16	18,8
c. Foro		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
d. Mensajería instantánea		1	0	1	2	0	2	4	0	4	5	0	5	12	0	12	14,1
e. Redes sociales		0	0	0	1	0	1	2	0	2	0	0	0	3	0	3	3,5
f. Páginas web		1	0	1	4	2	6	7	0	7	14	0	14	26	2	28	33
g. Wikis		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
h. Otro:		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL (T)	**N.º**	6	2	8	16	5	21	20	2	22	31	3	34	73	12	85	
	%	-	-	9,3	-	-	24,7	-	-	26	-	-	40	86	14	100	

Tabla 10. Resumen de la tipología de los cibertextos analizados en *Nuevo Sueña* (Anaya ELE) [I = *input*, O = *output*].

Como se puede observar en la *Tabla 10*, el número total de cibertextos que aparecen en los manuales es de 85 y su tipología es muy variada: correo electrónico, blog, mensajería instantánea, redes sociales y páginas web. Los únicos cibertextos de los previstos que no aparece en la colección analizada son las wikis, algo previsible por ser uno de los cibertextos más complejos y desconocidos, y el foro, lo cual es bastante significativo al ser un texto digital muy habitual y rentable para trabajar los intercambios dialogales y la conversación en el aula de español como L2/LE.

Asimismo, tal como se suponía en nuestras hipótesis del estudio, entre los discursos digitales más recurrente de la colección *Nuevo Sueña* está el correo electrónico con 26 apariciones (30,6 % con respecto al total de los cibertextos incluidos), solo superado por las páginas web que se incluyen 28 veces a lo largo de estos manuales, esto es, un 33 % con respecto al total. El siguiente cibertexto más

presentado en la colección es el blog, que aparece 16 veces (18,8 %); seguido por la mensajería instantánea que se presenta en 12 ocasiones (14,1 %) y las redes sociales que se incluyen solo 3 veces (3,5 %) a lo largo de los manuales analizados.

Además, es interesante la gradación en la presentación de los discursos digitales a lo largo de los diferentes niveles de referencias que conforman los cuatro volúmenes de la colección. El manual con el nivel curricular más alto, C1, es el que mayor número de cibertextos incluye con respecto al total con un 40 % de los discursos digitales (34 textos), frente al resto de manuales que introducen más cibertextos conforme se va aumentando el nivel curricular: el manual de nivel A1-A2 presenta solo 8 cibertextos (9,3 %), el de nivel B1 introduce 21 textos digitales (24,7 %) y el de nivel B2 incluye 22 cibertextos (26 %). Esta disposición de los géneros cibertextuales es bastante coherente, ya que es esperable que en el nivel A el número de textos y su dificultad sea inferior a los manuales de mayor nivel como el B2 y C1.

De igual forma, aunque la página web es el cibertexto más frecuente en la colección, en la mayoría de las ocasiones su presentación se realiza como un elemento aislado, sin explotación didáctica alguna, como afirmábamos anteriormente (véase *Imagen 24* y *25*). El discurso digital que le sigue estrechamente en este cómputo global es el correo electrónico, un cibertexto que aparece homogéneamente en todos los niveles curriculares, pese a que sería esperable que abundara más su empleo en los niveles inferiores. Tanto el blog como las páginas web se presentan de forma mucho más significativa en el manual de nivel C1 con 9 y 14 textos de 16 y 26 que representan el total respectivamente, frente a las redes sociales cuya aparición, pese a ser meramente anecdótica (3,5 % con respecto al total), se concentra exclusivamente en los manuales de nivel B.

En cuanto a la dicotomía *input/output* (véase *Tabla 10*), a lo largo de toda la colección *Nuevo Sueña* la mayoría de los cibertextos que se introducen se presentan mediante muestras de lengua o *input*. De hecho, de los 85 textos incluidos en la colección, 73 (86 %) son discursos que se presentan como aducto. Solo el 14 % (12 textos) suponen las producciones que se requieren a los alumnos, esto es, documentos en forma de *output* o educto. También es relevante que de ese 14 % que representan las producciones, el 83,3 % (10 textos) lo conforman correos electrónicos y solo el 16,7 % (2 textos) la compleción, que no creación, de páginas web con el objetivo de trabajar diferentes contenidos gramaticales y funcionales, pero sin referencia alguna a los elementos discursivos digitales de este tipo de cibertexto (véase *Imagen 26*). Por lo

tanto, pese a tener que ser consideradas como actividades de *output* cibertextual, están muy lejos de lo que sería la práctica mediante educto de estos tipos de discursos digitales, por lo que, como veremos más adelante, se han clasificado como cuasitextos con función didáctica.

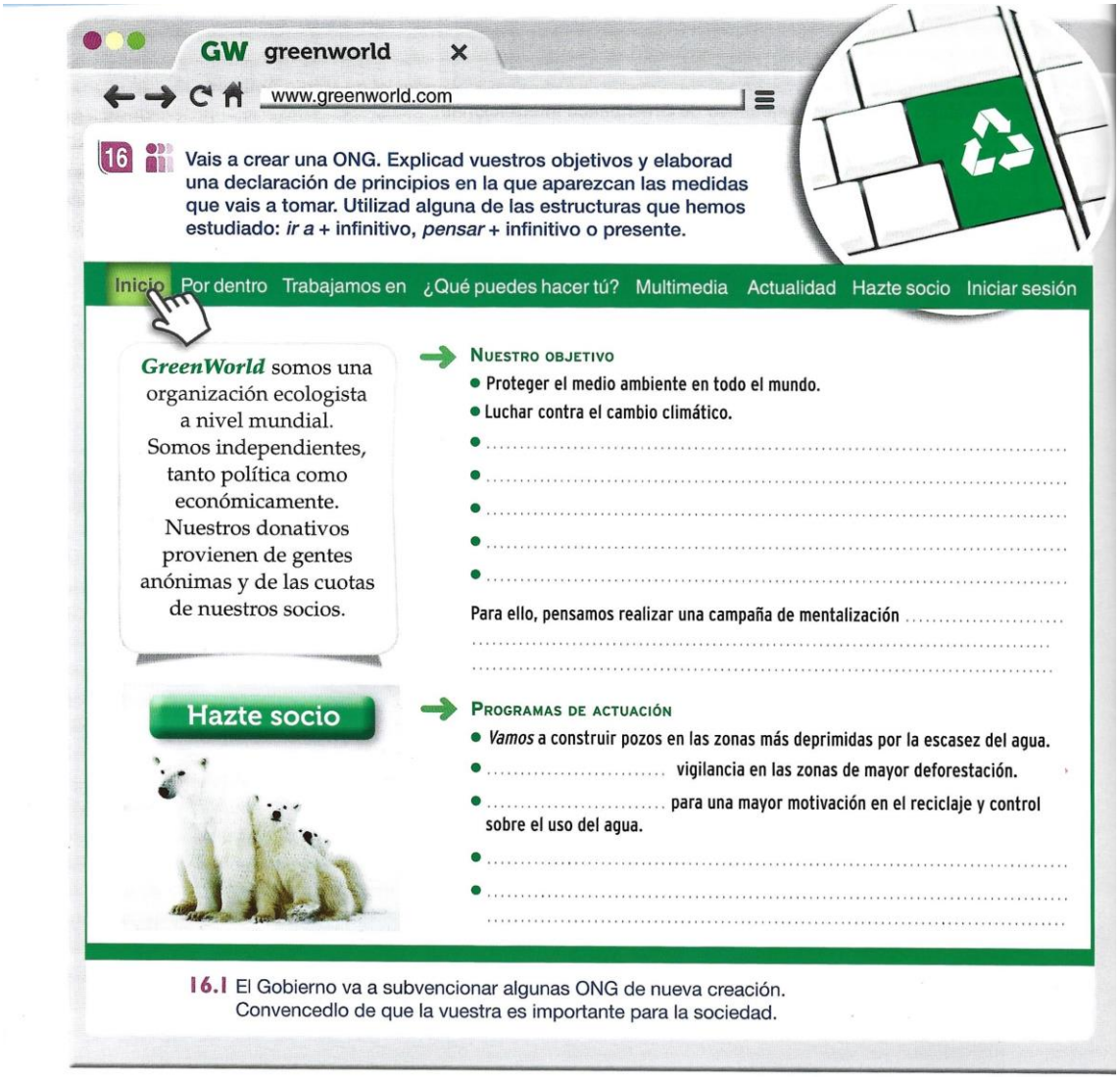


Imagen 26. *Nuevo Sueña 2*: Cuasitexto con función didáctica (Cabrerizo Ruiz *et al.*, 2015, p. 110).

Por su parte, en cuanto a los textos considerados como *input*, el mayor porcentaje de muestras de lengua lo encontramos en las páginas web con un 35,6 %, seguidos del correo electrónico y el blog que suponen el 21,9 % cada uno y la mensajería instantánea con 12 textos, esto es, el 16,4 % con respecto al total de muestras de lengua o *input*.

Ahora bien, si hacemos alusión a la naturaleza de presentación de los textos, debemos distinguir entre aquellos que se presentan como *input* y los que se requieren como *output* (véase *Tabla 11*).

Naturaleza *input* (I) y *output* (O)		**Géneros discursivos digitales**									
		a.	**b.**	**c.**	**d.**	**e.**	**f.**	**g.**	**h.**	**T**	
										N.º	**%**
Textos auténticos (I/O)	I	0	0	0	0	2	4	0	0	6	-
	O	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-
	T	0	0	0	0	2	4	0	0	6	7,1
Textos auténticos adaptados (I)	T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Textos imitativos (O)	T	10	0	0	0	0	0	0	0	10	11,8
Textos imitativos con alto grado de digitalidad (I)	T	16	5	0	5	0	2	0	0	28	32,9
Textos imitativos con bajo grado de digitalidad (I)	T	0	11	0	7	1	20	0	0	39	45,9
Cuasitextos con función didáctica (I/O)	I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-
	O	0	0	0	0	0	2	0	0	2	-
	T	0	0	0	0	0	2	0	0	2	2,3
TOTAL (T)		26	16	0	12	3	28	0	0	85	100

Tabla 11. Resumen de la naturaleza de los cibertextos analizados en *Nuevo Sueña* (Anaya ELE)
[a. Correo electrónico, b. Blog, c. Foro, d. Mensajería instantánea, e. Redes sociales, f. Páginas web, g. Wikis, h. Otro].

Como se puede observar en la *Tabla 11* el 90,6 % de los textos son imitativos, ya sean presentados en forma de *input* u *output*. El 7,1 % son documentos auténticos y el 2,3 % conforman lo que denominamos cuasitextos con función didáctica. Por lo tanto, en la colección *Nuevo Sueña* no hay ningún texto digital auténtico adaptado, es decir, no se incluye ningún cibertexto que especifique la fuente de dónde ha sido extraído.

Así pues, pese a que era esperable que la mayoría de los discursos digitales de *Nuevo Sueña* fueran creaciones propias de los autores del manual, nos ha sorprendido encontrar un porcentaje tan significativo de cibertextos auténticos, no adaptados; ya que nuestra hipótesis era que este tipo de documentos auténticos no iban a presentarse en el manual debido a su formato analógico. Sin embargo, son dos los casos de referencia a

redes sociales reales y cuatro la alusión a páginas web auténticas que los alumnos deben consultar para resolver las actividades propuestas (véase *Imagen 27*).

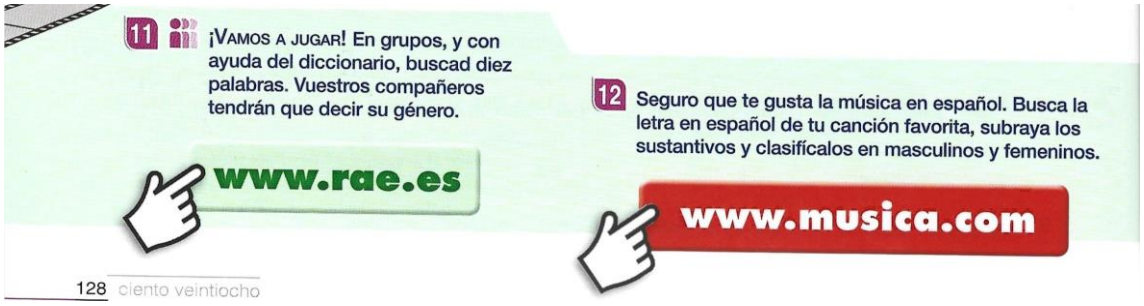


Imagen 27. *Nuevo Sueña 2*: Texto auténtico [ejercicio 12] (Cabrerizo Ruiz *et al*., 2015, p. 128).

Además, en muchos casos el manual anima a los discentes a buscar o investigar alguna información y, en ocasiones, se les indica que utilicen Internet para ello. No obstante, se ha eliminado este tipo de tareas del análisis, pues es imposible predecir a qué cibertextos se van a enfrentar los alumnos en su búsqueda y, en consecuencia, no se pueden estandarizar dichos datos. Sin embargo, sí debemos reseñar que existen este tipo de actividades que acercan a los estudiantes a cibertextos auténticos y así lo hemos hecho constar en las observaciones de cada ficha de análisis (véase *Anexo 4, 5, 6,* y *7*).

De otra parte, tal y como mencionábamos antes, en esta colección aparecen dos páginas web que se consideran cuasitextos con función didáctica. Lo curioso es que ambos documentos se presentan como *output* en *Nueva Sueña 2*, lo cual es significativo pues, aunque la mayoría de las producciones de los alumnos suelen ser textos imitativos cibertextuales, hemos decidido clasificar estos documentos como cuasitextos con función didáctica; pues no se trata de que los alumnos creen una página web, sino que completen la recreación de una para trabajar diferentes elementos gramaticales y funcionales ajenos al discurso digital (véase *Imagen 26*).

Por último, como hemos comentado, la mayoría de los cibertextos de *input* y *output* de la colección *Nuevo Sueña* son textos imitativos, pero no todos presentan la misma naturaleza (véase *Tabla 11*). Por un lado, en cuanto al *input*, se consideran textos imitativos con un alto grado de digitalidad (véase *Imagen 8*) al 32,9 % de los documentos analizados, siendo el correo electrónico el discurso predominante en esta categoría. Por otro lado, también en lo referente al *input*, el 45,9 % son textos imitativos con bajo grado de digitalidad (véase *Imagen 2*) con hegemonía de las páginas web. Esto es bastante relevante pues, aunque podríamos pensar que la presencia del discurso

digital en la colección *Nuevo Sueña* es muy representativa con 85 cibertextos entre sus páginas, la realidad es que casi la mitad de esos discursos (45,9 % + 2,3 %) no se introducen de forma significativa, ya que apenas presentan características digitales que los configuran como tal.

Por lo tanto, de los 85 textos digitales que aparecen en la colección, solo 44 (51,8 %) se introducirían correctamente, siendo 41 (39 textos imitativos con bajo grado de digitalidad y 2 cuasitextos) los documentos que, aunque son cercanos al discurso digital, siendo estrictos no se podrían considerar plenamente como tal por carecer de sus cualidades representativas.

Por otro lado, con respecto a la temática que abordan los cibertextos que aparecen en el manual (véase *Tabla 12*), en la mayoría de las ocasiones estos discursos se centran en *las capacidades artísticas y ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)* con un 27 % de los textos digitales, seguidos por *la personalidad (carácter, experiencias, psicologías, etc.)* que supone el 22,3 % del conjunto de los cibertextos de la colección y *el mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)* que aparece en el 13 % de los casos. La distribución temática se realiza de forma más o menos homogénea a lo largo de todos los niveles, predominando si cabe *el mundo profesional* en el nivel C1, lo cual se corresponde con la dificultad temática de este *leitmotiv*.

Temática textual	**A1-A2**	**B1**	**B2**	**C1**	**TOTAL (T)**	
	N.º	**N.º**	**N.º**	**N.º**	**N.º**	**%**
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.).	3	6	4	6	19	22,3
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	1	0	3	3	7	8,2
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	2	9	6	6	23	27
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.).	0	0	3	3	6	7
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	0	0	0	0	0	0
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.).	0	1	1	0	2	2,4
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0	0	0	0	0	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.).	0	0	1	3	4	4,7

9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	0	1	1	1	3	3,5
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.).	2	0	0	0	2	2,4
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0	0	0	0	0	0
12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.).	0	0	0	5	5	5,9
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.).	0	0	2	0	2	2,4
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0	1	0	0	1	1,2
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	0	3	1	7	11	13
16. Otro (indique cual):	0	0	0	0	0	0
TOTAL (T)	8	21	22	34	85	100

Tabla 12. Resumen de la temática de los cibertextos analizados en *Nuevo Sueña* (Anaya ELE).

Por último, en cuanto a la evaluación, tal como comentábamos al inicio del análisis, la colección *Nuevo Sueña* incluye en sus cuatro manuales diferentes secciones denominadas «Recapitulación» con una batería de ejercicios de (auto)evaluación. El primer manual, *Nuevo Sueña 1*, introduce tres de estos apartados cada tres unidades didácticas, tras la UD3, UD6 y UD9, por lo que la UD10 queda fuera de estas actividades de evaluación. Sin embargo, este manual es el único de la colección que además incluye una tarea final que practica los contenidos principales de los dos ámbitos temáticos de cada unidad. En el resto de estos manuales ya no aparece esta tarea final de cada unidad y las secciones «Recapitulación» varían en su presentación: en *Nuevo Sueña 2* aparecen como culminación de cinco secuencias didácticas, en la UD5 y la UD10; mientras que en *Nuevo Sueña 3* y *4* se incluyen al final de cada unidad.

Los cibertextos se introducen en tres ocasiones dentro de estas actividades de (auto)evaluación: en la sección de «Recapitulación» de la UD9 del primer manual, en la UD7 del tercer libro de texto y en la UD6 de *Nuevo Sueña 4*. En todas las ocasiones se requiere al alumno que trabajen con el cibertexto conocido como correo electrónico. En el primer y cuarto manual se les pide que redacten uno y en el tercer manual que lo reformulen desarrollando las abreviaturas que aparecen en él (véase *Imagen 28*). Ahora bien, en ninguno de los casos se proporciona a los alumnos los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o producto final. El segundo manual de la colección no presenta ningún cibertexto en ninguno de sus apartados de (auto)evaluación.

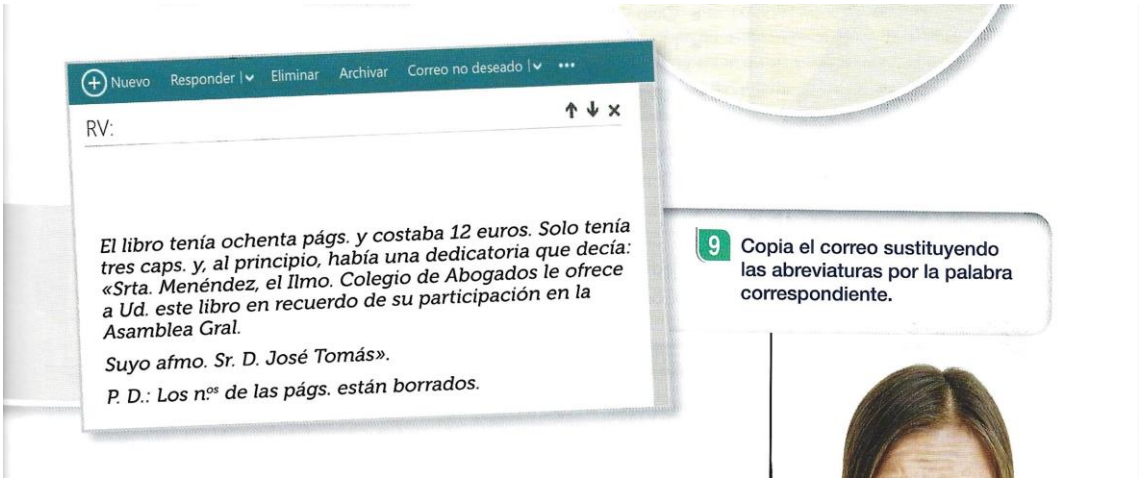


Imagen 28. *Nuevo Sueña 3*: Actividad de (auto)evaluación (Cabrerizo Ruiz *et al*., 2015, p. 149).

2.2. *Nos vemos hoy* (Difusión)

La colección *Nos vemos hoy* de la editorial Difusión (véase *Anexo 8, 9, 10* y *11*) incluye cuatro manuales no modulares, que abordan distintos niveles desde A1 hasta B2, y cuya elección para este análisis se fundamenta, principalmente, por la actualidad de su publicación frente a otras de la misma editorial: *Nos vemos hoy 1* (2021-A1), *Nos vemos hoy 2* (2021-A2), *Nos vemos hoy 3* (2022-B1) y *Nos vemos hoy 4* (2023-B2).

Cada uno de los manuales de la colección didáctica *Nos vemos hoy* está conformado por 150 páginas divididas en doce unidades didácticas. Todas estas unidades, compuestas por 14 páginas cada una, tienen la misma apariencia y estructura menos las unidades 4, 8 y 12 de cada manual que se configuran como unidades de repaso. A estas unidades se las denomina «Mirador» y están compuestas por cuatro páginas con diferentes secciones que pretenden que los alumnos autoevalúen los conocimientos lingüísticos y culturales que han adquirido en las secuencias didácticas anteriores. La metodología de estas unidades va encaminada a «experimentar con las estrategias de aprendizaje y tratar los errores» (Lloret Ivorra *et al*., 2021a, p. 10).

Todas las unidades didácticas, incluidas las de repaso, se complementan con diferentes recursos recopilados en la plataforma virtual de la editorial: campus.difusión.com. Así pues, entre estos recursos a los que los manuales hacen referencia están los textos mapeados[212] y locutados, vídeos que complementan las

[212] Los textos mapeados son muestras de lengua donde se han realzado, mediante colores y subrayados, diferentes aspectos léxicos en los que se quiere poner el foco y profundizar, como la posible combinatoria de las palabras en español o los campos semánticos y las familias léxicas. «El mapeado de textos es una técnica de realzado del *input* que explota el potencial pedagógico de los bloques léxicos, cuya

explicaciones (cortos, píldoras o cápsulas gramaticales, *gramaclips*, micropelículas…) y remisiones al cuaderno de ejercicios con actividades relacionadas con los contenidos de la unidad. Todos estos materiales extras, como ya explicamos más arriba, son ajenos a nuestro estudio por ser complementarios y no formar parte del libro de texto original.

Por otro lado, todas las unidades didácticas de la colección, menos la 4, 8 y 12 que son unidades de repaso, presentan la misma estructura. En primer lugar, una portadilla que consiste en una página doble donde se exponen los objetivos y contenidos comunicativos, gramaticales, culturales y léxicos de la unidad y se activan los conocimientos previos del tema. A continuación, se introducen seis páginas que conforman «el corazón de la unidad» (Lloret Ivorra *et al*., 2021a, p. 7) con textos y actividades donde se trabajan los contenidos explicados mediante ayudas laterales de comunicación, léxico y gramática.

En tercer lugar, se presenta una sección denominada «Más que palabras» donde se profundiza en los contenidos comunicativos y léxicos como las colocaciones y la combinatoria de las palabras en español. Posteriormente, se incluye una «tarea final» que recoge todo lo estudiado en la unidad y permite a los alumnos practicar lo aprendido en la elaboración de un producto final relacionado con la vida real.

Además, todas las unidades cuentan con una hoja que introduce un vídeo disponible en la plataforma virtual de la editorial (campus.difusión.com) que complementa la unidad, pues aborda alguno de los contenidos trabajados en esta y permite acercar a los alumnos a las diferentes realidades hispanoamericanas (Lloret Ivorra *et al*., 2021a, p. 9). De igual forma, en quinto lugar, se presenta una doble página con una actividad de comprensión lectora que sirve como recorrido cultural por los países de habla hispana. En el primer manual de la colección, *Nos vemos hoy 1* (2021), esta sección se llama «Panamericana» y en ella se incluyen textos sobre diferentes países de Latinoamérica. En *Nos vemos hoy 2* (2021), la sección se denomina «De fiesta» y los textos incluidos en ella presentan las fiestas tradicionales de Latinoamérica y España. En *Nos vemos hoy 3* (2022) este apartado del manual habla de los productos típicos y la gastronomía del mundo hispanohablante y, en consecuencia, se titula «Con sabor». Y en el último manual de la colección, *Nos vemos hoy 4* (2023), la sección se llama «Gente» e incluye textos de personas relevantes de los países de habla hispana.

---

rentabilidad comunicativa ha sido ampliamente aceptada, contribuyendo así al aprendizaje intencional del vocabulario» (Aristu Ollero y Torres Ríos 2021, p. 5). La primera propuesta didáctica de mapeado o realzado del texto la realizó la editorial Difusión en su manual *Hoy en clase* en 2014 (p. 3).

Por último, todas las unidades de los manuales que conforma la colección didáctica analizada de Difusión incluyen una doble página final donde se introduce, a modo de resumen, una recopilación de todos los contenidos comunicativos y gramaticales explicados a lo largo del tema.

En definitiva, la colección didáctica *Nos vemos hoy* de la editorial Difusión está compuesta por cuatro manuales de reciente publicación (2021-2023) en los que se aborda un nivel curricular por cada libro de texto, desde el A1 al B2. Todos los manuales están formados por doce unidades didácticas, de entre las cuales tres son unidades de repaso. Las unidades que conforman la colección presentan siempre la misma estructura y apariencia, lo que facilita al estudiante el proceso de adquisición de una lengua y, además, las unidades de repaso ponen el foco en las estrategias de aprendizaje y en el error como parte del proceso.

En la colección *Nos vemos hoy* el contenido discursivo no es abordado de forma explícita, sino más bien mediante ejemplos y muestras de lengua que acercan los géneros discursivos a los estudiantes. No obstante, en ciertas ocasiones sí que se ofrecen de forma expresa a los alumnos explicaciones sobre cómo redactar un texto (véase *Imagen 29*), pero en ningún caso esas instrucciones se refieren al discurso digital.

REDACTAR UNA SOLICITUD DE EMPLEO	
Encabezamiento	Estimados/as señores/as:
Motivo de la carta	En respuesta a su anuncio del... en... Me dirijo a usted(es) para solicitar un puesto de prácticas.
Presentarse	Soy estudiante de... Soy una persona... Tengo experiencia laboral y me interesa... / Conozco el trabajo administrativo. Me interesaría colaborar / apoyar...
Disponibilidad	Estaría disponible desde el... hasta el... / a partir de...
Anexos	Adjunto currículum y certificados académicos.
Fórmula de despedida	A la espera de recibir una respuesta, le(s) saluda atentamente.

Imagen 29. *Nos vemos hoy 2*: Instrucción discursiva explícita (Lloret Ivorra *et al*., 2021b, p. 144).

Nos obstante, eso no quiere decir que el discurso digital no aparezca en esta colección de Difusión, pues son muchas las actividades enmarcadas en los cibertextos. Todos los manuales de *Nos vemos hoy*, desde el A1 al B2, incluyen el discurso digital entre sus páginas, aunque en muchas ocasiones esa inclusión puede considerarse superficial.

En el primer manual de la colección, *Nos vemos hoy 1* (A1), los cibertextos incluidos son el correo electrónico, la mensajería instantánea, las redes sociales y las

páginas web. Además, se incluye también otro contenido discursivo digital, que es la presentación de ítems léxicos recurrentes en la red como arroba (@), punto (.), guion (-) o guion bajo (_). Este contenido es el único del manual que se enseña mediante un método deductivo (véase *Imagen 30*).


¿TIENES CORREO ELECTRÓNICO?

10 a. 18 – Escucha y completa los datos de Sofía.

Nombre:
Correo electrónico:
Teléfono:

b. Levántate y pregunta a cinco compañeros/as por su teléfono y su correo electrónico. Anota las respuestas.

- *¿Cuál es tu teléfono?*
- *Es el 2, 4, 5, 6, 7, 7, 8.*
- *¿Tienes correo electrónico?*
- *Sí, es rose@nosvemoshoy.com.*

Caracteres especiales
› @ arroba
› . punto
› - guion
› _ guion bajo

En España
› el móvil

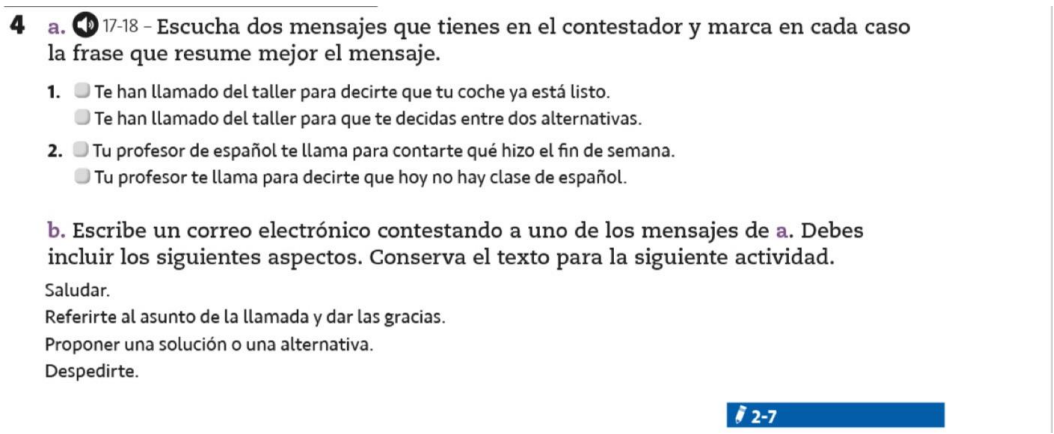
En Latinoamérica
› el celular

Datos personales
› ¿Cuál es tu teléfono?
› ¿Cuál es tu número de móvil?
› ¿Tienes correo electrónico?

8, 9, 22, 23

Imagen 30. *Nos vemos hoy 1*: Método deductivo 1 (Lloret Ivorra *et al*., 2021a, p. 31).

El método deductivo solo volverá a ser utilizado en el tercer manual de la colección cuando se les pida a los alumnos que escriban un correo electrónico, siguiendo una serie de pautas como saludar o despedirse (véase *Imagen 31*).


4 a. 17-18 – Escucha dos mensajes que tienes en el contestador y marca en cada caso la frase que resume mejor el mensaje.

1. ☐ Te han llamado del taller para decirte que tu coche ya está listo.
   ☐ Te han llamado del taller para que te decidas entre dos alternativas.
2. ☐ Tu profesor de español te llama para contarte qué hizo el fin de semana.
   ☐ Tu profesor te llama para decirte que hoy no hay clase de español.

b. Escribe un correo electrónico contestando a uno de los mensajes de a. Debes incluir los siguientes aspectos. Conserva el texto para la siguiente actividad.

Saludar.
Referirte al asunto de la llamada y dar las gracias.
Proponer una solución o una alternativa.
Despedirte.

2-7

Imagen 31. *Nos vemos hoy 3*: Método deductivo 2 (Pérez Cañizares *et al*., 2022, p. 55).

Así pues, los cibertextos presentados en la colección de Difusión se incluirán mayoritariamente mediante muestras de lengua sin explotación discursiva, es decir, como reactivos de las actividades de comprensión lectora o como muestras de lengua para la realización de tareas que abordan contenidos gramaticales, léxicos o funcionales;

pero sin hacer ningún tipo de reflexión discursiva. El método inductivo, por su parte, será utilizado en casos puntuales cuando se solicite a los alumnos escribir una serie de cibertextos tras haberlos presentado previamente en cada manual: un correo electrónico (*Nos vemos hoy 2* y *4*), una entrada de un foro (*Nos vemos hoy 4*) y, sobre todo, una actividad de *Nos vemos hoy 4* en la que se le pide a los estudiantes que reflexionen sobre las diferencias discursivas (objetividad, público, lenguaje y formato) entre una noticia publicada en una página web periodísticas y en una red social como Twitter, ahora llamada X (véase *Imagen 32*).



Imagen 32. *Nos vemos hoy 4*: Actividad más significativa de la colección (Díaz Barahona y Pérez Cañizares, 2023, p. 88).

Esta actividad en concreto es la más significativa de toda la colección, pues es la única que hace alusión explícita a las diferencias discursivas y digitales de dos tipos de cibertextos diferentes: las páginas web y las redes sociales y en ella se incluyen elementos exclusivos de estos discursos digitales como, por ejemplo, los menús navegacionales, las opciones de búsqueda y de compartir la información, el uso de la etiqueta o *hashtag*, el empleo de las mayúsculas o las opciones de interacción de Twitter

como comentar, *retwittear* o republicar, «me gusta», visualizaciones, etc. En esta actividad se pretende que los alumnos reflexionen sobre el grado de objetividad de estos discursos, el público al que están dirigidos, el lenguaje empleado en ambos y el formato en el que se presentan; todos ellos contenidos formales esenciales para entender estos tipos de discursos digitales.

Por otro lado, con respecto al tipo de ejemplos proporcionados en estos manuales, como era de esperar, en los de niveles A (A1 y A2) la mayoría de los cibertextos se presentan mediante elementos, frases o enunciados aislados y secuencias de enunciados, mientras que en los niveles B (B1 y B2) casi todos los cibertextos se presentan mediante estructuras textuales, ya sean párrafos o textos completos. Este hecho era previsible dada la complejidad curricular que puede suponer una estructura textual, por lo que es lógico encontrarlas en su mayoría en los niveles más altos, mientras que en los niveles de Acceso y Plataforma encontraremos frases o secuencias de enunciados aislados.

De igual forma, no podemos obviar que los cibertextos que se presentan como ejemplos de intercambios dialogales (pares adyacentes) son aquellos propios de la interacción en línea como la mensajería instantánea en todos los manuales de la colección (véase *Imagen 33*), el foro en los niveles B y en el manual de B2 el blog, en concreto en su sección de comentarios que es la única dialógica de este discurso digital. Es destacable que el correo electrónico, pese a ser el discurso digital más trabajado en la enseñanza de lenguas y un cibertexto basado en la interacción en línea, solo aparece como intercambio dialógico en una ocasión, cuando en *Nos vemos hoy 2* (A2) se les pide a los estudiantes que se intercambien los correos electrónicos y respondan a sus compañeros (véase *Imagen 34*).

Los tipos de actividades con los que se trabajan estos textos digitales son muy variados: actividades de comprensión (véase *Imagen 1*), de expresión (véase *Imagen 34*, actividad b), de ambas destrezas juntas (véase *Imagen 34*, actividad c) y de reflexión metalingüística (véase *Imagen 33*). Sin embargo, los ejercicios que enfocan la tarea en la reflexión discursiva de textos digitales son muy escasos. De hecho, solo hay una en toda la colección de Difusión, la actividad del manual *Nos vemos hoy 4* que hemos explicado antes como actividad más significativa de estos libros de texto (véase *Imagen 32*).

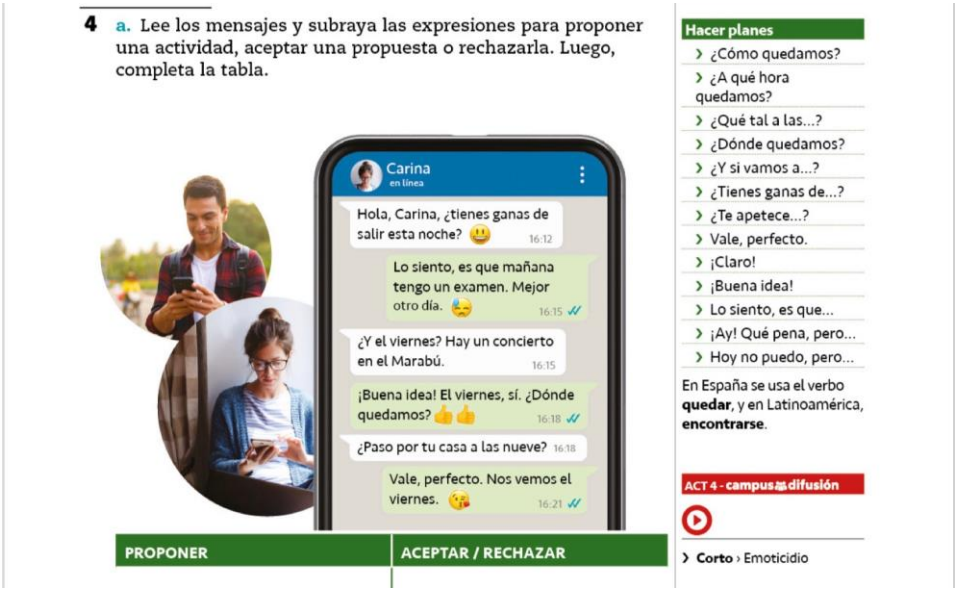


Imagen 33. *Nos vemos hoy 1*: Actividad de intercambios dialogales 1 (Lloret Ivorra *et al*., 2021a, p. 120).



Imagen 34. *Nos vemos hoy 2*: Actividad de intercambios dialogales 2 (Lloret Ivorra *et al*., 2021b, p. 89).

Ahora bien, si algo nos interesa de estos manuales es observar qué tipo de discursos digitales se introducen y la tipología y naturaleza del *input* proporcionado y del *output* requerido. Para ello, hemos resumido el análisis realizado en los cuatro manuales de la colección en dos tablas (véase *Tabla 13* y *14*).

Como se puede observar en la siguiente tabla, el número total de cibertextos que aparecen en los manuales es de 42 y su tipología es muy variada: correo electrónico, blog, foro, mensajería instantánea, redes sociales y páginas web. El único cibertexto de

los previstos que no aparece en la colección analizada son las wikis, pero en su defecto aparece otro tipo de discurso digital: los formularios en línea.

Además, como se esperaba, el correo electrónico resulta el discurso digital más recurrente de la colección con 16 apariciones (38,1 % con respecto al total de los cibertextos incluidos), seguido de cerca por el foro, que aparece 7 veces (16,6 %); los blogs que se presentan en 6 ocasiones (14,3 %) y la página web que se incluye también 6 veces (14,3 %) a lo largo de los manuales analizados (véase *Tabla 13*).

Tipología textual		**A1**			**A2**			**B1**			**B2**			**TOTAL (T)**			
		N.º			**N.º**			**N.º**			**N.º**			**N.º**			
		I	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	
																N.º	**%**
a. Correo electrónico		2	2	4	3	4	7	2	1	3	1	1	2	8	8	16	38,1
b. Blog		0	0	0	0	0	0	1	0	1	5	0	5	6	0	6	14,3
c. Foro		0	0	0	0	0	0	1	2	3	2	2	4	3	4	7	16,6
d. Mensajería instantánea		1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	4	0	4	9,5
e. Redes sociales		1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	2	4,8
f. Páginas web		1	1	2	1	0	1	1	0	1	2	0	2	5	1	6	14,3
g. Wikis		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
h. Otro: Formulario digital		0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2,4
TOTAL (T)	**N.º**	5	3	8	6	4	10	6	3	9	12	3	15	29	13	42	
	%	-	-	19,1	-	-	23,8	-	-	21,4	-	-	35,7	69	31	100	

Tabla 13. Resumen de la tipología de los cibertextos analizados en *Nos vemos hoy* (Difusión) [I = *input*, O = *output*].

De igual forma, es interesante la gradación en la aparición de estos cibertextos a lo largo de los niveles de referencias que configuran los diferentes volúmenes de la colección. El manual con el nivel más alto, B2, es el que mayor número de cibertextos presenta con respecto al total con un 35,7 % de los discursos digitales (15 textos), frente a los manuales de nivel A2 y B1 que suponen el 23,8 % y 21,4 % de los cibertextos respectivamente (10 y 9 textos en cada manual) y el nivel de Acceso o A1 que solo presenta 8 discursos digitales, esto es, el 19,1 % (véase *Tabla 13*). Este hecho también se ajusta a lo esperado en el análisis, ya que es normal que en los niveles de usuario

básico (A) el número de textos y su dificultad sea inferior a los manuales de niveles avanzados.

De igual forma, el correo electrónico aparece más en los manuales de A1 y A2, con 11 textos en total, frente a los 5 correos que aparecen en los volúmenes de B1 y B2. El foro y el blog, por su parte, no se incluyen en ningún manual destinado a los usuarios básicos, sino que aparecen en su totalidad en los de usuario independiente (B1 y B2) con 7 y 6 textos respectivamente. Por otro lado, la mensajería instantánea, las redes sociales y las páginas web tienen una distribución más homogénea en toda la colección. Si bien es lógico que el correo electrónico se practique más en los niveles inferiores, es remarcable que discursos más dialógicos como la mensajería instantánea, cuya naturaleza invita a temáticas más sencillas, no se practique más en los niveles A e, incluso, los foros se incorporen directamente en los niveles B1 y B2.

Con respecto a la dicotomía *input/output* (véase *Tabla 13*), a lo largo de toda la colección *Nos vemos hoy* la mayoría de los discursos digitales que se incluyen se realizan mediante muestras de lengua o aducto. De hecho, de los 42 textos incluidos en la colección, 29 (69 %) son documentos que se presentan como *input*. Solo el 31 % (13 textos) suponen las producciones que se requieren a los alumnos, esto es, documentos en forma de *output*. También es significativo que de ese 31 % que supone el educto, más de la mitad lo conforman las producciones de correo electrónico (61,5 %) y el 30,8 % la realización de entradas en un foro, mientras que las páginas web suponen solo el 7,7 % (1 texto). Por su parte, en cuanto a los textos considerados como *input*, el mayor porcentaje de muestras de lengua lo encontramos también en los correos electrónicos con un 27,6 %, seguidos de los blogs con un 20,7 % aproximadamente y las páginas web con un 17,2 %.

Ahora bien, si hacemos alusión a la dualidad de presentación del discurso, es necesario observar también la naturaleza de los textos que se presentan como *input* y se requieren como *output* (véase *Tabla 14*).

Como se puede observar en la siguiente tabla, el 92,8 % de los textos son imitativos. Solo el 4,8 % son documentos auténticos y el 2,4 % conforman lo que denominamos cuasitextos con función didáctica. Por lo tanto, en la colección de Difusión no hay ningún cibertexto auténtico adaptado, es decir, no se presenta ningún discurso digital que incluya la fuente de dónde se ha extraído.

Naturaleza *input* (I) y *output* (O)		Géneros discursivos digitales									
		a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.	T	
										N.º	%
Textos auténticos (I/O)	I	0	1	0	0	0	1	0	0	2	-
	O	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-
	T	0	1	0	0	0	1	0	0	2	4,8
Textos auténticos adaptados (I)	T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Textos imitativos (O)	T	8	0	4	0	0	1	0	0	13	30,9
Textos imitativos con alto grado de digitalidad (I)	T	4	3	1	3	1	1	0	0	14	33,3
Textos imitativos con bajo grado de digitalidad (I)	T	3	2	2	1	1	2	0	1	12	28,6
Cuasitextos con función didáctica (I/O)	I	0	0	0	0	0	1	0	0	1	-
	O	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-
	T	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2,4
TOTAL (T)		16	6	7	4	2	6	0	1	42	100

Tabla 14. Resumen de la naturaleza de los cibertextos analizados en *Nos vemos hoy* (Difusión) [a. Correo electrónico, b. Blog, c. Foro, d. Mensajería instantánea, e. Redes sociales, f. Páginas web, g. Wikis, h. Otro: Formulario digital].

En consecuencia, la mayoría de los textos digitales de *Nos vemos hoy* son producciones de los autores de los manuales. No obstante, nos ha extrañado encontrar dos textos auténticos como *input*. Tal y como afirmábamos en la introducción de este capítulo, al tratarse de manuales en formato analógico no esperábamos observar ningún tipo de discurso digital auténtico, pero a lo largo de los cuatro volúmenes se introducen en dos ocasiones: con un blog (véase *Imagen 35*) y una página web.



Además de en *El Comidista*, Mikel ha trabajado en Canal+, en la revista *El País de las Tentaciones* y en el periódico digital *ADN*. En 2020 también dirigió y presentó el programa *Banana Split*, de Televisión Española, en el que se invitaba a artistas y chefs para hablar de sus preferencias musicales y culinarias alrededor de un concepto concreto, que variaba en cada capítulo. También ha publicado tres libros de recetas: *Las recetas de El Comidista*, *La cocina pop de El Comidista* y *Las 202 mejores recetas de El Comidista*.

3. ¿Qué es "Aló Comidista"?

3 Busca en "Aló Comidista" una de las dudas de los/as lectores/as y léela. Luego, haz un resumen del problema y la solución que le dan en el blog y preséntalo en clase.

GENTE - campus difusión 17

Texto mapeado

Texto locutado

Imagen 35. *Nos vemos hoy 4*: Texto auténtico (Díaz Barahona y Pérez Cañizares, 2023, p. 69).

Si bien es cierto que en muchas ocasiones se anima a los alumnos a que busquen o investiguen cierta información en el manual y que, a veces, se específica que utilicen Internet para ello, no hemos considerado este tipo de actividades en nuestro análisis porque no podemos contabilizar ni categorizar a qué tipo de discursos digitales se van a enfrentar los alumnos.

De igual forma, como mencionábamos antes, en esta colección aparece un cibertexto que se considera cuasitexto con función didáctica. En *Nos vemos hoy 1* se presenta una supuesta página web de venta de ropa (véase *Imagen 3*), pero donde no aparece ningún tipo de característica digital como el menú navegacional y donde casi solo se introducen imágenes de productos textiles.

Finalmente, como hemos mencionado, la amplia mayoría de los textos digitales presentados y requeridos de esta colección son textos imitativos, pero no todos presentan la misma naturaleza: se consideran textos imitativos con alto grado de digitalidad (véase *Imagen 1*, *32* y *33*) al 33,3 % de los documentos analizados, mientras que el 28,6 % son textos imitativos con bajo grado de digitalidad, lo cual es bastante significativo, pues hay una porcentaje bastante alto de textos que presentan la apariencia de discursos digitales, pero que en esencia no lo son, ya que no presentan casi ninguna de las particularidades que los caracterizan. Por lo tanto, de los 42 cibertextos que aparecen en el manual, solo 29 (69 %) se introducirían correctamente y 13 (12 textos imitativos sin apenas características digitales y 1 cuasitexto) son documentos cuya digitalidad es escasa.

Por otro lado, en cuanto a la temática que abordan los textos digitales de esta colección y aquellos discursos que se requieren a los alumnos en calidad de *output* (véase *Tabla 15*), en la mayoría de las ocasiones se centran en *la personalidad (carácter, experiencias, psicologías, etc.)* con un 26,1 % de los discursos digitales, seguidos por *las capacidades artísticas y ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)* que supone el 21,4 % del conjunto de los cibertextos de la colección y *las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)* que se trabajan en un 16,6 % de los casos. Además, las temáticas anteriores se distribuyen de forma más o menos homogénea a lo largo de todos los niveles.

Temática textual	A1	A2	B1	B2	TOTAL (T)	
	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	%
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	1	3	3	4	11	26,1
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	1	0	0	1	2	4,8
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	3	4	2	0	9	21,4
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	1	2	2	2	7	16,6
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	0	0	0	2	2	4,8
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	1	0	0	1	2	4,8
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0	0	0	0	0	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	0	0	0	0	0	0
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	0	0	0	5	5	11,9
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	1	1	0	0	2	4,8
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0	0	0	0	0	0
12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	0	0	1	0	1	2,4
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0	0	0	0	0	0
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0	0	0	0	0	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	0	0	1	0	1	2,4
16. Otro (indique cual):	0	0	0	0	0	0
TOTAL (T)	8	10	9	15	42	100

Tabla 15. Resumen de la temática de los cibertextos analizados en *Nos vemos hoy* (Difusión).

Por último, con respecto a la evaluación, tal como afirmábamos al inicio del análisis, la colección *Nos vemos hoy* está formada por cuatro manuales con 12 unidades didácticas cada uno. De estas unidades didácticas, tres son unidades de repaso (UD4, UD8, UD12), donde los alumnos mediante la realización de unos ejercicios pueden valorar el grado de adquisición de los conocimientos estudiados en las secuencias didácticas anteriores. Además, todas las unidades cuentan con una tarea final que necesita de las competencias y conocimientos adquiridos a lo largo del tema para

realizar un producto final, normalmente relacionado con la vida diaria de los estudiantes.

En todos los manuales de la colección los discursos digitales forman parte de alguna de estas dos herramientas de (auto)evaluación del dominio de la lengua meta. Los cibertextos incluidos en dichos apartados de evaluación son el correo electrónico y el foro. Por otro lado, la tipología de tarea de (auto)evaluación en la que aparecen estos cibertextos son principalmente la producción libre a través de una consigna, la respuesta abierta y la reflexión metalingüística. Sin embargo, en ninguno de esos ejercicios se proporciona al alumno los criterios de evaluación.

Así pues, en *Nos vemos hoy 1* (A1) tanto en la tarea final de la UD10 como dentro de la unidad de repaso 12 se pide a los alumnos que escriban un correo electrónico. En *Nos vemos hoy 2* (A2) en la tarea final de la UD7 los alumnos deben escribir un correo electrónico, mientras que en la UD4 de repaso se trabaja el error como proceso de aprendizaje mediante la corrección de ciertos ítems en un correo. En *Nos vemos hoy 3* (B1) solo se incluye un cibertexto entre las herramientas de (auto)evaluación, concretamente en la UD4 de repaso, donde los alumnos deben escribir un correo electrónico, pese a que no se ha trabajado previamente en las secuencias didácticas anteriores y es la primera vez que aparece en el manual. Después, se pide que detecten los errores gramaticales y ortográficos de sus producciones siguiendo un esquema.

Finalmente, en el último manual de la colección, *Nos vemos hoy 4* (B2), la UD4 y la UD12, que son de repaso, introducen dos ejercicios de producción: la creación de un correo electrónico y la publicación de la entrada de un foro (véase *Imagen 36*). Esta última actividad es bastante interesante, pues se enmarca en lo que el manual llama comunicación en línea y sirve como colofón a todo el proceso de aprendizaje que los alumnos han llevado a cabo a lo largo de los diferentes volúmenes de *Nos vemos hoy*. Es interesante que la actividad final de repaso de la última unidad didáctica del último manual de esta colección sea a través del discurso digital y, en concreto, del foro. Esto demuestra que, pese a la vacuidad y las imprecisiones a la hora de introducir los cibertextos en estos manuales, la editorial Difusión ha considerado el discurso digital como uno de los elementos vertebradores de la colección *Nos vemos hoy*.



Imagen 36. *Nos vemos hoy 4*: Actividad de (auto)evaluación (Díaz Barahona y Pérez Cañizares, 2023, p. 147).

2.3. *Experiencias internacional* (Edelsa)

La tercera colección estudiada en este análisis de corpus corresponde a la editorial Edelsa: *Experiencias internacional* (véase *Anexo 12*, *13*, *14* y *15*). Estos manuales suponen la adaptación de la colección *Experiencias* a una serie de libros de texto no modulares que organizan la adquisición de los diferentes niveles de competencia en EL2/LE en cuatro manuales, uno por cada nivel de referencia: *Experiencias internacional 1* (2019, nivel A1), *Experiencias internacional 2* (2019, nivel A2), *Experiencias internacional 3* (2020, nivel B1) y *Experiencias internacional 4* (2021, nivel B2). Así pues, la elección de esta colección y no de otra de la editorial se debió a tres criterios fundamentales: era la colección de publicación más reciente, era una colección no modular y englobaba el mayor número de niveles de referencia de la editorial.

Experiencias internacional, por lo tanto, la componen cuatro manuales de la editorial Edelsa, que abarcan del nivel A1 al B2. Los manuales de los niveles A están compuestos por 10 unidades didácticas, mientras que los manuales de niveles B están conformados por 14 unidades. Además, todos los volúmenes de la colección presentan al final un resumen de gramática y las transcripciones de los audios y los vídeos de cada unidad. Sin embargo, solo en los niveles A1 y A2 se incluye al final de cada manual una serie de páginas dobles que conforman un glosario de los contenidos léxicos estudiados en cada libro de texto, que se presentan mediante campos semánticos.

No obstante, pese a la diferencia en el número de unidades y la aparición o no del glosario, todos los manuales de la colección presentan la misma estructura. Todas las unidades didácticas comienzan una doble página inicial en la que se vuelven a introducir los ítems explicitados en el índice del manual y donde aparece una serie de

imágenes con preguntas introductorias de la unidad; que sirven para introducir el tema que se va a abordar, activar los conocimientos previos de los alumnos y motivarlos hacia el aprendizaje.

A continuación, se incluyen tres secuencias didácticas de dos páginas cada una en la que se introducen y practican los contenidos de la competencia lingüístico-pragmática de cada unidad. Los contenidos gramaticales y pragmáticos se van a explicar mediante pequeños cuadros amarillos (véase *Imagen 37*), que en ocasiones los alumnos deben completar; mientras que los contenidos léxicos y a veces también pragmáticos se insertan con unos pequeños recuadros cuadriculados a modo de ayuda (véase *Imagen 37*).

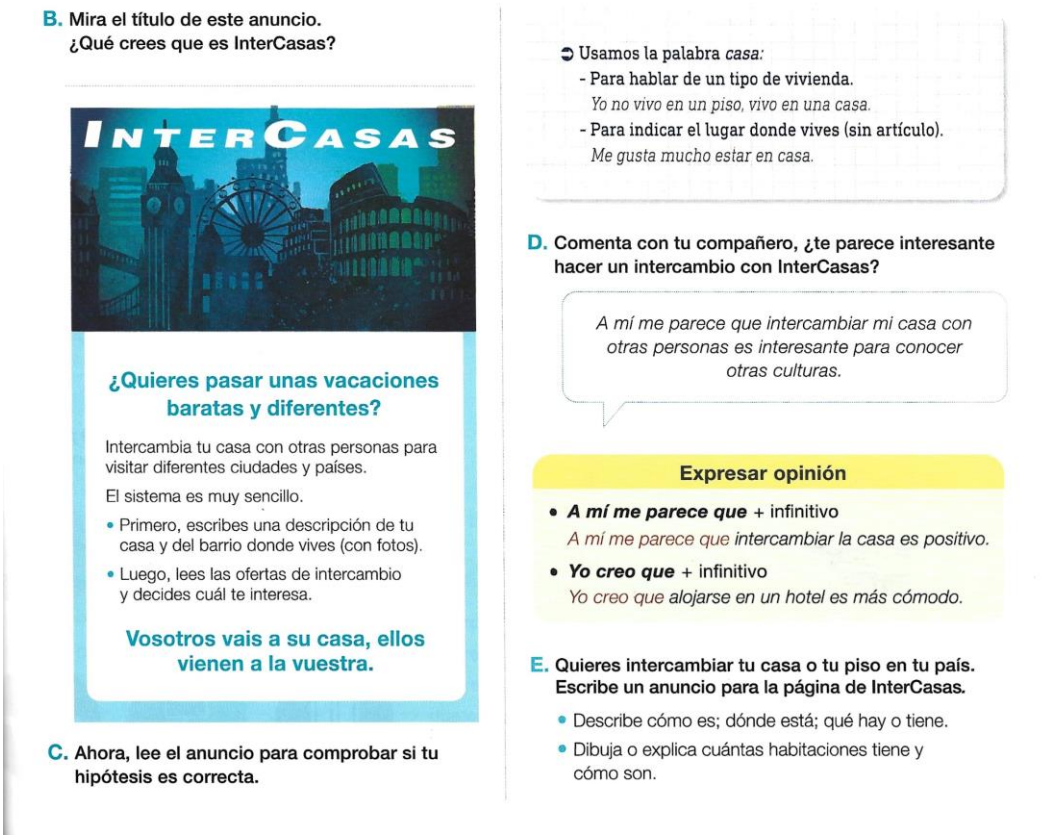
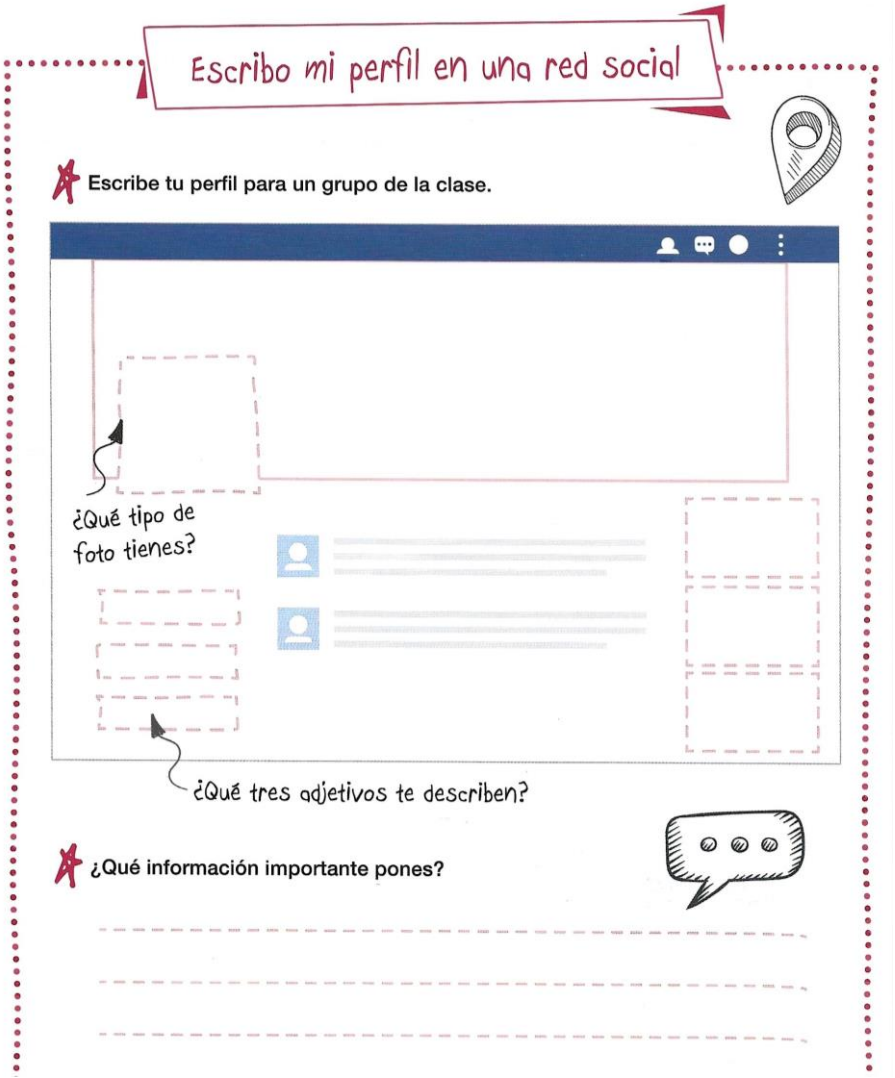


Imagen 37. *Experiencias internacional 1*: Ejemplo de secuencia didáctica de la colección (Alonso, Alonso y Ortiz, 2019a, p. 69).

Después de las tres secuencias que conforman el corazón de la unidad didáctica se introduce en una página doble una serie de ejercicios de sistematización y refuerzo de gramática y léxico que sirven para practicar el contenido estudiado a lo largo de la unidad. Lo curioso de estas páginas de repaso, es que además de estas actividades que tienden a ser mayoritariamente estructuralistas se incluye un breve apartado titulado

«Crea tu propio diccionario», donde se trabaja el léxico de forma creativa, ya que los alumnos deben crear una red mental léxica con las palabras aprendidas en la unidad, haciendo hincapié no solo en su significado, sino en sus posibilidades combinatorias y, por lo tanto, abordando de forma directa las colocaciones en español.

Por último, todas las unidades didácticas de todos los manuales de la colección presentan dos páginas finales que abordan las experiencias. En primer lugar, aparece lo que la editorial ha llamado «Experiencia cultural», donde siempre se presenta un texto sobre las tradiciones y culturas del mundo hispanohablante con una serie de preguntas sobre este. Ahora bien, todas las unidades didácticas concluyen con una tarea final denominada «Mi experiencia», con el fin de recopilar la experiencia global de los alumnos y en la que deben utilizar todo lo aprendido en la unidad para elaborar una especie de diario personal que versa en cada unidad sobre el tema abordado en esta (véase *Imagen 38*).



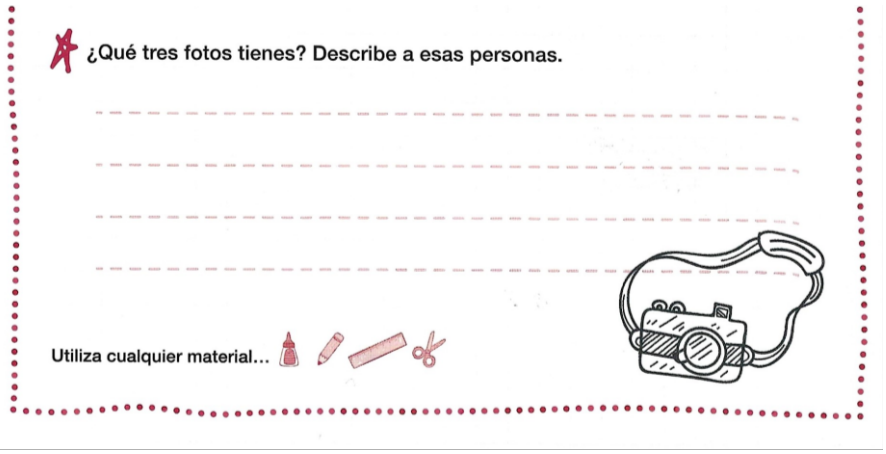


Imagen 38. *Experiencias internacional 1*: Actividad de (auto)evaluación (Alonso, Alonso y Ortiz, 2019a, p. 51).

Además, dada su actualidad esta colección también dispone de material y recursos como el libro del profesor, el libro de ejercicios, el libro del alumno disponible en formato digital en línea y *offline*, otros recursos digitales y audios descargables. Como ya hemos expuesto anteriormente, este tipo de recursos complementarios ajenos al libro de texto no forman parte del objeto de estudio; pero sí que debemos mencionar que dentro de los volúmenes analizados y, por lo tanto, en nuestro análisis se incluye una experiencia audiovisual que presentan los cuatro manuales de la colección.

En definitiva, en este análisis de corpus hemos estudiado la colección *Experiencias internacional* de la editorial Edelsa por su actualidad y por ser manuales extensivos no modulares. En ellos el aprendizaje se centra en el alumno, que es el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y, como se afirma en su presentación, permite a los discentes desarrollar diferentes estilos de aprendizaje, centrar la enseñanza en la experiencia del estudiante y alcanzar así un aprendizaje significativo mediante la adquisición gramatical de forma inductiva (Alonso, Alonso y Ortiz, 2019a, contraportada).

Sin embargo, pese a que se presentan multitud de contenidos gramaticales, léxicos, pragmáticos y culturales el contenido discursivo es prácticamente nulo. Aparecen muchos textos de actualidad, pero en ningún momento de los cuatro volúmenes de la colección hay explicaciones explícitas sobre los géneros discursivos, su estructura y/o características. Los textos en general y los cibertextos en particular se introducen en la mayoría de las ocasiones sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como muestras de lengua para trabajar el resto de los contenidos o como reactivos para la comprensión lectora.

De hecho, del análisis realizado se ha concluido que solo hay una ocasión en la que el discurso digital se haya trabajado deductivamente. En la UD7 del manual *Experiencias internacional 3* se introduce una actividad (véase *Imagen 39*) en la que mediante un audio los alumnos descubren cómo debe realizarse un blog, los tipos de blog que existen, etc. Y, aunque la actividad en sí misma no implique ningún cibertexto, sí que se reflexiona discursivamente sobre ellos y se aportan una serie de reglas para la escritura/lectura de un blog.

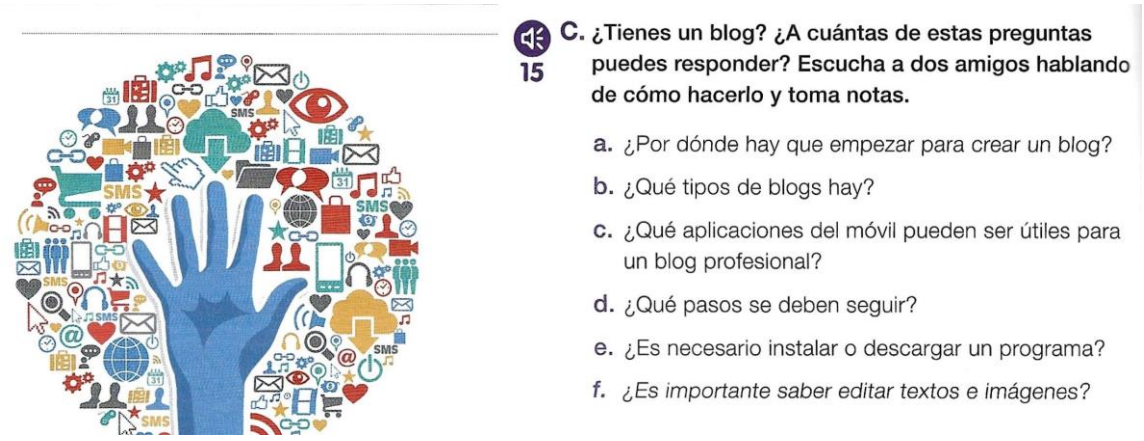
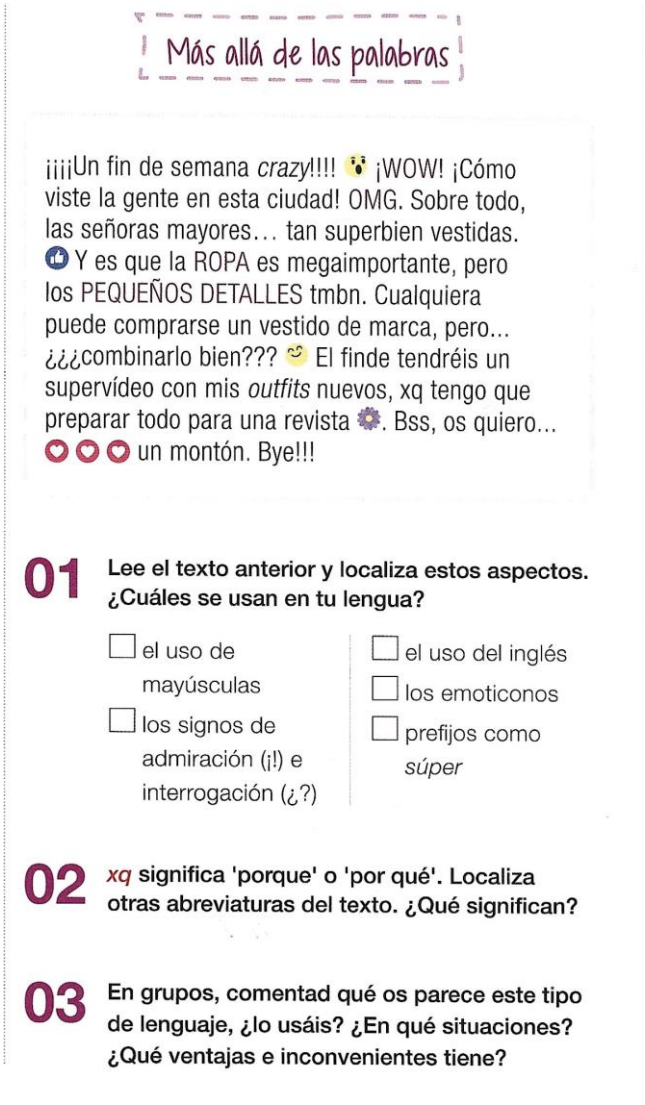


Imagen 39. *Experiencias internacional 3*: Método deductivo (Alonso, Alonso y Ortiz, 2020, p. 80).

Por su parte, el método inductivo referido al aprendizaje del discurso digital se emplea en cuatro ocasiones a lo largo de toda la colección y para la enseñanza de cibertextos como los blogs, las redes sociales y las reseñas digitales, en los que se pide a los alumnos que elaboren estos tipos de discursos digitales y para ello pueden seguir los modelos que se han presentado previamente e inferir de ellos sus características discursivas. Asimismo, se emplea también el método inductivo para presentar otros contenidos discursivos digitales como el uso de emoticonos y el empleo del ciberlenguaje (véase *Imagen 40*). En estos casos se pretende que los alumnos deduzcan el significado y uso de este tipo de lenguaje digital a través de una serie de ejercicios, normalmente orientados a la reflexión.



Más allá de las palabras

¡¡¡¡Un fin de semana *crazy*!!!! ¡WOW! ¡Cómo viste la gente en esta ciudad! OMG. Sobre todo, las señoras mayores… tan superbien vestidas. Y es que la ROPA es megaimportante, pero los PEQUEÑOS DETALLES tmbn. Cualquiera puede comprarse un vestido de marca, pero... ¿¿¿combinarlo bien??? El finde tendréis un supervídeo con mis *outfits* nuevos, xq tengo que preparar todo para una revista . Bss, os quiero... un montón. Bye!!!

01 **Lee el texto anterior y localiza estos aspectos. ¿Cuáles se usan en tu lengua?**

- ☐ el uso de mayúsculas
- ☐ los signos de admiración (¡!) e interrogación (¿?)
- ☐ el uso del inglés
- ☐ los emoticonos
- ☐ prefijos como *súper*

02 ***xq* significa 'porque' o 'por qué'. Localiza otras abreviaturas del texto. ¿Qué significan?**

03 **En grupos, comentad qué os parece este tipo de lenguaje, ¿lo usáis? ¿En qué situaciones? ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene?**

Imagen 40. *Experiencias internacional 3*: Actividad sobre el ciberlenguaje (Alonso, Alonso y Ortiz, 2020, p. 61).

Finalmente, debemos mencionar que además se utiliza el método mixto (inductivo y deductivo) en dos ocasiones, pues se pide a los alumnos que elaboren un producto final y para ello se les da una serie de instrucciones, pero además previamente, en las secuencias didácticas anteriores, se les proporcionan modelos sobre estos mismos discursos digitales. Los cibertextos que se trabajan mediante este método son las redes sociales (véase *Imagen 38*) en el primer manual de la colección y el correo electrónico en el segundo, donde no solo se introduce otro correo previo en la unidad, sino que se incluyen ciertas reflexiones referidas al saludo y despedida dentro de este género epistolar digital.

Por otro lado, en cuanto al tipo de ejemplos proporcionados en estos manuales para ilustrar el discurso digital, hemos observado que en el primer manual de la

colección hay más elementos, frases y enunciados aislados y paradigmas que estructuras textuales plenas, ya sean textos completos o párrafos. Ese hecho es coherente con el nivel curricular del manual (A1), pues en los niveles más bajos lo normal es optar por elementos u oraciones aisladas, ya que los textos son estructuras mucho más complejas.

En los manuales de nivel A2 y B1 se opta más por secuencias de enunciados y estructuras textuales, aunque siguen apareciendo algunas frases o enunciados aislados. Mientras que en el nivel B2, la mayoría de los ejemplos que ilustran los fenómenos discursivos son secuencias de enunciados y estructuras textuales (párrafos y textos completos), excepto en una ocasión que la página web se introduce mediante elementos aislados.

Los cibertextos que se ilustran mediante intercambios dialogales (pares adyacentes) son el foro (en el nivel A1), la mensajería instantánea (en los niveles B1 y B2) y el correo electrónico (en el nivel B2). Ahora bien, el foro y el correo electrónico se presentan en el manual también mediante otro tipo de ejemplos como la secuencia de enunciados y las estructuras textuales. Solo la mensajería instantánea aparece exclusivamente como intercambio dialogal. Además, es curioso que los ejemplos de las redes sociales de estos manuales (normalmente Twitter y Facebook) tampoco aparezcan como intercambios dialogales, cuando son discursos propiamente interactivos.

De otra parte, con respecto al tipo de actividades que propician la práctica de fenómenos discursivos digitales, debemos mencionar que todos los tipos de cibertextos presentes en la colección *Experiencias internacional* sirven en un momento u otro como muestras de lengua para la reflexión metalingüística y como actividades de comprensión lectora (empleando o no la expresión escrita en mayor o menor medida). Sin embargo, son menos los discursos digitales que aparecen en actividades que trabajan exclusivamente la destreza de expresión escrita: el correo electrónico en el nivel A2, el blog en el nivel B1 y B2, la mensajería instantánea en el nivel B1, las redes sociales en el nivel B2 y la reseña digital en el nivel B2. Todas estas actividades son tareas de producción libre a través de una consigna, menos el ejercicio de la reseña digital en el que deben elaborar el producto final mediante transferencia de datos (véase *Imagen 41*), ya que deben escribir la reseña de un *camping* a partir de la experiencia que escuchan en un audio.



Imagen 41. *Experiencias internacional 4*: Actividad de producción libre - transferencia de datos (Alonso *et al.*, 2021, p. 119).

Asimismo, en *Experiencias internacional 2* y *4* se introducen un ejemplo de blog y de redes sociales, respectivamente, que se presentan como elementos aislados sin ningún tipo de explotación didáctica (véase *Imagen 42*).



Imagen 42. *Experiencias internacional 2*: Ejemplo de elemento aislado sin explotación didáctica (Alonso, Alonso y Ortiz, 2019b, p. 103).

También es interesante mencionar en este apartado sobre la tipología de actividades, aquellos ejercicios centrados en la reflexión discursiva, pues son muy escasos y exclusivos de los niveles B y se centran en los siguientes discursos digitales: el blog, con actividades sobre marcadores discursivos y la actividad del método deductivo explicada anteriormente (véase *Imagen 39*); y las redes sociales con la que probablemente es la actividad más significativa de la colección *Experiencias internacional* de Edelsa (véase *Imagen 43*).



1 280 CARACTERES

A. A veces necesitamos resumir una información. Lee este tuit, que cuenta en menos de 280 caracteres un evento que tiene lugar en Ciudad de México. ¿Puedes identificar el tema, las ideas principales y las palabras clave?

María
@mari
Seguir

¡Dos días de fiesta y música en el corazón de la #CapitalCultural de América! El 7 y 8 de diciembre disfruta de #RadicalMestizo, el Festival Internacional de Música del Mundo en el Zócalo capitalino. ¡Te esperamos! *https://bit.ly/2Ooo12Q*

11:52 - 5 feb. 2020

4.978 Retweets **16.781** Retweets

85 5 k 11 k 23 k

B. En parejas, lee la siguiente noticia y escribe un tuit sobre ella. Después, intercambiadla con otra pareja. ¿Se puede resumir más?

http://www.noticias.com

NOTICIAS

Un plan para ver el amanecer desde el Monumento a la Revolución

Los Amaneceres Monumentales de la Ciudad de México son una gran opción para disfrutar las primeras horas del día. Los domingos 16 y 30 de junio se puede disfrutar de ver el amanecer desde un punto privilegiado de la ciudad: la linternilla del Monumento a la Revolución. En estos días, el sol sale unos minutos antes de las 7:00. Poco antes de esa hora, el cielo ya comienza a tomar formas y colores únicos. Para disfrutar de este evento tienes que estar en el Monumento a la Revolución a las 5:30 de la mañana, pues el recorrido guiado comienza a las 6:00 en punto.

Imagen 43. *Experiencias internacional 3*: Actividad más significativa de la colección (Alonso, Alonso y Ortiz, 2020, p. 142).

En esta actividad los alumnos deben primero identificar el tema, las ideas principales y las palabras clave de un tuit que incluye todas las características digitales de este tipo de cibertexto y, posteriormente, los discentes deben leer una noticia y

escribir un tuit sobre ella resumiendo el contenido y adaptando el tipo de texto al nuevo formato. Es, por tanto, una de las actividades más significativas del discurso digital de esta colección, pues se presentan cibertextos muy cercanos a la realidad digital y los alumnos deben inferir las características de las redes sociales como género discurso digital para reformular un texto y elaborar como producto final una publicación de Twitter.

Por otro lado, en lo que respecta a la tipología del *input* proporcionado y del *output* requerido (véase *Tabla 16*), que es uno de los aspectos más relevantes de este análisis, podemos concluir que *Experiencias internacional* es una colección didáctica que incluye entre sus páginas el discurso digital como desencadenante del aprendizaje lingüístico-pragmático.

Tipología textual		**A1**			**A2**			**B1**			**B2**			**TOTAL (T)**			
		N.º			**N.º**			**N.º**			**N.º**			**N.º**			
		I	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	
																N.º	**%**
a. Correo electrónico		0	0	0	2	1	3	0	0	0	0	1	1	2	2	4	6,5
b. Blog		0	0	0	4	0	4	4	1	5	4	2	6	12	3	15	24,1
c. Foro		1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	3,2
d. Mensajería instantánea		0	0	0	0	0	0	1	1	2	2	0	2	3	1	4	6,5
e. Redes sociales		2	1	3	0	0	0	1	1	2	2	1	3	5	3	8	12,9
f. Páginas web		4	0	4	5	0	5	9	0	9	7	0	7	25	0	25	40,3
g. Wikis		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
h. Otro: Aplicación digital (*app*)		1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	6,5
h. Otro: Formulario digital		0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0		
h. Otro: Reseña digital		0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	1		
TOTAL (T)	**N.º**	8	2	10	11	1	12	15	3	18	17	5	22	51	11	62	
	%	-	-	16,1	-	-	19,4	-	-	29	-	-	35,5	82,3	17,7	100	

Tabla 16. Resumen de la tipología de los cibertextos analizados en *Experiencias internacional* (Edelsa) [I = *input*, O = *output*].

En total, en toda la colección de Edelsa compuesta por 4 manuales, se incluyen 62 cibertextos, cuya tipología es la siguiente de mayor a menor aparición: páginas web (40,3 %); blogs (24,1 %); redes sociales (12,9 %); el correo electrónico, la mensajería instantánea y otros discursos digitales como las aplicaciones, los formularios o las reseñas (6,5 % cada una) y los foros (3,2 %). El único discurso digital de los previstos que no aparece en el manual son las wikis, pero en su defecto se incluyen otros como las aplicaciones, los formularios o las reseñas digitales.

Como se puede observar en la tabla anterior, las páginas web suponen casi el 50 % de los cibertextos que aparecen en la colección *Experiencias internacional* y junto con los blogs constituyen el 64,4 % (40 textos de los 62 totales). Esto es bastante significativo, pues nuestra hipótesis inicial era que el cibertexto más estudiado en la enseñanza de lenguas es el correo electrónico. Sin embargo, este supone solo el 6,5 %, ya que en las 666 páginas de esta colección solo se incluyen 4 mensajes electrónicos: dos como *input* y dos como *output*. Así pues, el grueso de los discursos digitales presentados en estos manuales lo conforman las páginas web (25 textos) y los blogs (15), siendo prácticamente anecdótica la aparición del resto de cibertextos, donde el más numeroso sería las redes sociales con un 12,9 % (8 textos en total).

Esta desigual distribución se debe principalmente al empleo de los blogs y las páginas web como excusa para la inserción de cualquier tipo de texto bajo la apariencia de un menú navegacional y que sirve como reactivo para una comprensión lectora o para la reflexión metalingüística, pero que carecen de reflexión discursiva, explícita o implícita.

Por lo tanto, pese a que el número de textos digitales introducidos en el manual pueda parecer muy alto, su escasa práctica demuestra que su inclusión es muy superficial y es que, del total de cibertextos de *Experiencias internacional*, el 82,3 % (51 textos) de los discursos son muestras de lengua (*input*), mientras que solo el 17,7 % (11 textos) conforman las producciones requeridas a los alumnos (*output*).

Además, al igual que ocurría antes, su distribución es bastante desigual y está desproporcionada, pues la página web, pese a ser el cibertexto más numeroso de estos manuales, no se practica en forma de educto en ninguna ocasión y el blog, que presenta un total de 12 textos como *input*, solo se practica 3 veces. De hecho, el discurso digital que más se maneja en proporción al número de cibertextos presentes en el manual corresponde al correo electrónico, pues el 50 % de su aparición es en forma de *output*;

sin embargo, cabe advertir que supone uno de los discursos digitales menos representados en esta colección.

No obstante, sí que hay cierta coherencia en el número de cibertextos incluidos por manual, ya que los niveles A son los que presentan menor número de cibertextos: en A1 hay 10 discursos digitales (16,1 %) y en A2 hay 12 (19,4 %); frente a los niveles B1 y B2, que suponen el 29 % (18 textos) y 35,5 % (22 textos) respectivamente. Este hecho se ajusta a lo esperado según se va aumentando la dificultad en los niveles de referencia estudiados, pero también puede deberse a la diferencia de extensión, pues los manuales de nivel A constan de 142 páginas y 10 unidades didácticas, frente a las 191 páginas y 14 unidades de los libros de texto destinados a los niveles B.

De igual forma, la distribución de los diferentes cibertextos según el nivel de referencia de cada manual es bastante caprichosa, ya que no parece haber correlación entre ciertos tipos de discursos digitales y un nivel curricular específico, pese a que lo esperado sería que los discursos más interactivos como el correo electrónico, las redes sociales, la mensajería instantánea o el foro sobresalieran en los niveles bajos por su poca complejidad y su naturaleza. El correo electrónico no aparece en el nivel A1 y se introduce predominantemente en el nivel A2; por su parte el foro aparece exclusivamente en el nivel A1, pero la mensajería instantánea no se introduce hasta el nivel B1 y las redes sociales tienen una distribución bastante homogénea en casi todos los niveles. Sin embargo, sí que podemos observar que las páginas web, discurso digital que por sus características y variedad temática podría considerarse de mayor dificultad, aparecen de forma notable en los niveles B (16 textos), frente a su relativa inclusión en los niveles A (9 textos).

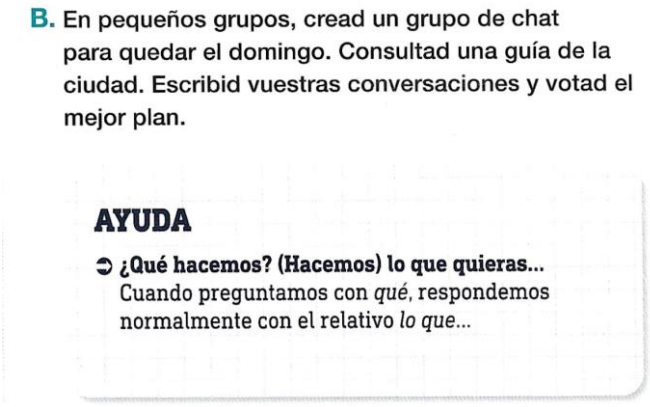
Por último, debemos mencionar que en la colección didáctica *Experiencias internacional*, aparte de los cibertextos antes mencionados, se incluyen otros contenidos discursivos digitales como el uso de los emoticonos y el ciberlenguaje (véase *Imagen 40*). Estos contenidos también son relevantes, pero no computan en el porcentaje total de cibertextos por no ser discursos digitales como tal, ya que no forman parte ni del *input* proporcionado ni del *output* requerido a los alumnos, que hemos analizado en la tabla anterior y cuya naturaleza expondremos a continuación (véase *Tabla 17*).

Naturaleza *input* (I) y *output* (O)		Géneros discursivos digitales											
		a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.1	h.2	h.3	T	
												N.º	%
Textos auténticos (I/O)	I	0	0	0	0	0	4	0	0	1	0	5	-
	O	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	-
	T	0	0	0	1	0	4	0	0	1	0	6	9,7
Textos auténticos adaptados (I)	T	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	4,8
Textos imitativos (O)	T	2	3	1	0	3	0	0	0	0	1	10	16,1
Textos imitativos con alto grado de digitalidad (I)	T	2	1	0	1	5	4	0	0	0	0	13	21
Textos imitativos con bajo grado de digitalidad (I)	T	0	11	1	2	0	14	0	0	0	1	29	46,8
Cuasitextos con función didáctica (I/O)	I	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	-
	O	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-
	T	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1,6
TOTAL (T)		4	15	2	4	8	25	0	1	1	2	62	100

Tabla 17. Resumen de la naturaleza de los cibertextos analizados en *Experiencias internacional* (Edelsa) [a. Correo electrónico, b. Blog, c. Foro, d. Mensajería instantánea, e. Redes sociales, f. Páginas web, g. Wikis, h.1. Otro: Aplicación digital (*app*), h.2. Otro: Formulario digital, h.3. Otro: Reseña digital].

Como se puede observar en la tabla anterior, el 83,9 % de los cibertextos presentes en *Experiencias internacional* son, según su naturaleza, textos imitativos. De esos 62 discursos digitales solo 11 son textos que se requieren a los alumnos como *output*, frente a las 51 muestras de lengua que se proporcionan como *input*. Ahora bien, debemos mencionar que 29 de esos textos imitativos incluidos como parte del aducto del manual, es decir, casi la mitad (46,8 %) son textos imitativos con bajo grado de digitalidad, lo cual demuestra que pese a que la inclusión del discurso digital se pueda considerar alta, su presentación es vaga e imprecisa, pues la mayoría de textos que incluye el manual son blogs y páginas web cuya única característica propia del discurso digital es el menú navegacional; pero que carecen de enlaces hipertextuales o de la estructura propia de estos cibertextos. Además, es reseñable el caso del foro y de la mensajería instantánea, pues en el 50 % de los casos las muestras de lengua incluidas en los manuales son textos imitativos con una única característica digital, por lo que los modelos aportados a los alumnos de estos cibertextos son escasos y bastante deficientes.

Asimismo, solo hay tres textos (4,8 %) que podemos considerar como discursos auténticos adaptados, pues incluyen la fuente de la que se ha extraído. No obstante, pese a que es bastante difícil incluir documentos digitales auténticos en un manual impreso, pues este no se adecúa a su formato electrónico, y esperábamos encontrar en su defecto un mayor número de textos auténticos adaptados, el porcentaje de documentos auténticos es bastante mayor, con un total de 6 cibertextos, esto es, el 9,7 % del total. De esos cibertextos hay uno en el nivel B1 que hemos considerado como texto auténtico pese a ser un producto del alumno, esto es, *output*, por la formulación tan característica de la pregunta que invita directamente a los alumnos a crear un grupo de chat en el que compartir información (véase *Imagen 44*). El resto de los textos auténticos de la colección se concentrar principalmente en el nivel B2, lo que nos hace pensar que estos tipos de discursos genuinos se reservan para los niveles más altos, lo que concuerda con su complejidad. Además, se incluyen numerosas actividades en las que se invita al alumno a buscar información en Internet, por lo que suponemos que se enfrentarán a más discursos digitales auténticos.


B. En pequeños grupos, cread un grupo de chat para quedar el domingo. Consultad una guía de la ciudad. Escribid vuestras conversaciones y votad el mejor plan.

AYUDA

➲ **¿Qué hacemos? (Hacemos) lo que quieras...**
Cuando preguntamos con *qué*, respondemos normalmente con el relativo *lo que*...

Imagen 44. *Experiencias internacional 3*: Texto auténtico (*output*) (Alonso, Alonso y Ortiz, 2020, p. 143).

Asimismo, esta colección de Edelsa utiliza una estrategia muy original para la presentación de los textos auténticos y es incluir un código QR que los alumnos puedan escanear con sus teléfonos móviles y que les de acceso directo al documento digital propuesto, sin necesidad de tener que registrarse en ninguna plataforma o de tener que teclear un enlace o *URL* interminable (véase *Imagen 45*).

B. Ahora, cada uno lee este artículo sobre la cirugía plástica. Después, en grupos:

a. Haced una lista de sugerencias para mejorar esta situación en nuestra sociedad, por ejemplo:

- *Sería conveniente que en los centros educativos se hablara más de los problemas de los adolescentes y de cómo gestionarlos.*
- *Como sociedad, deberíamos...*

b. Presentad vuestras ideas e intercambiad vuestras opiniones sobre ellas argumentándolas.

c. ¿Qué ideas o sugerencias os han sorprendido más? ¿Cuáles os han parecido más efectivas e interesantes? Justificad vuestras respuestas.

Imagen 45. *Experiencias internacional 4*: Texto auténtico (*input*) (Alonso *et al.*, 2021, p. 47).

Finalmente, como se puede observar en la *Tabla 17*, el 1,6 % de los discursos digitales suponen lo que denominamos cuasitextos con función didáctica, que consisten en muestras de lengua –no hay ningún cuasitextos en forma de *output*– en la que el texto es tan escaso y sus rasgos discursivos tan imprecisos e indefinidos que difícilmente se le puede reconocer como un género discursivo específico.

Por su parte, con respecto a la temática relativa a los cibertextos presentados en los cuatro volúmenes de la colección de Edelsa, tal y como se puede observar en la *Tabla 18*, los temas más recurrentes del discurso digital en estos manuales son *las capacidades artísticas y el ocio* con un 19,4 % (12 textos) sobre el total; *la personalidad* con un 16,2 % (10 textos); *el cuerpo y las capacidades físicas* con un 14,5 % (9 textos); y *las relaciones interpersonales* con 8 textos en total, esto es, el 12,9 %.

En el nivel A1 la temática textual que predomina es la relativa al *espacio, los objetos y el entorno*; en el nivel A2 los cibertextos versan principalmente sobre *las capacidades artísticas y el ocio*; mientras que en los niveles B la temática textual imperante se distribuye en varios tópicos como *la personalidad, las capacidades artísticas y el ocio* y *la naturaleza y el medio ambiente*. Como podemos observar, la mayoría de los discursos digitales incluidos en estos libros de texto abordan temas más cotidianos y de poca complejidad. No obstante, sí que se debe reseñar que los textos de temática más compleja como *el razonamiento lógico y la investigación científica* y *la lengua y el lenguaje*, pese a que no son muy numerosos, se concentran principalmente en *Experiencias internacional 4*, es decir, en el nivel de referencia más alto de la colección: el B2.

Temática textual	A1	A2	B1	B2	TOTAL (T)	
	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	%
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	2	1	4	3	10	16,2
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	1	4	3	1	9	14,5
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	0	5	4	3	12	19,4
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	3	0	2	3	8	12,9
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	0	0	2	1	3	4,8
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	0	1	0	1	2	3,2
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0	0	2	0	2	3,2
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	0	0	0	3	3	4,8
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	0	1	0	4	5	8,1
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	4	0	1	0	5	8,1
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0	0	0	0	0	0
12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	0	0	0	3	3	4,8
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0	0	0	0	0	0
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0	0	0	0	0	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	0	0	0	0	0	0
16. Otro (indique cual):	0	0	0	0	0	0
TOTAL (T)	10	12	18	22	62	100

Tabla 18. Resumen de la temática de los cibertextos analizados en *Experiencias internacional* (Edelsa).

Por último, con respecto a la evaluación, como afirmábamos al inicio del análisis, la colección *Experiencias internacional* introduce al final de cada unidad didáctica una tarea final a modo de experiencia global e individual del alumno, donde practica los contenidos de la unidad elaborando una especie de diario personal en el que se aborda la temática de dicha unidad.

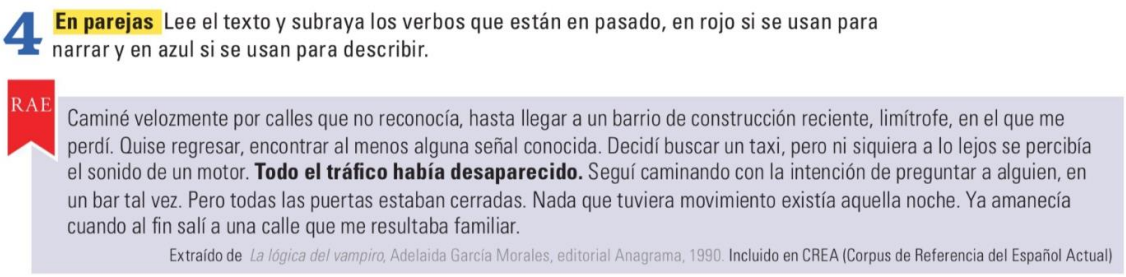
Solo el primer y último manual de la colección, A1 y B2 respectivamente, incluyen entre sus actividades de (auto)evaluación alguna tarea relacionada con el

discurso digital. En *Experiencias internacional 1*, en la UD4, se pide a los alumnos que creen su propio perfil de Facebook a partir de una plantilla que se les facilita (véase *Imagen 38*); mientras que en la tarea final de la UD9 de *Experiencias internacional 4* aparece un código QR que dirige a los alumnos a un cuestionario digital que deben realizar para valorar el alcance de su huella ecológica y sobre el que deben reflexionar en el diario final de la unidad.

2.4. *Frecuencias* (Edinumen)

El siguiente análisis corresponde a la editorial de EL2/LE Edinumen, de la que escogimos la colección de manuales más actualizada: *Frecuencias. Español comunicativo para el siglo XXI* (véase *Anexo 16, 17, 18* y *19*). Su publicación se produjo entre 2020 y 2022 y consta de cuatro manuales, uno para cada nivel curricular: A1 (2020), A2 (2020), B1 (2021) y B2 (2022). Esta misma colección tiene su análogo modular en *Frecuencias Medios Niveles* con un total de ocho manuales, dos para cada nivel: A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1 y B2.2. Sin embargo, para esta investigación, como se explicó al inicio de este capítulo, se optó por aquellas colecciones no modulares para que la codificación de los datos analizados fuese más homogénea y sencilla.

Frecuencias es una novedosa colección que pone su foco en que las muestras de lengua se asemejen lo máximo posible a los modelos reales; por lo que muchos de los ejemplos que se introducen han sido extraído de diferentes corpus y bases de datos y se señalan en el manual con una marca roja en la que pone RAE (véase *Imagen 46*). De hecho, la Real Academia Española ha colaborado en la elaboración de dicha colección, pues no solo se han empleado los diferentes corpus de esta institución como el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI) y el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), sino que además ha participado en la labor de revisión de estos manuales (García e Isa de los Santos, 2022, pp. INT3-INT5).



4 **En parejas** Lee el texto y subraya los verbos que están en pasado, en rojo si se usan para narrar y en azul si se usan para describir.

RAE

Caminé velozmente por calles que no reconocía, hasta llegar a un barrio de construcción reciente, limítrofe, en el que me perdí. Quise regresar, encontrar al menos alguna señal conocida. Decidí buscar un taxi, pero ni siquiera a lo lejos se percibía el sonido de un motor. **Todo el tráfico había desaparecido.** Seguí caminando con la intención de preguntar a alguien, en un bar tal vez. Pero todas las puertas estaban cerradas. Nada que tuviera movimiento existía aquella noche. Ya amanecía cuando al fin salí a una calle que me resultaba familiar.

Extraído de *La lógica del vampiro*, Adelaida García Morales, editorial Anagrama, 1990. Incluido en CREA (Corpus de Referencia del Español Actual)

Imagen 46. *Frecuencias B1*: Ejemplo de corpus incluido en la colección (Bayón, Cabeza y Oliva, 2021, p. 5).

De igual forma, el subtítulo de esta colección, *Español comunicativo para el siglo XXI*, hace alusión al segundo pilar que Edinumen adopta para estos manuales, pues según su introducción «gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías, la interacción entre culturas y personas interconectadas desde todos los lugares del mundo es permanente y se produce a un ritmo inimaginable hasta ahora» (García e Isa de los Santos, 2022, p. INT3). Se demuestra así la adopción de una visión global del mundo hispánico a lo largo del manual, con la doble página «Cultura» que posee contenidos diversos del mundo hispanohablante y la integración de las diferentes variedades hispánicas a lo largo de la colección.

La presentación y disposición de los contenidos y actividades es igual en todos los manuales de la colección que incluyen diez unidades didácticas con idéntica estructura: un apartado inicial con cifras del español en el mundo que resume las conclusiones del informe del Instituto Cervantes, «Español: Una lengua viva»; diez fichas al final de cada manual con explicaciones y tareas sobre pronunciación u ortografía; una tabla de verbos y un glosario final, en el que los alumnos pueden traducir el léxico presentado a su lengua materna.

El diseño de cada unidad didáctica es a doble página con una portada y presentación de la unidad en la que se introducen sus objetivos y aparecen unas imágenes y preguntas de motivación para presentar el tema y motivar a los alumnos. Después encontramos la sección «¿Qué sabes?», que sirve para activar los conocimientos previos de los alumnos y anticipar el componente léxico, gramatical, funcional y cultural de la unidad. El manual continúa con la sección «Palabras» que la conforma una secuencia de ejercicios destinada a trabajar el vocabulario contextualizado; y el apartado «Gramática» que presenta la gramática de forma «sistematizada a través de cuadros diseñados para facilitar su aprendizaje y de actividades de reconocimiento y práctica guiada de los contenidos tratados» (García e

Isa de los Santos, 2022, p. INT9). Posteriormente, la sección «Practica en contexto» permite a los alumnos poner en práctica los conocimientos adquiridos en la unidad mediante la realización de tareas de comprensión y producción orales y escritas. El apartado «Cultura», antes mencionado, continúa la secuencia didáctica que concluye con dos dobles páginas finales: una sección audiovisual que varía en cada manual y trabaja el componente sociocultural y una doble página final de evaluación con una batería de actividades de (auto)evaluación que permite que los discentes tomen conciencia de su propio aprendizaje (pp. INT8-INT11).

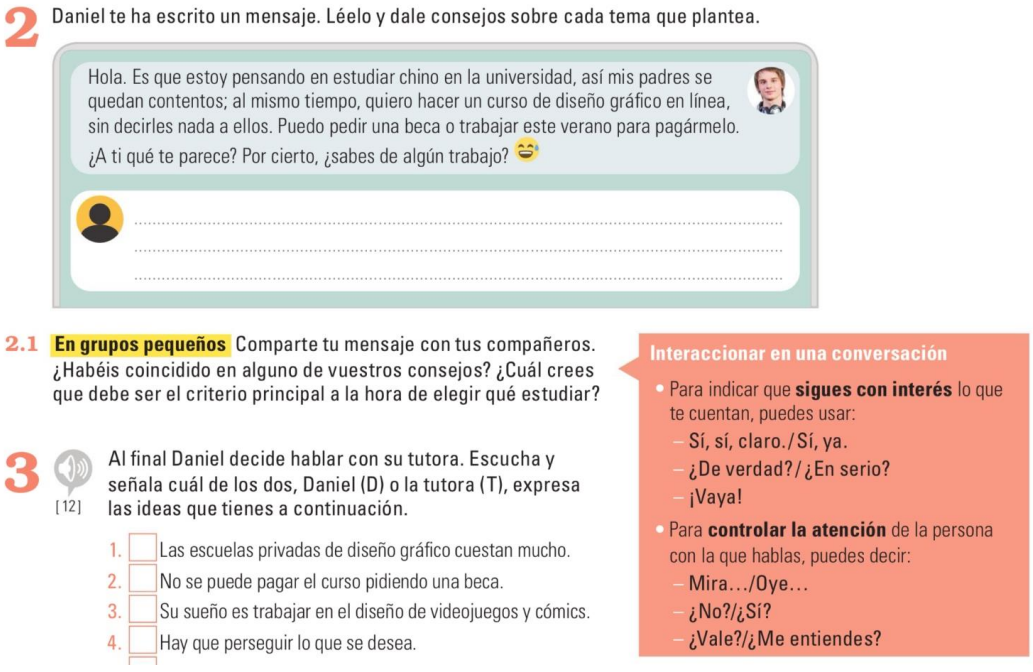
Así pues, el diseño de esta colección didáctica es homogéneo, motivador y muy completo; sin embargo, estos manuales se complementan con otros recursos didácticos como la extensión digital *ELEteca* que es una plataforma de e-learning con actividades interactivas y material audiovisual adicional, el libro del profesor y el libro de ejercicios que permite reforzar los contenidos de diferentes unidades. Estos materiales complementarios son ajenos al análisis, por lo que no se han tenido en cuenta en la descripción de dicha colección.

En definitiva, la colección *Frecuencias. Español comunicativo para el siglo XXI* de la editorial Edinumen es un material didáctico muy actualizado que está compuesto por cuatro manuales: *Frecuencias A1* (2020), *Frecuencias A2* (2020), *Frecuencias B1* (2021) y *Frecuencias B2* (2022). Todos ellos presentan diez unidades didácticas con un diseño uniforme y con una metodología basada en el aprendizaje activo, pues se combina el aprendizaje por conocimientos con la resolución de tareas para conseguir una experiencia significativa y enriquecedora (García e Isa de los Santos, 2022, p. INT4).

No obstante, pese a que se abordan diferentes tipologías textuales, el contenido discursivo no se trabaja de forma explícita en ningún momento de la colección. Se incluyen muchos textos reales y adaptados, pero a lo largo de los cuatro volúmenes de la colección no aparecen enseñanzas explícitas sobre los géneros discursivos, su estructura y/o características. Las diferentes tipologías textuales, incluido el discurso digital, se introducen en la mayoría de las ocasiones sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como reactivos para la comprensión lectora o como muestras de lengua para trabajar el resto de los contenidos. Ahora bien, en el índice de cada volumen de la colección sí se hace una mención expresa a la tipología textual presentada en cada unidad, entre la que se encuentran diferentes textos digitales como el foro, el correo electrónico, las valoraciones en una web, un catálogo web de ropa, páginas web, el blog

y la red social Instagram en el primer manual de la colección; el chat, los blogs de viajes, WhatsApp, el correo electrónico, Instagram y el foro en *Frecuencias A2*; WhatsApp, el correo electrónico, el chat, los blogs, las redes sociales y los *hashtag* en *Frecuencias B1*; y, finalmente, el foro, las páginas web de recogida de firmas y los blogs en el último manual de la colección.

Así pues, aunque el método que más emplean estos manuales para introducir los fenómenos discursivos digitales es la inclusión de los cibertextos sin ningún tipo de explotación discursiva, cabe señalar que los contenidos formales genéricos del discurso digital, como el léxico relacionado, el uso del ciberlenguaje y el símbolo @ se introducen en el manual mediante diferentes métodos de aprendizaje: método mixto (deductivo e inductivo) en *Frecuencias A2* y *B2* y mediante el método deductivo en el nivel B1. En el primer caso se introducen diferentes cuadros explicativos con léxico que está estrechamente relacionado con los discursos digitales como *etiqueta*, *tuit*, *hashtag*, etc.; además de una batería de actividades para inferir el significado de este vocabulario y reflexionar sobre el correcto uso del ciberlenguaje. Por su parte, el método deductivo se observa en la UD5 de *Frecuencias B1* donde se explica a los alumnos el uso del símbolo @ en Internet como recurso para referirse a una persona de cualquier sexo. Este concepto se explica explícitamente en el manual y se ejemplifica con un correo electrónico.


2 Daniel te ha escrito un mensaje. Léelo y dale consejos sobre cada tema que plantea.

Hola. Es que estoy pensando en estudiar chino en la universidad, así mis padres se quedan contentos; al mismo tiempo, quiero hacer un curso de diseño gráfico en línea, sin decirles nada a ellos. Puedo pedir una beca o trabajar este verano para pagármelo. ¿A ti qué te parece? Por cierto, ¿sabes de algún trabajo?

2.1 **En grupos pequeños** Comparte tu mensaje con tus compañeros. ¿Habéis coincidido en alguno de vuestros consejos? ¿Cuál crees que debe ser el criterio principal a la hora de elegir qué estudiar?

3 [12] Al final Daniel decide hablar con su tutora. Escucha y señala cuál de los dos, Daniel (D) o la tutora (T), expresa las ideas que tienes a continuación.

1. ☐ Las escuelas privadas de diseño gráfico cuestan mucho.
2. ☐ No se puede pagar el curso pidiendo una beca.
3. ☐ Su sueño es trabajar en el diseño de videojuegos y cómics.
4. ☐ Hay que perseguir lo que se desea.

Interaccionar en una conversación

- Para indicar que **sigues con interés** lo que te cuentan, puedes usar:
  - Sí, sí, claro./Sí, ya.
  - ¿De verdad?/¿En serio?
  - ¡Vaya!
- Para **controlar la atención** de la persona con la que hablas, puedes decir:
  - Mira…/Oye…
  - ¿No?/¿Sí?
  - ¿Vale?/¿Me entiendes?

Imagen 47. *Frecuencias B1*: Método mixto (Bayón, Cabeza y Oliva, 2021, p. 53).

Asimismo, también se emplea el método mixto en el tercer manual de la colección para introducir la mensajería instantánea, ya que en la UD3 se pide a los alumnos que escriban un mensaje de chat con un consejo y a lo largo de la UD2 y UD3 se han ido sucediendo muestras de lengua de este tipo e, incluso, se ha explicitado alguna fórmula de interacción conversacional; aunque ninguna exclusivamente digital (véase *Imagen 47*).

Finalmente, el método inductivo referido al aprendizaje del discurso digital se emplea en tres ocasiones exclusivamente en el manual de nivel A2 y para la enseñanza de cibertextos como el correo electrónico y los foros, en los que se pide a los alumnos que elaboren estos tipos de discursos digitales y, para ello, pueden seguir los modelos que se han presentado previamente e inferir de ellos sus características discursivas.

Por otro lado, con respecto a la tipología de los ejemplos proporcionados para ilustrar los cibertextos en esta colección, se observa que la tendencia predominante es la inclusión de secuencias de enunciados y estructuras textuales (párrafos, textos completos, etc.). De hecho, en los niveles A solo aparece un ejemplo de discurso digital como elemento aislado y no aparece ningún ejemplo de paradigma o de frases o enunciados aislados, pese a ser lo esperable en estos niveles dado el alto grado de complejidad que suponen estas estructuras textuales más complejas.

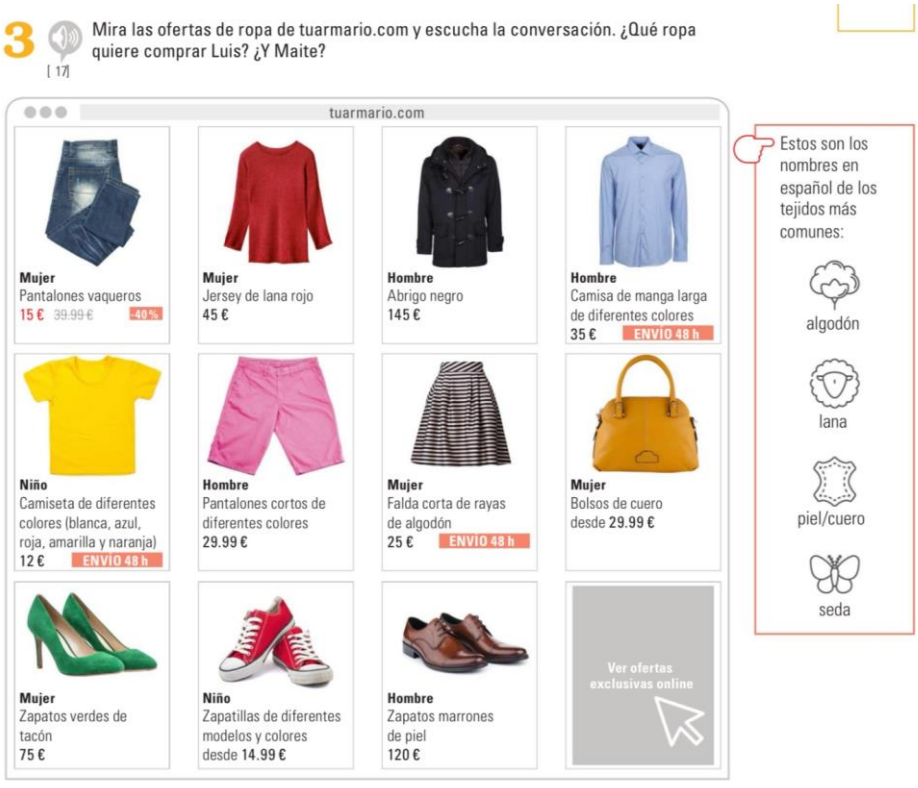


Imagen 48. *Frecuencias A1*: Ejemplo de elemento aislado (García y Esteban, 2020, p. 61).

Esa única aparición de cibertextos en forma de elemento aislado corresponde a una página web, lo que resulta curioso, ya que son discursos que se prestan más a las estructuras textuales (véase *Imagen 48*). Además, también es reseñable que en el nivel B2 la tipología cibertextual que se muestra mediante estructuras textuales (párrafos, textos completos) es mucho más variada que en los anteriores niveles, pues abarcan todos los géneros presentes en la colección, excepto la mensajería instantánea que se presenta como intercambio dialogal.

Así pues, los discursos digitales que se introducen mediante intercambios dialogales (pares adyacentes) son el blog (en el nivel A1), la mensajería instantánea (en todos los niveles) y las redes sociales (en el nivel B1). Ahora bien, el blog y las redes sociales se presentan en el manual también mediante otros tipos de ejemplos como la secuencia de enunciados y las estructuras textuales. Solo la mensajería instantánea aparece exclusivamente como intercambio dialogal. Además, paradójicamente, las muestras de lengua de foros y correos electrónicos no aparecen en ningún caso bajo el paradigma de los intercambios dialogales cuando son discursos inherentemente dialógicos.

En tercer lugar, en cuanto a la clasificación de actividades que propician la práctica de fenómenos discursivos digitales, debemos reseñar que, excepto los blogs y las páginas web, el resto de cibertextos presentes en la colección *Frecuencias* sirven en un momento u otro como muestras de lengua para la reflexión metalingüística y todos se incluyen dentro de actividades de comprensión lectora (empleando o no la expresión escrita en mayor o menor medida). No obstante, son menos los discursos digitales que aparecen en actividades que trabajan exclusivamente la destreza de expresión escrita: el correo electrónico en todos los niveles, el blog en el nivel A2, las redes sociales en el nivel B1 y la mensajería instantánea en el nivel B2. Todas estas actividades son tareas de producción libre a través de una consigna en la que el producto final de los alumnos es un texto, menos el ejercicio de la mensajería instantánea en el que el producto final que deben elaborar es un intercambio comunicativo (véase *Imagen 49*), ya que deben escribir una conversación de WhatsApp que debe ser contestada por su compañero.

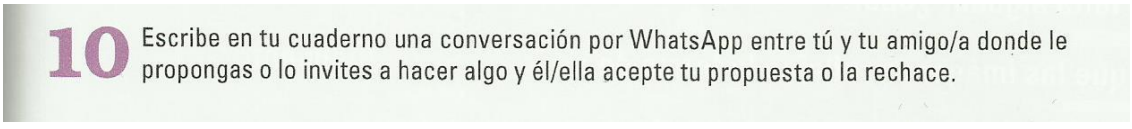


Imagen 49. *Frecuencias B2*: Actividad de producción libre - intercambio comunicativo (García e Isa de los Santos, 2022, p. 101).

Asimismo, en *Frecuencias A2* se introduce un ejemplo de redes sociales que se presenta como elemento aislado sin ningún tipo de explotación didáctica (véase *Imagen 50*).

También es interesante mencionar en este apartado sobre la tipología de actividades, aquellos ejercicios centrados en la reflexión discursiva, pues son muy escasos. El único ejercicio aparece en el nivel B2 (véase *Imagen 53*), se centra en las redes sociales y el ciberlenguaje y constituye una de las actividades más significativas del manual, como explicaremos más adelante.



Imagen 50. *Frecuencias A2*: Ejemplo de elemento aislado sin explotación didáctica (Cerdeira y Oliva, 2020, p. 84).

De otra parte, en cuanto a la tipología cibertextual que aparece en la colección, podemos concluir que *Frecuencias* es una colección didáctica que introduce el discurso digital entre sus páginas y pone el foco en aquellos cibertextos que se centran en la interacción entre los hablantes de español del siglo XXI, tal y como prometía su justificación (García e Isa de los Santos, 2022, p. INT3); pues los cibertextos que más

aparecen a lo largo de estos cuatro manuales son el correo electrónico (36,4 %), las redes sociales (21,8 %) y la mensajería instantánea con un 16,4 % (véase *Tabla 19*).

En total, en todos los volúmenes de *Frecuencias*, se introducen 55 cibertextos, cuya tipología es la siguiente de mayor a menor aparición: correo electrónico (36,4 %); redes sociales (21,8 %); mensajería instantánea (16,4 %); páginas web (10,9 %); el foro (7,3 %); el blog (5,4 %) y otros discursos como la reseña digital (1,8 %). El único cibertextos que no aparece en el manual es la wiki, como hemos ido descubriendo a lo largo de este análisis de corpus.

Tipología textual	**A1**			**A2**			**B1**			**B2**			**TOTAL (T)**			
	N.º			**N.º**			**N.º**			**N.º**			**N.º**			
	I	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	
															N.º	**%**
a. Correo electrónico	3	2	5	7	3	10	3	1	4	0	1	1	13	7	20	36,4
b. Blog	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	2	1	3	5,4
c. Foro	0	0	0	1	1	2	0	0	0	2	0	2	3	1	4	7,3
d. Mensajería instantánea	1	0	1	3	0	3	3	1	4	0	1	1	7	2	9	16,4
e. Redes sociales	1	0	1	3	0	3	4	1	5	3	0	3	11	1	12	21,8
f. Páginas web	3	0	3	0	0	0	0	0	0	3	0	3	6	0	6	10,9
g. Wikis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
h. Otro: Reseña digital	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1,8
TOTAL (T) **N.º**	10	2	12	14	5	19	10	3	13	9	2	11	43	12	55	
TOTAL (T) **%**	-	-	21,8	-	-	34,6	-	-	23,6	-	-	20	78,2	21,8	100	

Tabla 19. Resumen de la tipología de los cibertextos analizados en *Frecuencias* (Edinumen) [I = *input*, O = *output*].

Como se puede observar en la *Tabla 19*, el correo electrónico supone el 36,4 % de los cibertextos que aparecen en la colección de Edinumen; y junto con el resto de los discursos digitales basados en la interacción –foro, mensajería instantánea y redes sociales– constituyen el 81,9 % (45 textos de los 55 totales). Esto es bastante significativo dado que, en la introducción de todos los volúmenes de *Frecuencias*, se alude al importante papel que el desarrollo de las nuevas tecnologías ha supuesto para la interacción entre personas interconectadas (García e Isa de los Santos, 2022, p. INT3).

Además, el subtítulo de esta colección de Edinumen es *Español comunicativo para el siglo XXI* y los resultados que hemos extraído de su análisis (véase *Tabla 19*) hacen honor a su nombre. Así pues, la aparición de otros cibertextos como el blog (3 textos) y la reseña digital (1 texto) es prácticamente anecdótica, donde el más numeroso de ellos sería la página web con un 10,9 % (6 textos en total).

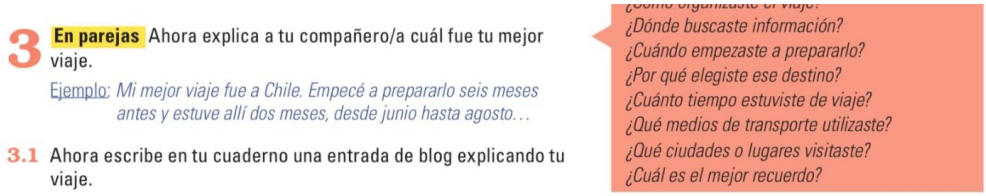
De hecho, una de las actividades más significativas del manual introduce el segundo discurso más empleado en la colección: la red social y, en concreto, Twitter (véase *Imagen 51*). Como se puede observar en la imagen, se presentan múltiples tuits sobre experiencias y recuerdos, que engloban muchas de las características de este tipo de cibertexto como el uso de emoticonos, *hashtag* o etiquetas hipertextuales, menciones y nombres de usuarios.



Imagen 51. *Frecuencias B1*: Actividad 1 más significativa de la colección (Bayón, Cabeza y Oliva, 2021, p. 104).

Igualmente, estos manuales demuestran lo esperado en nuestra hipótesis inicial, esto es, el discurso digital que más aparece en la enseñanza de EL2/LE es el correo electrónico, pues de los 55 cibertextos que se incluyen en las páginas de esta colección, 20 son correos, es decir, el 36, 4 % (véase *Tabla 19*).

Por otro lado, la mayoría de los cibertextos se introducen en forma de *input*, pues suponen el 78,2 % (42 textos), frente 21,8 % que conforman las producciones requeridas a los alumnos (12 textos). Ahora bien, de nuevo en ambos casos predominan los discursos basados en la interacción y, de hecho, estos discursos suponen prácticamente el total de la muestra (91,7 %) en los casos de *output*, ya que a los estudiantes se les pide que redacten un único discurso no interaccional: una entrada de blog (véase *Tabla 19*). Es más, esta tampoco constituye un texto digital pleno, por lo que lo hemos considerado como cuasitexto, ya que realmente lo que los alumnos deben hacer es describir su viaje (véase *Imagen 52*). El blog es simplemente el lugar donde se enmarca la actividad, ya que la creación de una entrada de blog no solo no es el objetivo final de la tarea, sino que es un género discursivo que no se ha trabajado con anterioridad, por lo que difícilmente podrán reproducirlo los alumnos.


3 **En parejas** Ahora explica a tu compañero/a cuál fue tu mejor viaje.

Ejemplo: *Mi mejor viaje fue a Chile. Empecé a prepararlo seis meses antes y estuve allí dos meses, desde junio hasta agosto…*

3.1 Ahora escribe en tu cuaderno una entrada de blog explicando tu viaje.

¿Dónde buscaste información?
¿Cuándo empezaste a prepararlo?
¿Por qué elegiste ese destino?
¿Cuánto tiempo estuviste de viaje?
¿Qué medios de transporte utilizaste?
¿Qué ciudades o lugares visitaste?
¿Cuál es el mejor recuerdo?

Imagen 52. *Frecuencias A2*: Cuasitexto con función didáctico (*output*) (Cerdeira y Oliva, 2020, p. 47).

En cuanto a la distribución por niveles, podemos concluir que es bastante homogénea, ya que la mayoría de los cibertextos se presentan por igual en los niveles de usuario básico (A1 y A2) e independiente (B1 y B2), salvo dos casos: el correo electrónico, que tiene mucha más relevancia (75 %) en los manuales de nivel A1 (5 textos) y A2 (10 textos), frente al 25 % (5 textos) que suponen los niveles B; y las redes sociales que tienen más aparición en los niveles B (66,7 %). Este hecho se ajusta a lo esperado según se va aumentando la dificultad en los niveles de referencia estudiados y coincide con lo propuesto por el *PCIC* en su currículo.

Asimismo, este hecho provoca igualmente una significativa curiosidad pues el nivel que menos discursos digitales introduce es el nivel más alto de la colección: *Frecuencias B2* con 11 cibertextos (20 %); por el contrario, lo esperable sería que a mayor nivel hubiese mayor aparición cibertextual, dada la complejidad que muchos de estos discursos suponen. Ahora bien, la mayoría de los textos digitales incluidos en la colección son discursos breves centrados en el intercambio dialogal como el correo o la

mensajería instantánea, lo que provoca que el porcentaje de cibertextos sea mayor en los niveles A1 (21,8 %) y A2 (34,6 %) que en los de nivel más alto (43,6 %).



2 El uso del español en las redes sociales, canales donde la rapidez es una cualidad muy valorada, ha ocasionado ciertos cambios en la escritura. Algunas personas lo consideran negativo y otras, en cambio, positivo. Lee el siguiente artículo, ¿de qué lado te sitúas tú?

El uso del español en las redes sociales

La influencia de internet y las redes sociales en el lenguaje y en la ortografía ha sido muy significativa para la sociedad y, según los expertos, los cambios que esto ha supuesto han permitido que nuestro lenguaje evolucione en el tiempo.

Las redes sociales como Facebook, Twitter e Instagram cada vez se ven más influenciadas por el uso del español. Recíprocamente, estas redes han favorecido la entrada de extranjerismos, expresiones, signos y abreviaturas, algo que, para algunos profesionales del lenguaje, es perjudicial para la salud del idioma.

Según el filólogo español José Pazo Espinosa, la escritura en internet de los más jóvenes se está "oralizando", es decir, los usuarios escriben de la misma forma en que conversan en su día a día, dando cabida a faltas de ortografía, onomatopeyas, anglicismos…

Los puristas observan este fenómeno con preocupación, pues piensan que se produce una degradación del idioma. Según su opinión, la situación es preocupante porque los jóvenes mantienen este comportamiento lingüístico en otros ámbitos que no son las redes sociales.

Sin embargo, para otros lingüistas, el español no se degrada con los cambios; en realidad, piensan que estos representan la evolución natural y constante del idioma.

Para la lingüista canadiense Gretchen McCulloch, internet y las redes sociales no han sido factores negativos para la lengua española. Según McCulloch, cuando una persona redacta un mensaje en WhatsApp, Facebook o Twitter, analiza lo que quiere decir y busca recursos como signos de puntuación, emojis o pegatinas *(stickers)* para expresar de forma concisa sus ideas, según el número de caracteres permitidos. Estas características hacen que el usuario redacte de manera informal un mensaje que contiene vocablos, signos o expresiones que no se rigen por las normas de la lengua española, pero que expresan todo lo que el usuario desea comunicar.

Al final, quizás, lo más importante es expresar lo que sentimos adecuándonos al contexto y al interlocutor.

Adaptado de hhttps://www.elconfidencialdigital.com/articulo/tendencias/impacto-internet-lengua-espanola/20200929155002167325.html

3 **Todo el grupo** ¿Entiendes el hilo de Twitter? ¿Qué cambiarías para que se entienda mejor, según tu interpretación?

4 **En grupos pequeños** No existe una receta mágica para una adecuada comunicación escrita en las redes sociales, pero la clave para escribir correctamente en internet ya la dio hace tiempo Gabriel García Márquez. Comenta su frase con tus compañeros. ¿Estás de acuerdo?

"El único consejo que puedo dar para escribir bien en internet es saber escribir".

Imagen 53. *Frecuencias B2*: Actividad 2 más significativa de la colección (García e Isa de los Santos, 2022, p. 97).

Por último, debemos mencionar que en la colección *Frecuencias* de Edinumen, aparte de los cibertextos antes mencionados, se incluyen otros contenidos discursivos digitales, esto es, una serie de léxico que está estrechamente relacionado con los discursos digitales como *etiqueta*, *tuit*, *hashtag*, *tweet*, etc. (A2 y B2); además de que se explica el uso del símbolo @ en Internet como recurso para referirse a una persona de

cualquier sexo (B1) y se reflexiona sobre el ciberlenguaje (B2). En efecto, este último tema constituye otra de las actividades más significativa de la colección. La tarea aparece en *Frecuencias B2* y en ella se invita a los alumnos a reflexionar sobre el ciberlenguaje, sus características y su idoneidad de uso (véase *Imagen 53*).

Como se puede observar en la imagen, esta secuencia didáctica se conforma por tres actividades que versan sobre el cambio que ha sufrido la escritura con la llegada de las redes sociales. En primer lugar, se incluye un texto que trata sobre este tema y sobre el que se pide opinión a los alumnos junto con un tuit real (captura de pantalla) que ilustra el tema. A continuación, se presenta un hilo ficticio de Twitter con un uso bastante veraz del ciberlenguaje como la repetición vocálica o la reducción fonética. Por último, a partir de una cita de Gabriel García Márquez, se pide a los estudiantes que mediten sobre este uso de la comunicación escrita. En consecuencia, es una actividad muy completa, pues no solo se plantean ejemplos reales e imitativos de una red social como Twitter, sino que además se orienta hacia la reflexión sobre una característica discursiva intrínseca de las redes sociales y la mensajería instantánea como es el ciberlenguaje.

Ahora bien, con respecto a la naturaleza de los discursos digitales (véase *Tabla 20*), según se consideren *input* proporcionado u *output* requerido a los alumnos, podemos afirmar que el 85,5 % de los discursos digitales son, según su naturaleza, textos imitativos. De esos 47 cibertextos solo 10 son textos imitativos que se requieren a los alumnos como *output*, frente a las 37 muestras de lengua que se proporcionan como *input*. Ahora bien, debemos mencionar que 18 de esos textos imitativos incluidos como parte del aducto del manual, es decir, el 32,7 % del total son textos con un bajo grado de digitalidad.

Además, del 34,6 % (19 textos) de los cibertextos que sí presentan esas cualidades digitales la mayoría (18 textos) son dialogales: correos electrónicos (5 textos), mensajería instantánea (4 textos) y redes sociales (9 textos).

Asimismo, aunque la colección no presenta ningún texto auténtico adaptado, sí es reseñable la presencia de cinco discursos cibertextuales auténticos (9,1 %), lo cual es bastante significativo al contradecir una de nuestras hipótesis de partida del estudio. La totalidad de estos textos auténticos aparece en *Frecuencias B2*, lo cual es lógico dado la complejidad que supone un discurso no adaptado o didactizado, por lo que no es de extrañar que su aparición se limite al manual del nivel más alto. Además, a lo largo de la colección se incluyen numerosas actividades en las que se invita al alumno a buscar

información en Internet; por lo que suponemos que se enfrentarán a más discursos digitales auténticos.

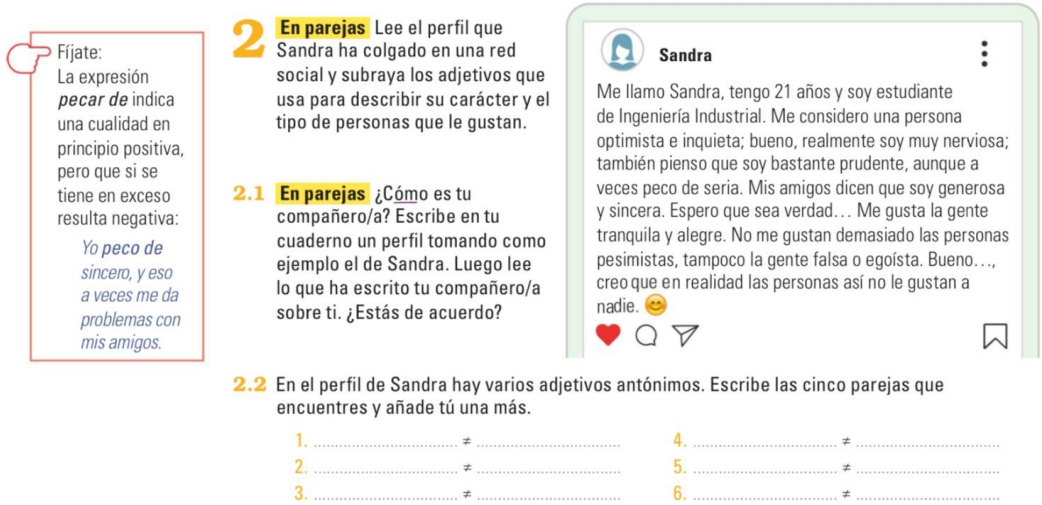
Naturaleza *input* (I) y *output* (O)		**Géneros discursivos digitales**									
		a.	**b.**	**c.**	**d.**	**e.**	**f.**	**g.**	**h.**	**T**	
										N.º	**%**
Textos auténticos (I/O)	I	0	1	0	0	1	3	0	0	5	-
	O	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-
	T	0	1	0	0	1	3	0	0	5	9,1
Textos auténticos adaptados (I)	T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Textos imitativos (O)	T	7	0	1	2	0	0	0	0	10	18,2
Textos imitativos con alto grado de digitalidad (I)	T	5	0	0	4	9	1	0	0	19	34,6
Textos imitativos con bajo grado de digitalidad (I)	T	8	1	3	3	1	1	0	1	18	32,7
Cuasitextos con función didáctica (I/O)	I	0	0	0	0	0	1	0	0	1	-
	O	0	1	0	0	1	0	0	0	2	-
	T	0	1	0	0	1	1	0	0	3	5,4
TOTAL (T)		20	3	4	9	12	6	0	1	55	100

Tabla 20. Resumen de la naturaleza de los cibertextos analizados en *Frecuencias* (Edinumen) [a. Correo electrónico, b. Blog, c. Foro, d. Mensajería instantánea, e. Redes sociales, f. Páginas web, g. Wikis, h. Otro: Reseña digital].

De igual forma, como se puede observar en la *Tabla 20*, el 5,4 % (3 textos) de los discursos digitales suponen lo que denominamos cuasitextos con función didáctica, que consisten en muestras de lengua (*input*) y producciones de los alumnos (*output*) en la que los elementos discursivos son tan exiguos y sus características discursivas digitales tan ambiguas que difícilmente se les puede reconocer como un género discursivo concreto (véase *Imagen 48*).

Asimismo, un tercio de los discursos considerados cuasitextos con función didáctica son producciones que se solicitan a los alumnos, lo que puede resultar bastante insólito dado que la mayoría de las actividades de *output* implican textos imitativos. Sin embargo, hay dos tareas del manual en la que los alumnos deben redactar un supuesto discurso digital, cuyas características son ambiguas (véase *Imagen 54*). Como se puede observar en la siguiente imagen, los alumnos deben hacer una descripción que se supone

constituye un perfil de una red social. Sin embargo, la imagen que se da de ejemplo parece ser Instagram, aunque el texto no coincide con las convenciones comunicativas de esta red social, donde se suelen evitar las estructuras textuales en los perfiles y se prima por elementos aislados más concisos. Además, no se especifica para qué red social deben crear el perfil, fundamental para saber qué características discursivas y digitales deben utilizar (*hashtag*, menciones, emoticonos, GIF, etc.); lo que demuestra que el ejercicio no se centra en la cibertextualidad, sino el discurso descriptivo.


Fíjate:
La expresión *pecar de* indica una cualidad en principio positiva, pero que si se tiene en exceso resulta negativa:

Yo peco de sincero, y eso a veces me da problemas con mis amigos.

2 **En parejas** Lee el perfil que Sandra ha colgado en una red social y subraya los adjetivos que usa para describir su carácter y el tipo de personas que le gustan.

2.1 **En parejas** ¿Cómo es tu compañero/a? Escribe en tu cuaderno un perfil tomando como ejemplo el de Sandra. Luego lee lo que ha escrito tu compañero/a sobre ti. ¿Estás de acuerdo?

Sandra

Me llamo Sandra, tengo 21 años y soy estudiante de Ingeniería Industrial. Me considero una persona optimista e inquieta; bueno, realmente soy muy nerviosa; también pienso que soy bastante prudente, aunque a veces peco de seria. Mis amigos dicen que soy generosa y sincera. Espero que sea verdad… Me gusta la gente tranquila y alegre. No me gustan demasiado las personas pesimistas, tampoco la gente falsa o egoísta. Bueno…, creo que en realidad las personas así no le gustan a nadie. 😊

2.2 En el perfil de Sandra hay varios adjetivos antónimos. Escribe las cinco parejas que encuentres y añade tú una más.

1. ..... ≠ .....
2. ..... ≠ .....
3. ..... ≠ .....
4. ..... ≠ .....
5. ..... ≠ .....
6. ..... ≠ .....

Imagen 54. *Frecuencias B1*: Actividad con características ambiguas (Bayón, Cabeza y Oliva, 2021, p. 86).

Por otro lado, la temática que presentan los diferentes discursos digitales incluidos en los cuatro volúmenes de *Frecuencias* se puede resumir en la *Tabla 21*. Los temas más repetidos de los cibertextos de esta colección son *las capacidades artísticas y el ocio* con un 25,5 % (14 textos) sobre el total; *la personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)* y *el mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)* con un 12,7 % (7 textos) cada uno.

En el nivel A1 la temática textual que sobresale es la relativa al *espacio, los objetos y el entorno*; en el nivel A2 predominan los textos digitales sobre *las capacidades artísticas y el ocio*; mientras que en el nivel B1 los cibertextos versan principalmente sobre *la personalidad* y en el B2 empatan los discursos digitales cuya temática textual se centra en *las capacidades artísticas y el ocio* y *la lengua y el lenguaje*, que es una temática más compleja que solo aparece en *Frecuencias B2*, es decir, el manual con el nivel de referencia más alto de la colección.

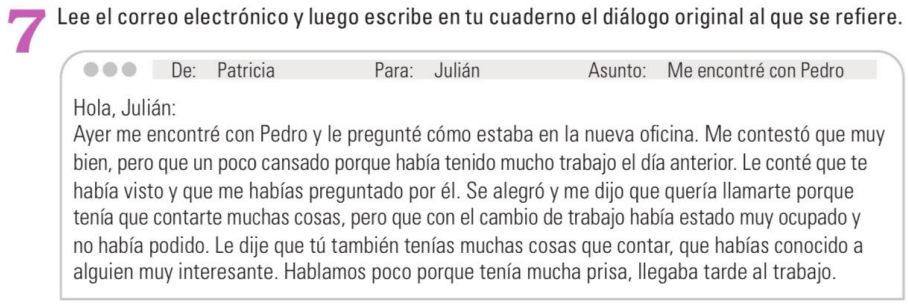
Temática textual	A1	A2	B1	B2	TOTAL (T)	
	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	%
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	2	0	4	1	7	12,7
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	1	0	1	0	2	3,6
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	1	10	0	3	14	25,5
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	0	2	3	0	5	9,1
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	1	0	0	0	1	1,8
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	0	2	0	1	3	5,5
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0	0	0	0	0	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	0	0	1	0	1	1,8
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	0	0	0	0	0	0
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	6	0	0	0	6	10,9
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	1	1	0	0	2	3,6
12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	0	0	0	3	3	5,5
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0	0	0	1	1	1,8
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0	0	3	0	3	5,5
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	0	4	1	2	7	12,7
16. Otro (indique cual):	0	0	0	0	0	0
TOTAL (T)	12	19	13	11	55	100

Tabla 21. Resumen de la temática de los cibertextos analizados en *Frecuencias* (Edinumen).

Por último, en cuanto a la evaluación de la competencia discursiva digital, tal como afirmábamos al inicio de este análisis, la colección *Frecuencias* introduce al final de cada unidad didáctica una doble página con una batería de actividades de (auto)evaluación.

Los cuatro manuales que conforman la colección de la editorial Edinumen introducen entre estas secciones denominadas «Evaluación» actividades que se enmarcan bajo la premisa del discurso digital. En los cuatro volúmenes de *Frecuencias*

–*A1* (UD2 y UD9), *A2* (UD6 y UD10), *B1* (UD10) y *B2* (UD3)– se pide a los alumnos que trabajen a partir de un correo electrónico. En el primer manual se introducen dos correos electrónicos que los alumnos deben completar con ciertos elementos gramaticales y funcionales y en la UD9 se les requiere que produzcan uno. En el segundo manual se incluyen actividades de compleción, corrección y producción de correos; mientras que en *Frecuencias B1* los alumnos deben reformular un correo electrónico y transformarlo en un diálogo (véase *Imagen 55*).


7 Lee el correo electrónico y luego escribe en tu cuaderno el diálogo original al que se refiere.

De: Patricia Para: Julián Asunto: Me encontré con Pedro

Hola, Julián:
Ayer me encontré con Pedro y le pregunté cómo estaba en la nueva oficina. Me contestó que muy bien, pero que un poco cansado porque había tenido mucho trabajo el día anterior. Le conté que te había visto y que me habías preguntado por él. Se alegró y me dijo que quería llamarte porque tenía que contarte muchas cosas, pero que con el cambio de trabajo había estado muy ocupado y no había podido. Le dije que tú también tenías muchas cosas que contar, que habías conocido a alguien muy interesante. Hablamos poco porque tenía mucha prisa, llegaba tarde al trabajo.

Imagen 55. *Frecuencias B1*: Actividad de (auto)evaluación (Bayón, Cabeza y Oliva, 2021, p. 21).

Por su parte, en el último manual de la colección, *Frecuencias B2*, la sección «Evaluación» de la UD3 incluye una actividad en la que los discentes deben crear un correo electrónico. Además, en este último manual, se introducen también otras dos actividades de (auto)evaluación que implican los cibertextos: una serie de comentarios de un foro que los alumnos deben completar con la forma verbal adecuada (UD3) y una actividad de la UD5 en la que los alumnos deben escribir una conversación de WhatsApp (véase *Imagen 49*).

2.5. *¡Genial!* (enClave-ELE)

La quinta colección analizada pertenece a la editorial enClave-ELE y se titula *¡Genial! Curso de español* (véase *Anexo 20*, *21*, *22* y *23*). Está formada por cuatro libros y es la única de las analizadas que incluye manuales modulares, ya que el primer y segundo volumen se centran en el nivel A1 y A2 respectivamente y el tercer y cuarto libro de texto abordan exclusivamente el nivel B1; siendo el tercero propio del nivel B1.1 y el cuarto del B1.2. Así pues, pese a que una de nuestras premisas fue evitar este tipo de libros modulares para el análisis de corpus, esta colección supone una

excepción, ya que es la única de la editorial enClave-ELE cuya publicación es posterior a 2015: *¡Genial! A1* (2021), *¡Genial! A2* (2018), *¡Genial! B1.1* (2020) y *¡Genial! B1.2* (2023). De igual forma, es la única colección del análisis que aborda exclusivamente tres niveles (A1, A2, B1); ya que el resto de las colecciones llegan hasta el nivel B2 e, incluso, en el caso de *Nuevo Sueña* (Anaya ELE) y *Vitamina* (SGEL ELE) los volúmenes van desde el nivel A1 al C1.

¡Genial! adopta un enfoque orientado a la acción y que sigue las recomendaciones del *MCER* y *PCIC.* La tareas incluidas en los manuales favorecen «el aprendizaje en espiral, de manera que los contenidos se fijan y rentabilizan a lo largo del libro» (García Sánchez, Mena Octavio, Méndez Santos, Tudela Capdevilla y Cruz Moya, 2018, p. 3) y son actividades «significativas, afectivas y memorables» (p. 3) que engloban las cuatro destrezas de manera activa y equilibrada y desarrollan en los alumnos la competencia crítica mediante debates y actividades de reflexión, y la de aprender a aprender, con actividades que fomentan su autonomía y se centran en desarrollar diferentes estrategias de aprendizaje. Además, la competencia intercultural es fundamental para este material didáctico, pues huye del etnocentrismo incluyendo conocimientos y saberes socioculturales muy diferentes del mundo hispánico con referentes culturales diversos y poniendo el foco en las variedades de la lengua española (García Sánchez *et al.*, 2018, p. 3).

Cada uno de los volúmenes de esta colección didáctica consta de seis (B1.1 y B1.2) u ocho (A1 y A2) unidades didácticas que conforman el libro del alumno, un cuaderno de actividades incluido dentro de cada ejemplar, un apéndice gramatical con actividades significativas de este tipo de contenidos curriculares, un apartado de pronunciación y ortografía (exclusivo del volumen de A1) y las transcripciones de los audios incluidos en el manual. De todas estas secciones, hemos excluido del análisis el cuaderno de actividades, pese a que se incluye anexo en cada volumen, ya que este material didáctico no forma parte del análisis de ninguna de las colecciones anteriores y analizarlo en esta desvirtuaría el estudio, heterogeneizando los datos y haciendo difícil su estandarización.

Las unidades didácticas que conforman estos manuales presentan siempre la misma estructura compuesta por una doble página que constituye la presentación o inicio de la unidad, donde se presentan los contenidos y se incluyen ejercicios de activación de los conocimientos previos; tres secuencias didácticas diferentes donde se trabajan los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos, etc. de cada unidad; y una

sección denominada «A escena» que incluye un cortometraje de ficción (A1 y A2) o real (B1) relacionado con el tema y con su correspondiente explotación didáctica. Por último, todas las unidades didácticas finalizan con los mismos tres apartados: «Cultura», que es una sección que pretende dar cuenta de la diversidad lingüística y cultural de los países hispanohablantes; «Proyecto», que concluye la unidad con una tarea final a modo de (auto)evaluación; y «Banco léxico», que sirve para consolidar el vocabulario aprendido en la unidad mediante actividades significativas.

Ahora bien, si algo caracteriza a la colección de enClave-ELE es la integración de las redes sociales como un *leitmotiv* a lo largo de todos los manuales. En estos volúmenes no solo se introducen diferentes redes sociales como Twitter, Instagram o Facebook de forma natural, sino que se aboga por un uso integral de las etiquetas (#) o *hashtag*. Cada unidad incluye diferentes etiquetas temáticas (véase *Imagen 56*) «para que el alumnado encuentre muestras reales de lengua en internet y para que el profesorado pueda darle un uso didáctico al establecer comunidades virtuales de aprendizaje» (García Sánchez *et al.*, 2018, p. 3).

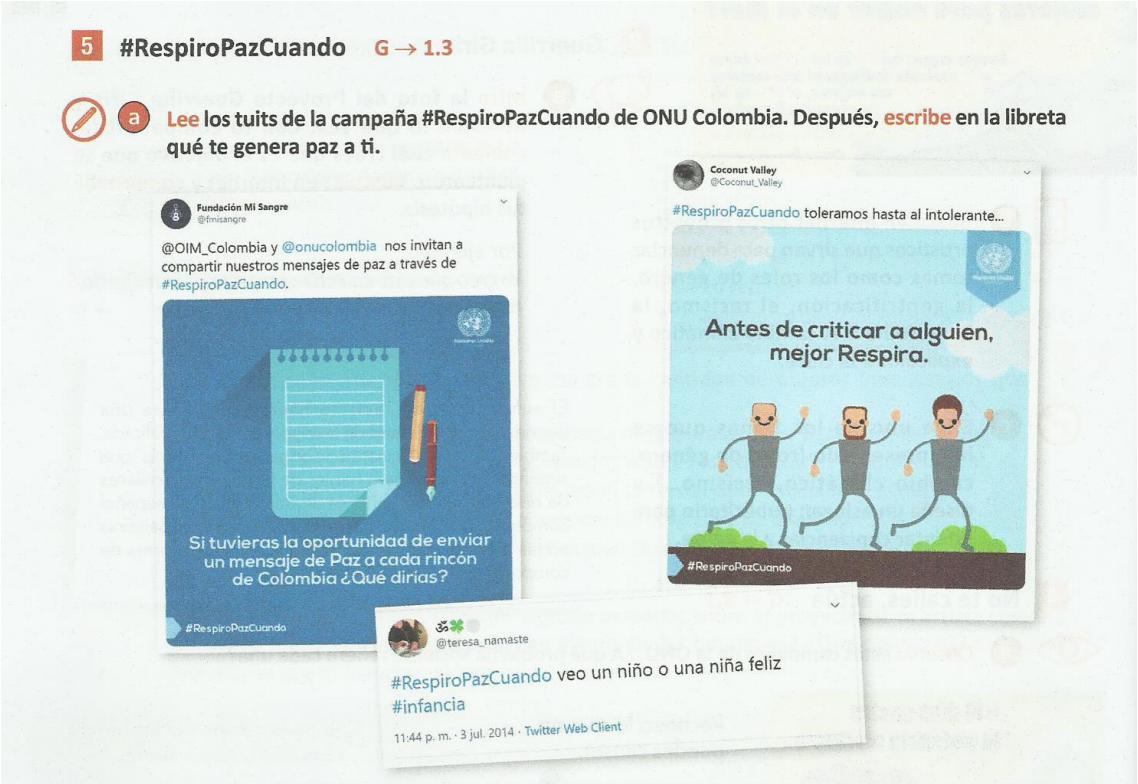


Imagen 56. *¡Genial! B1.2*: Ejemplo de etiquetas temáticas (#) de la colección (Menéndez Santos, Tudela Capdevila y Santana Negrín, 2023, p. 16).

De igual forman, cada volumen de la colección incluye su propia etiqueta: #SoyGenialA1, #GenialA2 y #GenialB1, con el fin de crear su propia comunidad virtual que una a diferentes usuarios de la colección y puedan así compartir su experiencia de aprendizaje y localizar el contenido publicado. De igual forma, en los dos primeros manuales de la colección se invita a los alumnos a participar en un proyecto creado por Pilar Munday y Adelaida Martín Bosque (autora del tercer volumen de *¡Genial!*) en el que diferentes estudiantes de EL2/LE publican en la red social Instagram contenido y fotos sobre su aprendizaje bajo la etiqueta #IntagramELE (García Sánchez *et al.*, 2018, p. 3).

En definitiva, la colección *¡Genial! Curso de español* está formada por cuatro manuales de reciente publicación (2018-2023) que abarcan tres niveles curriculares: A1, A2 y B1. El nivel B1 se trabaja en dos manuales modulares –uno para B1.1 y otro para B1.2– y ambos constan de seis unidades didácticas; mientras que los volúmenes de nivel A están conformados por ocho unidades. Sin embargo, pese a esta disparidad numérica en las unidades, todas ellas tienen la misma estructura e introducen las redes sociales en general y el uso de etiquetas en particular como un motivo central que vertebra toda la colección.

Aunque no es un manual que desarrolle la competencia discursiva de forma muy manifiesta, pues no hay ninguna información explícita sobre ningún tipo de género discursivo, digital o no, tal y como afirman los manuales en su introducción, se incorporan «textos que han sido seleccionados para ofrecer ejemplos de un uso real y frecuente de la lengua como consecuencia del análisis discursivo que se ha realizado para cada contenido y función» (García Sánchez *et al.*, 2018, p. 3). Esto es, la mayoría de los textos introducidos en el manual, incluidos los digitales, no incluyen ningún tipo de explotación discursiva, pues se emplean como reactivos de actividades de comprensión o muestras de lengua para trabajar la reflexión metalingüística: los contenidos léxicos, gramaticales, funcionales, pragmáticos y ortográficos.

Ahora bien, aunque en la colección predominan las muestras de lengua sin explotación discursiva, sí que se introducen dos discursos digitales mediante el método inductivo: mensajería instantánea (nivel A2 y B1.2) y las redes sociales (nivel A2, B1.1 y B1.2). En estos manuales hay ciertas unidades didácticas donde se pide a los alumnos que elaboren estos tipos de cibertextos (*output*) y para ello pueden seguir los modelos que se han presentado previamente e inferir de ellos sus características discursivas (véase *Imagen 57*).

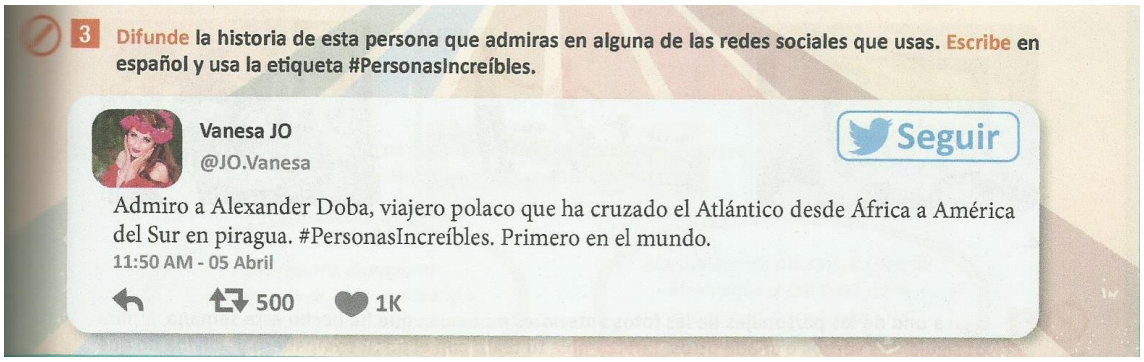


Imagen 57. *¡Genial! A2*: Método inductivo (García Sánchez *et al*., 2018, p. 35).

El método mixto no se utiliza en ninguno de los manuales de la colección, pero el método deductivo lo podemos observar en el apéndice gramatical de *¡Genial! B1.2*, pues se explica el uso de la *x* y la @ como símbolos para no mencionar el género en la red; pero no se introduce ningún ejercicio que practique dicho contenido.

De otra parte, en cuanto a la tipología de ejemplos proporcionados en estos manuales para introducir los fenómenos discursivos, como era de esperar, en los correspondientes a los niveles A (A1 y A2) la mayoría de los cibertextos se presentan mediante elementos, frases o enunciados aislados y secuencias de enunciados, mientras que en los dos volúmenes de nivel B1 abundan más los discursos digitales que se introducen mediante estructuras textuales, ya sean párrafos o textos completos; aunque no dejan de utilizarse los enunciados aislados en ciertos contextos. Esta coyuntura es esperable dada la complejidad curricular que supone una estructura textual, por lo que es lógico encontrarlas en su mayoría en los niveles más avanzados, mientras que en los niveles iniciales es esperable que se presenten más elementos o enunciados aislados y secuencias de enunciados.

Los discursos digitales que se presentan como ejemplos de intercambios dialogales (pares adyacentes) son, por su parte, la mensajería instantánea (en todos los niveles) y las redes sociales (en el nivel B2); aunque son cibertextos que no se ilustran exclusivamente con ejemplos de intercambios, sino que aparecen (y en mayor número) mediante enunciados aislados o en secuencia y mediante estructuras textuales más complejas; pese a ser discursos propios de la interacción en línea.

La clasificación de las actividades en las que se introducen los discursos digitales a lo largo del manual es muy variada: actividades de comprensión, de expresión (véase *Imagen 57*), de ambas destrezas agrupadas (véase *Imagen 58*, actividad h) y de reflexión metalingüística. No obstante, los ejercicios que destinan la

tarea a la reflexión discursiva de textos digitales son muy escasos. De hecho, solo hay uno en toda la colección de enClave-ELE, concretamente en el manual *¡Genial! B1.2*, siendo esta la actividad más relevante de estos manuales y, quizás, de todo el análisis de corpus (véase *Imagen 58*).



Imagen 58. *¡Genial! B1.2*: Actividad más significativa de la colección (Menéndez Santos, Tudela Capdevila y Santana Negrín, 2023, p. 34).

Como se puede observar en la imagen anterior, los alumnos deben leer una serie de intercambios mediante mensajería instantánea y reflexionar sobre el acto comunicativo para intentar discernir si algo falla en ese proceso y meditar sobre los malentendidos que surgen en este tipo de comunicaciones en línea. En el primer diálogo se alude a la diferencia entre usar muchos emoticonos o ninguno y lo que ello implica en la percepción del receptor sobre la cooperación comunicativa. El segundo ejemplo hace referencia al uso indiscriminado de *jajaja*, *jejeje* y *jijiji* como fórmulas atenuantes de actos apelativos (interrogativos y exhortativos) que pueden comprometer la imagen del interlocutor. Finalmente, el último diálogo alude al empleo de mayúsculas en un

discurso digital y los equívocos que puede provocar dado que equivalen a alzar la voz o gritar en el discurso oral. En consecuencia, esta actividad no solo introduce la mensajería instantánea mediante un texto imitativo con un alto grado de digitalidad, debido al ciberlenguaje, sino que reflexiona sobre aspectos discursivos digitales como el uso de emoticonos, mayúsculas y fórmulas del tipo *jajaja*; inherentes a este tipo de cibertextos. Además, aunque estas características ya la configuran como una de las actividades más significativa de este análisis de corpus, no solo se trata de una actividad de comprensión (véase *Imagen 58,* actividad g), pues se complementa con un segundo ejercicio en el que los alumnos deben responder a otros mensajes propuestos e intercambiárselos con sus compañeros para reflexionar sobre los aspectos trabajados anteriormente (véase *Imagen 58,* actividad h).

Por último, son varias las ocasiones donde los discursos digitales aparecen como elementos aislados, sin ningún tipo de explotación didáctica, normalmente porque la actividad se resuelve sin necesidad de leer el texto (véase *Imagen 57*), lo cual demuestra o bien que la inclusión de estos discursos es forzada o que se requiere una mejor planificación y redacción de las actividades para evitar este hecho.

Ahora bien, si algo interesa del análisis de manuales es determinar los tipos de discursos digitales que se incluyen y la tipología y naturaleza del *input* proporcionado y del *output* requerido. Para ello, hemos resumido los datos obtenidos en el análisis de los cuatro manuales de la colección *¡Genial!* en dos tablas (véase *Tabla 22* y *23*).

Como se puede observar en la tabla siguiente, del total de 75 cibertextos incluidos en la colección el 62,7 % (47 textos) son redes sociales, en correspondencia con lo expuesto por estos manuales en su introducción, donde se afirma directamente que «si te gustan las redes sociales, *¡Genial!* es tu manual» (Herrero Fernández, Martínez-Delgado Veiga, Planelles Almeida, Torrado Solo de Zaldívar y Cruz Moya, 2021, p. 3). Muy lejos de este discurso digital, le siguen las páginas web con un 24 % (18 textos), la mensajería instantánea con un 9,3 % (7 textos) y, por último, los blogs con un 4 % (3 textos). Esto implica que son varios los cibertextos que no aparecen en ninguno de los cuatro volúmenes de la editorial enClave-ELE: las wikis, tal y como esperábamos dados los análisis anteriores; los foros y sorprendentemente el correo electrónico, pues según nuestra hipótesis inicial se suponía que iba a ser el cibertexto más introducido y, sin embargo, en la colección *¡Genial!* ni siquiera aparece.

Tipología textual		A1			A2			B1			TOTAL (T)			
		N.º			N.º			N.º			N.º			
		I	O	T	I	O	T	I	O	T	I	O	T	
													N.º	%
a. Correo electrónico		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
b. Blog		2	1	3	0	0	0	0	0	0	2	1	3	4
c. Foro		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
d. Mensajería instantánea		1	0	1	2	1	3	2	1	3	5	2	7	9,3
e. Redes sociales		3	1	4	10	7	17	20	6	26	33	14	47	62,7
f. Páginas web		4	0	4	1	0	1	12	1	13	17	1	18	24
g. Wikis		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
h. Otro:		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL (T)	**N.º**	10	2	12	13	8	21	34	8	42	57	18	75	
	%	-	-	16	-	-	28	-	-	56	76	24	100	

Tabla 22. Resumen de la tipología de los cibertextos analizados en *¡Genial!* (enClave-ELE) [I = *input*, O = *output*].

De igual forma es relevante que el 76 % de los discursos (57 textos) se presentan mediante muestras de lengua en forma de *input*, frente al 24 % (18 textos) que suponen las producciones de los alumnos. De ese *output* requerido, el 77,8 % (14 textos) son redes sociales, mientras que el resto de cibertextos aparecen en un porcentaje mucho menor: los blogs y las páginas web con solo 1 documento cada uno (5,5 %) y la mensajería instantánea con 2 textos (11,2 %).

Por otro lado, con respecto al nivel curricular de aparición de estos cibertextos debemos mencionar que es bastante curioso, pues los blogs, que son textos que podrían considerarse de mayor complejidad por su extensión, características y temática diversa, aparecen exclusivamente en el nivel de Acceso o A1. La mensajería instantánea, sin embargo, que es más propicia a aparecer en niveles bajo dada su brevedad y naturaleza dialógica aparece distribuida homogéneamente a lo largo de toda la colección; mientras que las redes sociales, que presentan características similares a la mensajería instantánea, muestran una inclusión mucho mayor en el nivel B1. Esta alta frecuencia de aparición en el nivel Umbral también lo observamos en las páginas web, pero es un

hecho coincidente con lo esperado, pues, como ocurre con los blogs, son textos de mayor complejidad discursiva.

Ahora bien, la gradación en la presentación de los discursos digitales a lo largo de los diferentes volúmenes de la colección es bastante coherente. El nivel B1 es el que mayor número de discursos digitales introduce con respecto al total, con un 56 % de los discursos digitales (42 textos), aunque no debemos olvidar que la presentación de este nivel se hace modularmente; por lo que estos datos son el resultado de dos manuales diferentes (uno de B1.1 y otro de B1.2) y, por consiguiente, lo esperable es encontrar más cibertextos que en los volúmenes individuales anteriores. Sin embargo, no deja de ser reseñable que los manuales introducen más cibertextos conforme se va aumentando el nivel curricular: el de nivel A1 presenta 12 cibertextos (16 %), el de nivel A2 introduce 21 textos digitales (28 %) y el de nivel B1, como hemos mencionado antes, incluye 42 (56 %). Esta disposición de los discursos digitales es bastante coherente, ya que es esperable que en el nivel A el número de textos y su dificultad sea inferior a los manuales de mayor nivel.

Naturaleza *input* (I) y *output* (O)		**Géneros discursivos digitales**									
		a.	**b.**	**c.**	**d.**	**e.**	**f.**	**g.**	**h.**	**T**	
										N.º	**%**
Textos auténticos (I/O)	I	0	0	0	0	1	9	0	0	10	-
	O	0	0	0	0	2	1	0	0	3	-
	T	0	0	0	0	3	10	0	0	13	17,3
Textos auténticos adaptados (I)	T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Textos imitativos (O)	T	0	1	0	2	12	0	0	0	15	20
Textos imitativos con alto grado de digitalidad (I)	T	0	1	0	4	25	3	0	0	33	44
Textos imitativos con bajo grado de digitalidad (I)	T	0	1	0	1	6	5	0	0	13	17,3
Cuasitextos con función didáctica (I/O)	I	0	0	0	0	1	0	0	0	1	-
	O	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-
	T	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1,4
TOTAL (T)		0	3	0	7	47	18	0	0	75	100

Tabla 23. Resumen de la naturaleza de los cibertextos analizados en *¡Genial!* (enClave-ELE)
[a. Correo electrónico, b. Blog, c. Foro, d. Mensajería instantánea, e. Redes sociales, f. Páginas web, g. Wikis, h. Otro].

De otra parte, con respecto a la naturaleza del *input* proporcionado y del *output* requerido (véase *Tabla 23*) podemos afirmar que la mayoría (81,3 %: 20 % educto y 61,3 % aducto) de los discursos digitales de la colección de enClave-ELE se presentan mediante textos imitativos y, en concreto, mediante textos imitativos con alto grado de digitalidad (44 %), porcentaje bastante mayor que aquellos con bajo grado de digitalidad (17,3 %), lo que demuestra que estos manuales presentan de forma significativa los cibertextos en general y las redes sociales en particular.



Imagen 59. *¡Genial! B1.1*: Texto imitativo con alto grado de digitalidad (Martín Bosque, Menéndez Santos y Tudela Capdevila, 2020, p. 90).

Así pues, son muchas las actividades donde se presenta algún texto propio de las redes sociales con varias características digitales, como se puede ver en la anterior

imagen donde se solicita a los alumnos que lean un hilo de Twitter repleto de particularidades digitales como el ciberlenguaje, el uso de emoticonos, etiquetas, nombres de usuario e interactividad con símbolos que simulan los botones habituales de comentar, retuitear y «me gusta» (véase *Imagen 59*).

También es sorprendente el alto grado de aparición de los textos auténticos que suponen el 17,3 % (13 textos) y entre ellos se encuentran 3 producciones requeridas a los alumnos mediante actividades de *output*, como la ya mencionada al inicio de este análisis (véase *Imagen 57*). Esto es bastante significativo pues contradice otra de las hipótesis de la investigación, ya que lo esperado era no encontrar textos auténticos o que su porcentaje fuese muy inferior al de los discursos imitativos y los textos auténticos adaptados, que en este manual ni siquiera se introducen. El género cibertextual que más aparece como texto auténtico son las páginas web que, de las 18 apariciones a lo largo de la colección, 10 son mediante actividades con discursos auténticos, esto es, el 55,6 %. El otro cibertextos que se presenta en su forma auténtica son las redes sociales con dos producciones y una sola muestra de lengua.

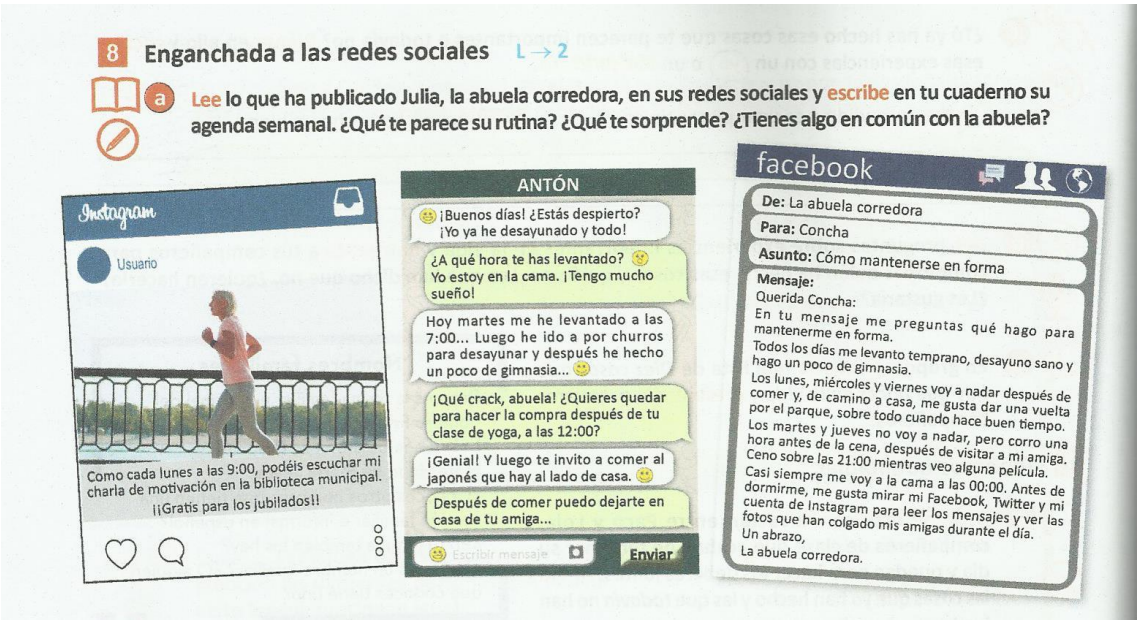


Imagen 60. *¡Genial! A2*: Cuasitexto con función didáctica (García Sánchez *et al*., 2018, p. 30).

Por último, solo se ha clasificado un discurso como cuasitexto con función didáctica. Corresponde a una actividad del nivel A2 en la que se presentan tres cibertextos: un ejemplo de Instagram, una conversación de WhatsApp y un mensaje de Facebook. Así pues, mientras que Instagram y WhatsApp son textos imitativos con bajo y alto grado de digitalidad respectivamente; el mensaje de Facebook es tan atípico que,

si no pusiese la red social a la que pertenece, perfectamente lo podríamos clasificar como correo electrónico por su estructura y características epistolares (véase *Imagen 60*).

Por otro lado, con respecto a la temática que presentan los discursos digitales de estos manuales (véase *Tabla 24*), en la mayoría de las ocasiones se centran en *las capacidades artísticas y ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)* y *las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)* con un 17,3 % en cada temática, seguidos por *la personalidad (carácter, experiencias, psicologías, etc.)* que supone el 16 % del conjunto de los cibertextos de la colección y *el aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)* que aparece en el 10,7 % de los casos. La distribución temática se realiza de forma más o menos coherente, pues los temas más sencillos como *la personalidad, el cuerpo y las capacidades físicas* y *las relaciones interpersonales* son más abundantes en los manuales de nivel A o usuario básico, frente a *la sociedad y los movimientos sociales, el razonamiento lógico y la investigación científica, la lengua y el lenguaje* y *el aprendizaje y la educación* que son exclusivos del nivel B1, acorde a la complejidad temática que suponen.

Temática textual	**A1**	**A2**	**B1**	**TOTAL (T)**	
	N.º	**N.º**	**N.º**	**N.º**	**%**
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	2	9	1	12	16
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	1	0	0	1	1,3
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	5	1	7	13	17,3
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	2	5	6	13	17,3
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	0	0	2	2	2,7
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	0	6	1	7	9,3
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0	0	0	0	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	0	0	2	2	2,7
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	0	0	1	1	1,3
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	1	0	5	6	8
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0	0	0	0	0

12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	0	0	5	5	6,7
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0	0	8	8	10,7
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0	0	0	0	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	1	0	4	5	6,7
TOTAL (T)	12	21	42	75	100

Tabla 24. Resumen de la temática de los cibertextos analizados en *¡Genial!* (enClave-ELE).

Finalmente, como figura en la descripción de la colección, las unidades didácticas que conforman *¡Genial!* incluyen un proyecto final que sirve como culmen de todas las secuencias didácticas y donde los alumnos deben aplicar todo lo aprendido a lo largo de la unidad. Son bastantes los cibertextos que aparecen en esta tarea final de evaluación, sin embargo, su tipología es limitada pues aparecen únicamente redes sociales y páginas web. No es insólito que las redes sociales formen parte de las herramientas de (auto)evaluación, pues suponen el 62,7 % del total de los textos presentados (véase *Tabla 22*). Sin embargo, de las 18 páginas web incluidas, 5 forman parte de este proyecto final y, de hecho, una de estas actividades relacionadas con páginas web es reseñable no solo porque presenta la página web como discurso auténtico, sino porque enseña a los educandos a comprobar la veracidad y fiabilidad de la información que consultan en la red, mediante una serie de ítems en los que deben fijarse; lo que ayuda a aumentar la competencia digital de los alumnos (véase *Imagen 61*).



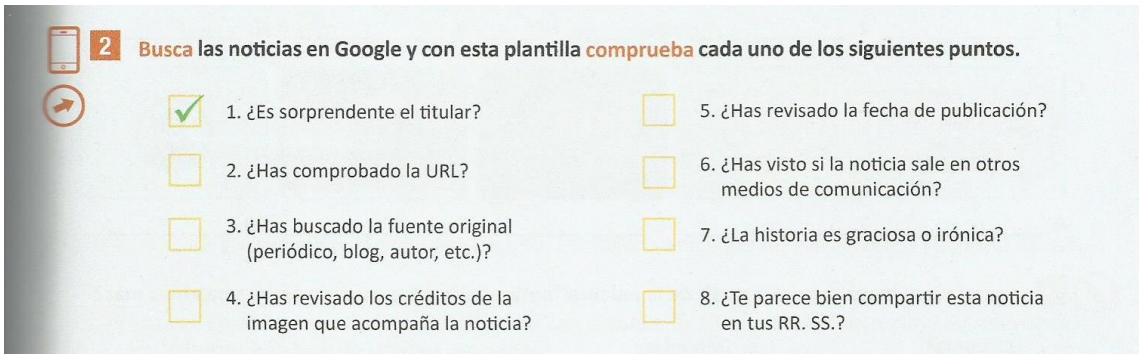


Imagen 61. *¡Genial! B1.1*: Actividad de (auto)evaluación (Martín Bosque, Menéndez Santos y Tudela Capdevila, 2020, p. 23).

2.6. *Vitamina* (SGEL ELE)

La última colección analizada de este estudio de corpus corresponde al manual *Vitamina* de la editorial SGEL ELE (véase *Anexo 24*, *25*, *26*, *27* y *28*). Esta editorial posee un gran repertorio de manuales de EL2/LE que abordan multitud de niveles y cuyos años de publicación son posteriores a 2015. Ahora bien, hemos elegido esta en concreto, pues no solo incluye algunos de los volúmenes más actualizados de la editorial (año 2023), sino que además abarca el mayor número de niveles (A1-C1) y no es modular. Así pues, *Vitamina. Curso de español* es una serie didáctica de cinco manuales que abordan los cinco primeros niveles curriculares establecidos en el *MCER*: A1 (2020), A2 (2019), B1 (2020), B2 (2023) y C1 (2016). Esta colección, junto con *Nuevo Sueña* de Anaya ELE, es la más completa por ser estas las únicas que alcanzan el nivel de Dominio Operativo Eficaz o C1.

Vitamina es un material didáctico que sigue el enfoque basado en la acción, pues sitúa al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje con actividades significativas centradas en la reflexión, autonomía y cooperación. En estos manuales se trabajan la pronunciación y ortografía, el léxico (incluidas las colocaciones y combinaciones) y se incluyen «cuadros gramaticales breves y sencillos con explicaciones pragmáticas de los usos de la lengua que se amplían en la parte final del libro con actividades adicionales» (Casarejos, Martínez y Sarralde, 2020, p. 2).

Todos los manuales de la colección tienen una estructura muy similar. Los volúmenes del nivel de Acceso y Plataforma cuentan con diez unidades y una secuencia didáctica de (auto)evaluación cada dos temas con un juego que pone en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del manual y que se llama «Revisión» y dos

actividades denominadas «Reflexión» que pretenden, por un lado, recapitular los contenidos en una especie de cuadro sináptico a modo de diario de aprendizaje y una encuesta para valorar el progreso individual. En el resto de los manuales de la colección (B1, B2 y C1) el número de unidades didácticas que lo conforman son doce y este apartado de (auto)evaluación se introduce únicamente en los volúmenes del nivel Umbral y Avanzado y cada tres unidades didácticas. En *Vitamina C1* no se incluye esta secuencia didáctica de evaluación, sino que cada tema incluye al final su propio diario de aprendizaje.

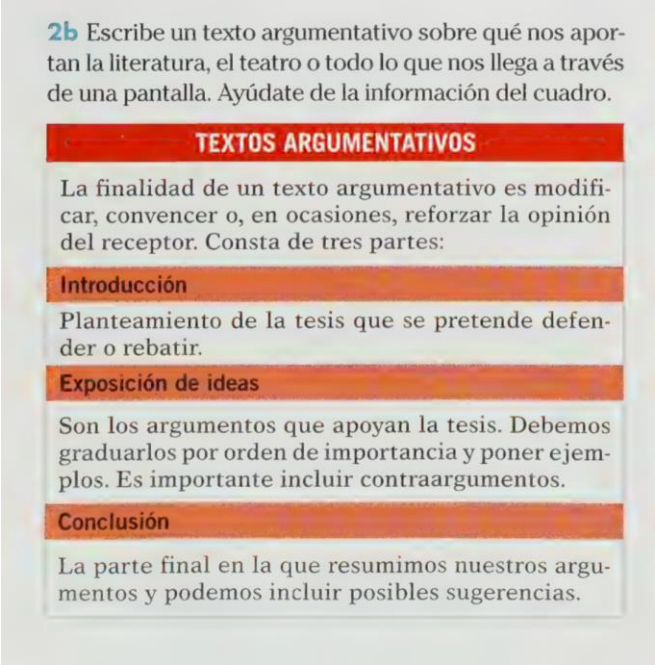
Asimismo, la estructura y disposición de las unidades didácticas es muy uniforme en toda la colección, pues todas comienzan con una imagen artística que pretende motivar a los alumnos, presentar los temas sobre los que versará la unidad a la vez que hacer una serie de preguntas de reflexión para que se inicien en la temática. A continuación, todos los manuales incluyen tres secciones o secuencias didácticas donde se trabajan los contenidos de la unidad, excepto el último manual de la colección que introduce cuatro. Finalmente, la unidad didáctica concluye con el apartado «En Acción» que es «una página final con tareas de interés que estimulan la producción de textos orales y escritos fomentando la integración de destrezas» (Casarejos *et al*., 2020, p. 2).

Además de esta homogénea estructura por unidad, cada manual consta de un apéndice gramatical con explicaciones y actividades relacionadas (A1-C1), transcripciones de los audios incluidos en el manual (A1-C1), un glosario divido por unidades (A1-B2), actividades en parejas (A1-B2) para trabajar la interacción oral, tareas de preparación al DELE (A1-C1) integradas en las diferentes unidades y un solucionario (exclusivo del nivel C1).

En definitiva, la última colección de manuales de español como L2/LE corresponde a *Vitamina* de la editorial SGEL ELE, que está conformada por cinco manuales que abordan desde el nivel A1 al C1 y cuyas fechas de publicación rondan entre el año 2016 y 2023. La editorial ofrece igualmente a los usuarios de esta colección materiales adicionales como el cuaderno de ejercicios y la versión digital de este manual, que no forman parte de este análisis por ser recursos complementarios al libro de texto original.

En cuanto a la integración del discurso, según su descripción, este manual ofrece textos escritos, orales y audiovisuales que reflejan las diferentes culturas y dialectos del mundo hispanohablante y «una extensa tipología de géneros textuales que busca enriquecer las producciones orales y escritas» (Casarejos *et al*., 2020, p. 2). Ahora bien,

son escasas las alusiones explícitas a cualquier contenido discursivo, aunque en ciertas ocasiones se introducen cuadros explicativos sobre ello (véase *Imagen 62*).



2b Escribe un texto argumentativo sobre qué nos aportan la literatura, el teatro o todo lo que nos llega a través de una pantalla. Ayúdate de la información del cuadro.

TEXTOS ARGUMENTATIVOS

La finalidad de un texto argumentativo es modificar, convencer o, en ocasiones, reforzar la opinión del receptor. Consta de tres partes:

Introducción

Planteamiento de la tesis que se pretende defender o rebatir.

Exposición de ideas

Son los argumentos que apoyan la tesis. Debemos graduarlos por orden de importancia y poner ejemplos. Es importante incluir contraargumentos.

Conclusión

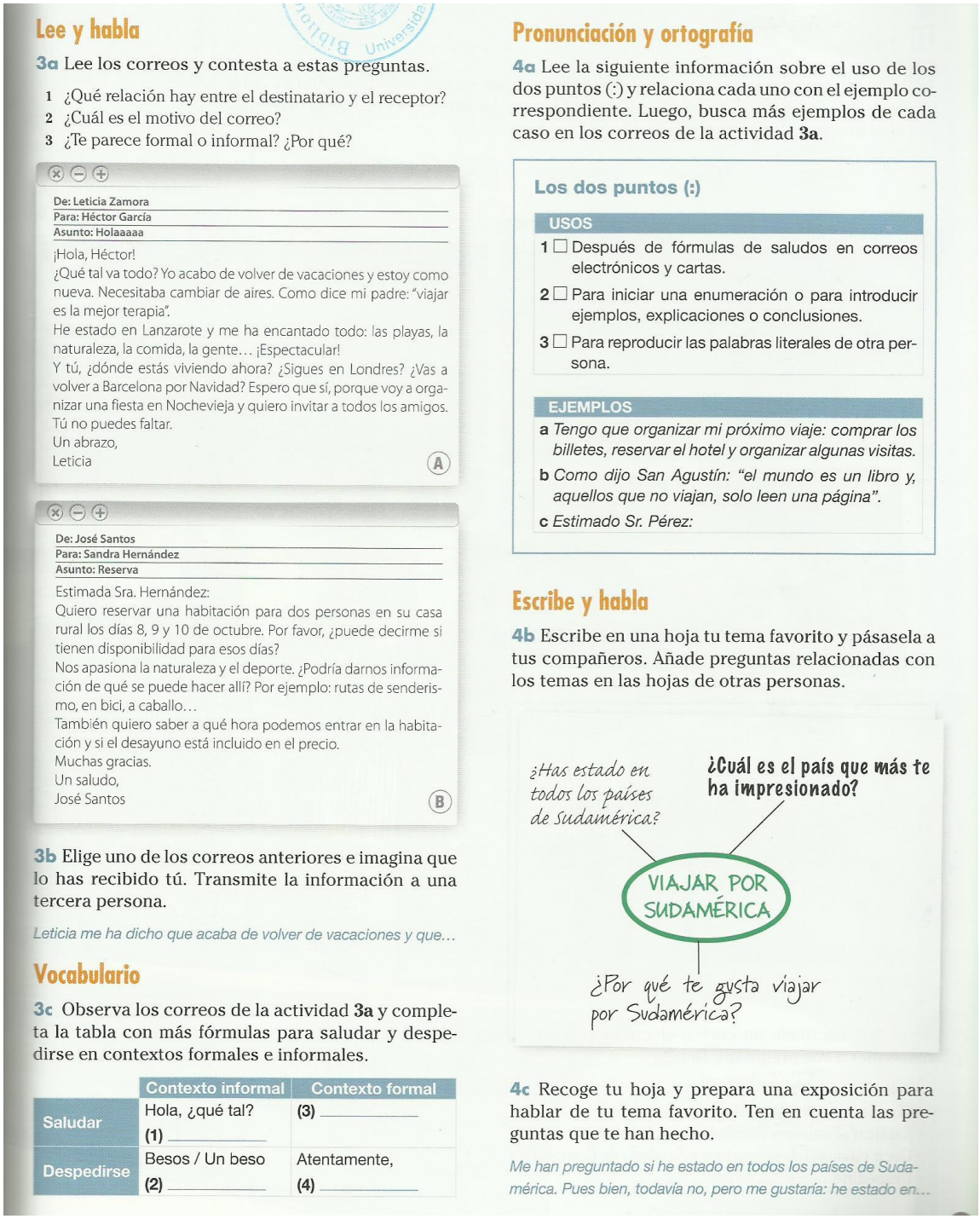
La parte final en la que resumimos nuestros argumentos y podemos incluir posibles sugerencias.

Imagen 62. *Vitamina C1*: Instrucción discursiva explícita (Sarralde, Casarejos, López y Martínez, 2016, p. 26).

No obstante, con respecto al discurso digital, en casi todas las ocasiones se presenta mediante muestras de lengua sin explotación discursiva alguna, sino como reactivos de las actividades de comprensión o reflexión metalingüística. De hecho, no hay ninguna ocasión donde el método deductivo sea empleado para la enseñanza de los cibertextos. Por su parte, el método inductivo se utiliza para la introducción del correo electrónico en los niveles A1 y A2 y de la reseña digital en el nivel C1, ya que se pide a los estudiantes que redacten estos discursos digitales, siguiendo las muestras de lengua disponibles en la ejemplificación previa e infiriendo en dichos modelos sus características discursivas y digitales.

El método mixto, sin embargo, únicamente se emplea en una ocasión del manual *Vitamina B1*, pues en la UD5 se pide a los alumnos que, a partir de dos correos electrónicos, reflexionen sobre ciertas características discursivas de estos: asunto, registro, fórmulas de saludo y despedida, uso de los dos puntos (:). Los alumnos no solo deben inferir dichas características, sino que se les ofrecen cuadros de vocabulario y puntuación con las explicaciones que deben completar a raíz de la observación de dos muestras de lengua. Además, después en el mismo tema, deben crear un correo

electrónico con todo lo aprendido. Esta es sin duda una de las actividades más significativas de la colección (véase *Imagen 63*).



Lee y habla

3a Lee los correos y contesta a estas preguntas.

1 ¿Qué relación hay entre el destinatario y el receptor?
2 ¿Cuál es el motivo del correo?
3 ¿Te parece formal o informal? ¿Por qué?

De: Leticia Zamora
Para: Héctor García
Asunto: Holaaaaa

¡Hola, Héctor!
¿Qué tal va todo? Yo acabo de volver de vacaciones y estoy como nueva. Necesitaba cambiar de aires. Como dice mi padre: "viajar es la mejor terapia".
He estado en Lanzarote y me ha encantado todo: las playas, la naturaleza, la comida, la gente… ¡Espectacular!
Y tú, ¿dónde estás viviendo ahora? ¿Sigues en Londres? ¿Vas a volver a Barcelona por Navidad? Espero que sí, porque voy a organizar una fiesta en Nochevieja y quiero invitar a todos los amigos. Tú no puedes faltar.
Un abrazo,
Leticia

A

De: José Santos
Para: Sandra Hernández
Asunto: Reserva

Estimada Sra. Hernández:
Quiero reservar una habitación para dos personas en su casa rural los días 8, 9 y 10 de octubre. Por favor, ¿puede decirme si tienen disponibilidad para esos días?
Nos apasiona la naturaleza y el deporte. ¿Podría darnos información de qué se puede hacer allí? Por ejemplo: rutas de senderismo, en bici, a caballo…
También quiero saber a qué hora podemos entrar en la habitación y si el desayuno está incluido en el precio.
Muchas gracias.
Un saludo,
José Santos

B

3b Elige uno de los correos anteriores e imagina que lo has recibido tú. Transmite la información a una tercera persona.

Leticia me ha dicho que acaba de volver de vacaciones y que…

Vocabulario

3c Observa los correos de la actividad **3a** y completa la tabla con más fórmulas para saludar y despedirse en contextos formales e informales.

	Contexto informal	Contexto formal
Saludar	Hola, ¿qué tal? (1) _____	(3) _____
Despedirse	Besos / Un beso (2) _____	Atentamente, (4) _____

Pronunciación y ortografía

4a Lee la siguiente información sobre el uso de los dos puntos (:) y relaciona cada uno con el ejemplo correspondiente. Luego, busca más ejemplos de cada caso en los correos de la actividad **3a**.

Los dos puntos (:)

USOS

1 ☐ Después de fórmulas de saludos en correos electrónicos y cartas.
2 ☐ Para iniciar una enumeración o para introducir ejemplos, explicaciones o conclusiones.
3 ☐ Para reproducir las palabras literales de otra persona.

EJEMPLOS

a *Tengo que organizar mi próximo viaje: comprar los billetes, reservar el hotel y organizar algunas visitas.*
b *Como dijo San Agustín: "el mundo es un libro y, aquellos que no viajan, solo leen una página".*
c *Estimado Sr. Pérez:*

Escribe y habla

4b Escribe en una hoja tu tema favorito y pásasela a tus compañeros. Añade preguntas relacionadas con los temas en las hojas de otras personas.

4c Recoge tu hoja y prepara una exposición para hablar de tu tema favorito. Ten en cuenta las preguntas que te han hecho.

Me han preguntado si he estado en todos los países de Sudamérica. Pues bien, todavía no, pero me gustaría: he estado en…

Imagen 63. *Vitamina B1*: Actividad más significativa de la colección (Casarejos, Martínez y Sarralde, 2020, p. 49).

Por otro lado, con respecto al tipo de ejemplos ofrecidos para ilustrar los fenómenos discursivos digitales, la mayoría de los cibertextos se presentan mediante

secuencias de enunciados y estructuras textuales más complejas (párrafos y textos completos), independientemente del nivel curricular del manual; lo cual es bastante significativo, pues lo esperable es que en los volúmenes de menor nivel se introdujeran más elementos y frases o enunciados aislados e, incluso, abundaran los intercambios dialogales (pares adyacentes), más comunes en niveles A. Sin embargo, el formulario digital (A1) y la reseña digital (C1) son los únicos cibertextos de *Vitamina* que se introducen mediante elementos y frases o enunciados aislados, lo cual es bastante coherente dada la naturaleza discursiva de estos tipos de texto, más si cabe en su versión en línea.

Asimismo, los discursos digitales que se introducen mediante intercambios dialogales (pares adyacentes) son el correo electrónico en el nivel A2 y B1, la mensajería instantánea en A2 y C1, los blogs en el nivel B1 y el foro en el nivel B1 y B2; por lo que en el nivel A1 no se incluye ningún intercambio dialogal. Ahora bien, de todos estos cibertextos de naturaleza dialógica el único que se presenta exclusivamente mediante intercambios comunicativos es la mensajería instantánea, ya que los demás se plasman en el manual también mediante otros tipos de ejemplos como la secuencia de enunciados y las estructuras textuales. Además, es llamativo que las muestras de lengua de redes sociales no aparezcan nunca como intercambios dialogales, sino como secuencias de enunciados, cuando son plataformas digitales que se basan en el intercambio comunicativo de sus usuarios.

El tipo de actividades que propician la práctica de los fenómenos discursivos digitales es muy variado y podemos afirmar que, excepto el correo electrónico, el resto de los discursos digitales incluidos en nuestro análisis se emplean en algún momento como reactivos para la reflexión metalingüística. De igual forma, todos los cibertextos del análisis aparecen en actividades de comprensión lectora. Las actividades de expresión escrita también abarcan diferentes cibertextos: el correo electrónico (A1, A2 y B1), la reseña digital (A1 y C1), el blog (C1) y el foro (C1). Todas estas actividades comprenden tareas de producción libre a través de una consigna en la que el producto final de los alumnos es un texto, menos en el nivel A2 y B1, que el correo electrónico requerido no es solo un texto, sino un intercambio comunicativo.

Además, las actividades que se centran en la reflexión discursiva general y, en concreto, en la digital son muy escasa, tal y como era esperable. Sin embargo, en *Vitamina B1* se introduce la actividad que hemos explicado anteriormente como ejemplo de método mixto (véase *Imagen 63*). En ella, como hemos mencionado, los

alumnos deben reflexionar sobre ciertas características discursivas de los correos electrónicos: asunto, registro, fórmulas de saludo y despedida y uso de los dos puntos (:).

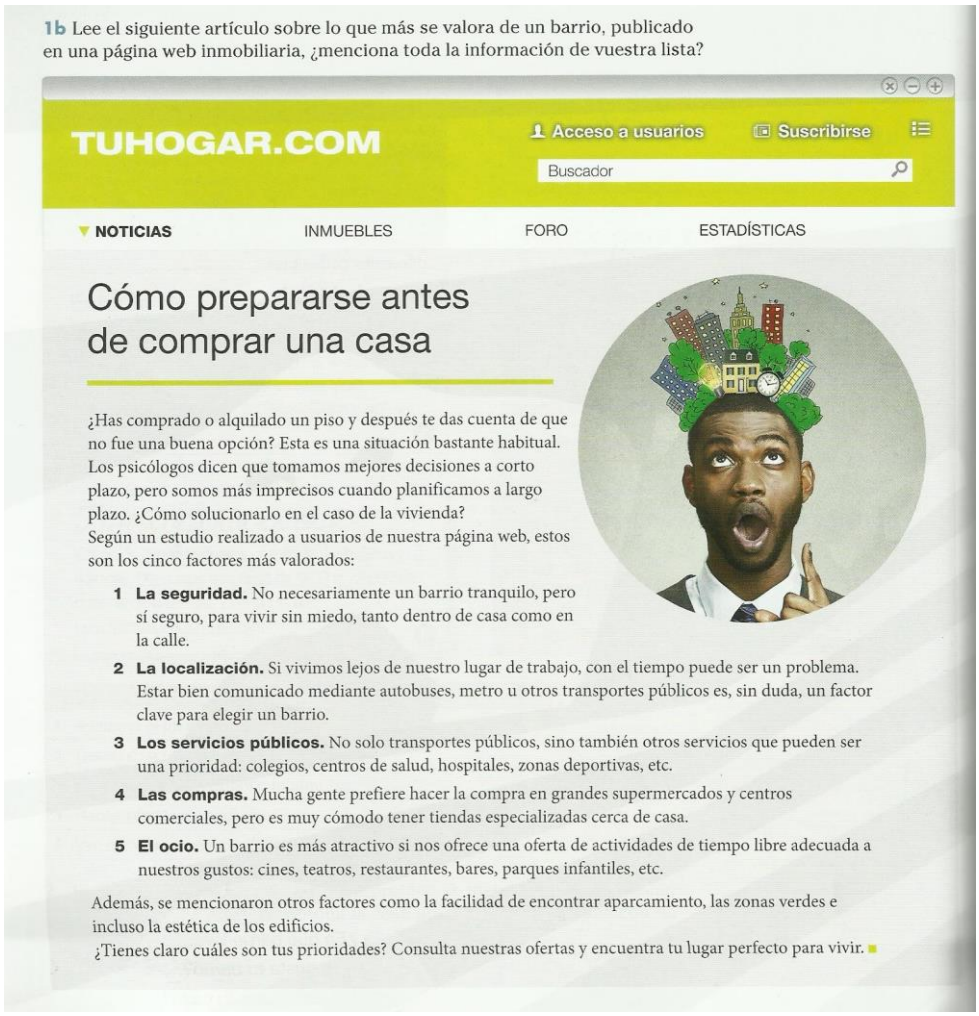
Por otro lado, la tipología del *input* proporcionado y del *output* requerido es quizás uno de los aspectos más relevantes de nuestros análisis, ya que da cuenta de la ecología cibertextual de la colección de SGEL ELE y de su inclusión según el nivel curricular (véase *Tabla 25*).

Tipología textual	**A1**			**A2**			**B1**			**B2**			**C1**			**TOTAL (T)**			
	N.º			**N.º**			**N.º**			**N.º**			**N.º**			**N.º**			
	I	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	
																		N.º	**%**
a. Correo electrónico	2	1	3	1	1	2	2	1	3	0	0	0	0	0	0	5	3	8	15,7
b. Blog	0	0	0	2	0	2	4	0	4	0	0	0	0	1	1	6	1	7	13,7
c. Foro	1	0	1	3	0	3	1	1	2	3	0	3	0	1	1	8	2	10	19,6
d. Mensajería instantánea	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	2	3,9
e. Redes sociales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	2	0	2	3,9
f. Páginas web	2	0	2	4	0	4	5	0	5	4	0	4	1	0	1	16	0	16	31,4
g. Wikis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
h. Otro: Aplicación digital (*app*)	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	11,8
h. Otro: Formulario digital	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
h. Otro: Reseña digital	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	2	2	2		
TOTAL (T) **N.º**	5	4	9	11	1	12	12	2	14	10	0	10	3	3	6	41	10	51	
%	-	-	17,6	-	-	23,5	-	-	27,5	-	-	19,6	-	-	11,8	80,4	19,6	100	

Tabla 25. Resumen de la tipología de los cibertextos analizados en *Vitamina* (SGEL ELE) [I = *input*, O = *output*].

Como se observa en la tabla anterior, el total de cibertextos que se incluyen en los manuales de *Vitamina* es de 51 discursos, cuya tipología es la siguiente de mayor a menor aparición: páginas web (31,4 %); foros (19,6 %); correo electrónico (15,7 %); otros discursos digitales como las aplicaciones, los formularios o las reseñas (11,8 %) y la mensajería instantánea y las redes sociales (3,9 % cada una). El único discurso digital de los previstos que no aparece en el manual son las wikis, pero en su defecto se incluyen otros como las aplicaciones, los formularios o las reseñas digitales.

Así pues, las páginas web suponen el mayor número de los cibertextos que aparecen en la colección de SGEL ELE. Este hecho es significativo dado que nuestra hipótesis inicial era que el discurso digital más introducido en la enseñanza de EL2/LE es el correo electrónico. Ahora bien, este se sitúa en el tercer puesto con solo un 15,7 % (8 textos: 5 como *input* y 3 como *output*), por detrás de las páginas web (16 textos) y los foros (10 textos). Por su parte, la mensajería instantánea y las redes sociales son los discursos digitales de menor aparición en *Vitamina*, pues esta colección introduce solo dos ejemplos de cada uno de estos cibertextos (3,9 %); y su aparición es, por lo tanto, prácticamente anecdótica.



1b Lee el siguiente artículo sobre lo que más se valora de un barrio, publicado en una página web inmobiliaria, ¿menciona toda la información de vuestra lista?

TUHOGAR.COM

Acceso a usuarios | Suscribirse

Buscador

NOTICIAS | INMUEBLES | FORO | ESTADÍSTICAS

Cómo prepararse antes de comprar una casa

¿Has comprado o alquilado un piso y después te das cuenta de que no fue una buena opción? Esta es una situación bastante habitual. Los psicólogos dicen que tomamos mejores decisiones a corto plazo, pero somos más imprecisos cuando planificamos a largo plazo. ¿Cómo solucionarlo en el caso de la vivienda?
Según un estudio realizado a usuarios de nuestra página web, estos son los cinco factores más valorados:

1 **La seguridad.** No necesariamente un barrio tranquilo, pero sí seguro, para vivir sin miedo, tanto dentro de casa como en la calle.

2 **La localización.** Si vivimos lejos de nuestro lugar de trabajo, con el tiempo puede ser un problema. Estar bien comunicado mediante autobuses, metro u otros transportes públicos es, sin duda, un factor clave para elegir un barrio.

3 **Los servicios públicos.** No solo transportes públicos, sino también otros servicios que pueden ser una prioridad: colegios, centros de salud, hospitales, zonas deportivas, etc.

4 **Las compras.** Mucha gente prefiere hacer la compra en grandes supermercados y centros comerciales, pero es muy cómodo tener tiendas especializadas cerca de casa.

5 **El ocio.** Un barrio es más atractivo si nos ofrece una oferta de actividades de tiempo libre adecuada a nuestros gustos: cines, teatros, restaurantes, bares, parques infantiles, etc.

Además, se mencionaron otros factores como la facilidad de encontrar aparcamiento, las zonas verdes e incluso la estética de los edificios.
¿Tienes claro cuáles son tus prioridades? Consulta nuestras ofertas y encuentra tu lugar perfecto para vivir. ■

Imagen 64. *Vitamina A2*: Texto imitativo con bajo grado de digitalidad (Sarralde, Casarejos y López, 2019, p. 88).

Esta desigual distribución se debe principalmente al empleo de las páginas web como excusa para la inserción de cualquier tipo de texto bajo la apariencia de un menú navegacional y que sirve como reactivo para una comprensión lectora o para la

reflexión metalingüística, pero que carecen de reflexión discursiva, explícita o implícita (véase *Imagen 64*). De hecho, ya en la introducción de estos manuales se hace alusión a esa característica del formato y maquetación de las actividades cuando se afirma que se incluyen «tareas y actividades significativas, muchas de ellas en formato tecnológico» (Casarejos *et al*., 2020, p. 2).

De igual forma, aunque pueda parecer significativo el número de cibertextos incluidos en esta colección, la escasa práctica mediante destrezas de producción da cuenta de su presentación superficial, ya que, del total de discursos digitales de *Vitamina*, el 80,4 % (41 textos) son muestras de lengua (*input*), mientras que solo el 19,6 % (10 textos) constituyen producciones requeridas a los alumnos. Además, el reparto de estos cibertextos según su naturaleza está desproporcionado; pues, aunque es el discurso digital más numeroso, la página web no se practica como *output* en ninguna ocasión. De hecho, los discursos digitales que más se ponen en práctica como educto en proporción al número de cibertextos presentes en el manual son la aplicación y el formulario digital con un 100 %, dado que no se incluye ningún ejemplo como *input*; la reseña digital, pues el 50 % de su aparición es en forma de *output*; y el correo electrónico, que se practica como *output* en el 37,5 % de los casos.

Por otro lado, su distribución según el nivel curricular es bastante caprichosa ya que, pese a que lo esperable sería que el número de cibertextos creciese según aumenta el nivel curricular, lo cierto es que el volumen que menos discursos digitales incluye es el de C1. De mayor a menor los niveles curriculares incluyen los siguientes cibertextos: el B1 14 textos (27,5 %), el nivel A2 presenta 12 textos (23,5 %), el B2 10 textos (19,6 %), el A1 9 (17,6 %) y el nivel C1 incluye 6 textos (11,8 %). El hecho de que el manual con menor número de cibertextos sea el que corresponde al nivel de Maestría podría deberse a su año de publicación, pues es el manual que antes se publicó (2016) con 7 años de diferencia con respecto al último publicado: *Vitamina B2* (2023). Sin embargo, la distribución del resto de niveles tampoco es coherente, dado que el siguiente manual de mayor nivel y de más reciente publicación, el de B2, tampoco se encuentra entre aquellos que más cibertextos incluye.

Asimismo, la aparición de los diferentes discursos digitales según el nivel curricular de cada manual es bastante llamativa. Por un lado, la distribución de los correos electrónicos es bastante coherente dado que su aparición se limita a los niveles inferiores (A1, A2 y B1). Sin embargo, las redes sociales (B2) y la mensajería instantánea (A2 y C1) tienden a presentarse en niveles más altos, cuando lo esperado

sería que los textos más interactivos como el correo electrónico, las redes sociales y la mensajería instantánea estuvieran más presentes en los niveles bajos por su poca complejidad y su naturaleza dialógica. Las páginas web, los foros y los blogs tienen una disposición más o menos homogénea y la reseña digital se concentra en los niveles más altos (B2 y C1); mientras que la aplicación y el formulario digital son exclusivos del nivel A1, quizás por la naturaleza de los tipos de ejemplos proporcionados que suelen ser elementos o frases aisladas y secuencias de enunciados.

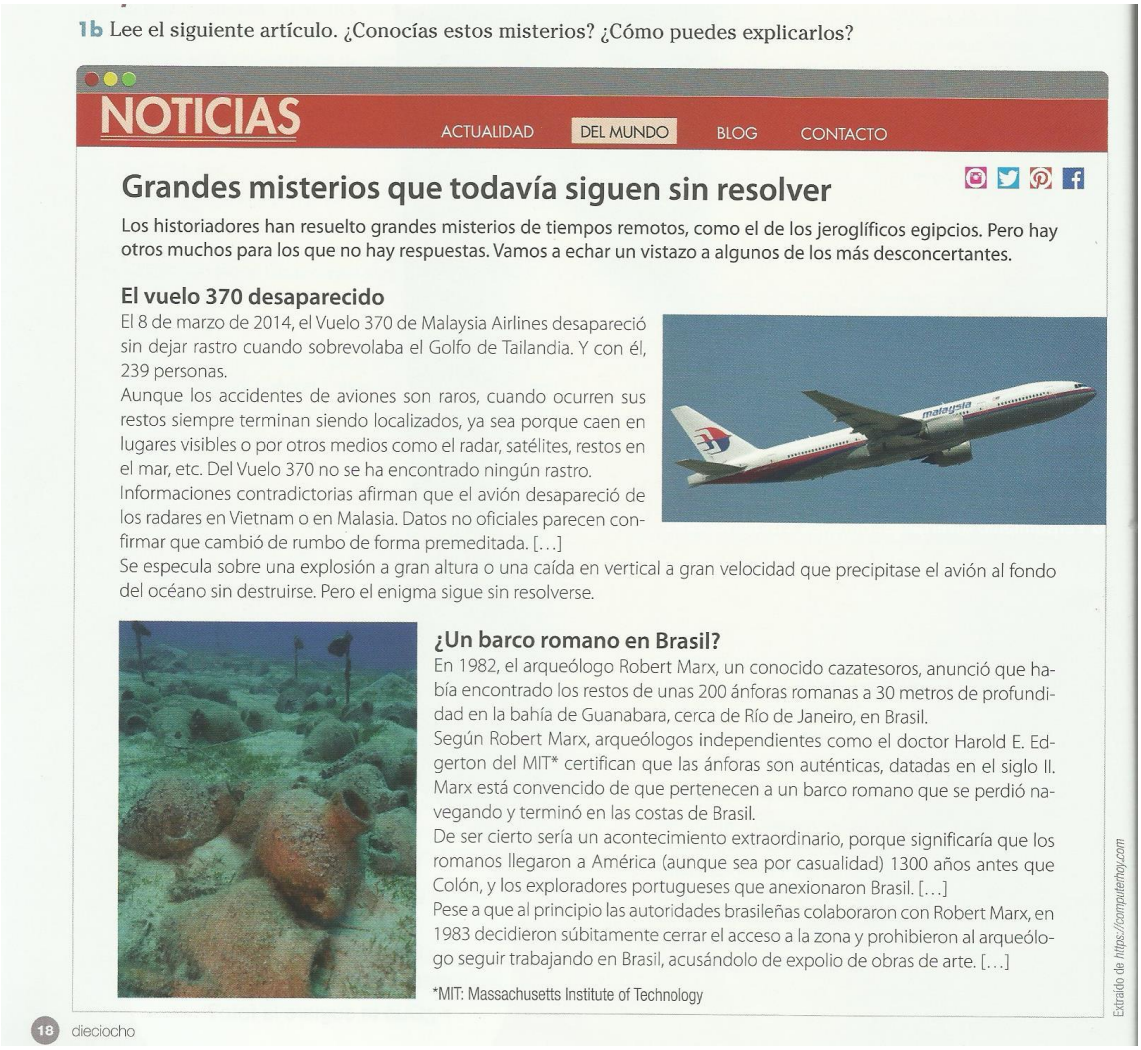
De otra parte, en cuanto a la dualidad de presentación del discurso, es necesario observar también la naturaleza de los textos que se presentan como *input* y se requieren como *output* (véase *Tabla 26*).

Naturaleza *input* (I) y *output* (O)		**Géneros discursivos digitales**											
		a.	**b.**	**c.**	**d.**	**e.**	**f.**	**g.**	**h.1**	**h.2**	**h.3**	**T**	
												N.º	**%**
Textos auténticos (I/O)	I	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	-
	O	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-
	T	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2
Textos auténticos adaptados (I)	T	0	0	0	0	0	6	0	0	0	1	7	13,7
Textos imitativos (O)	T	3	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5	9,8
Textos imitativos con alto grado de digitalidad (I)	T	1	2	2	1	1	3	0	0	0	0	10	19,6
Textos imitativos con bajo grado de digitalidad (I)	T	4	4	6	1	0	6	0	0	0	1	22	43,1
Cuasitextos con función didáctica (I/O)	I	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	-
	O	0	1	2	0	0	0	0	1	1	0	5	-
	T	0	1	2	0	1	0	0	1	1	0	6	11,8
TOTAL (T)		8	7	10	2	2	16	0	1	1	4	51	100

Tabla 26. Resumen de la naturaleza de los cibertextos analizados en *Vitamina* (SGEL ELE)
[a. Correo electrónico, b. Blog, c. Foro, d. Mensajería instantánea, e. Redes sociales, f. Páginas web, g. Wikis, h.1. Otro: Aplicación digital (*app*), h.2. Otro: Formulario digital, h.3. Otro: Reseña digital].

Como se puede observar en esta tabla, el 72,5 % de los textos son imitativos. Solo el 2 % son documentos auténticos, el 13,7 % son textos auténticos adaptados y el 11,8 % se consideran cuasitextos con función didáctica.

En consecuencia, la mayoría de los textos digitales de *Vitamina* son textos imitativos creados y/o adaptados por los autores del manual y, de hecho, un solo discurso digital de los analizados es un texto auténtico, en concreto, una página web. Ahora bien, aunque en muchas ocasiones se anima a los alumnos a que busquen o investiguen cierta información en el manual y que, a veces, se específica que utilicen Internet para ello, no hemos considerado este tipo de actividades en nuestro análisis porque no podemos contabilizar ni categorizar a qué tipo de discursos digitales se van a enfrentar los alumnos.



1b Lee el siguiente artículo. ¿Conocías estos misterios? ¿Cómo puedes explicarlos?

NOTICIAS

ACTUALIDAD | DEL MUNDO | BLOG | CONTACTO

Grandes misterios que todavía siguen sin resolver

Los historiadores han resuelto grandes misterios de tiempos remotos, como el de los jeroglíficos egipcios. Pero hay otros muchos para los que no hay respuestas. Vamos a echar un vistazo a algunos de los más desconcertantes.

El vuelo 370 desaparecido

El 8 de marzo de 2014, el Vuelo 370 de Malaysia Airlines desapareció sin dejar rastro cuando sobrevolaba el Golfo de Tailandia. Y con él, 239 personas.

Aunque los accidentes de aviones son raros, cuando ocurren sus restos siempre terminan siendo localizados, ya sea porque caen en lugares visibles o por otros medios como el radar, satélites, restos en el mar, etc. Del Vuelo 370 no se ha encontrado ningún rastro.

Informaciones contradictorias afirman que el avión desapareció de los radares en Vietnam o en Malasia. Datos no oficiales parecen confirmar que cambió de rumbo de forma premeditada. […]

Se especula sobre una explosión a gran altura o una caída en vertical a gran velocidad que precipitase el avión al fondo del océano sin destruirse. Pero el enigma sigue sin resolverse.

¿Un barco romano en Brasil?

En 1982, el arqueólogo Robert Marx, un conocido cazatesoros, anunció que había encontrado los restos de unas 200 ánforas romanas a 30 metros de profundidad en la bahía de Guanabara, cerca de Río de Janeiro, en Brasil.

Según Robert Marx, arqueólogos independientes como el doctor Harold E. Edgerton del MIT* certifican que las ánforas son auténticas, datadas en el siglo II. Marx está convencido de que pertenecen a un barco romano que se perdió navegando y terminó en las costas de Brasil.

De ser cierto sería un acontecimiento extraordinario, porque significaría que los romanos llegaron a América (aunque sea por casualidad) 1300 años antes que Colón, y los exploradores portugueses que anexionaron Brasil. […]

Pese a que al principio las autoridades brasileñas colaboraron con Robert Marx, en 1983 decidieron súbitamente cerrar el acceso a la zona y prohibieron al arqueólogo seguir trabajando en Brasil, acusándolo de expolio de obras de arte. […]

*MIT: Massachusetts Institute of Technology

Extraído de https://computerhoy.com

18 dieciocho

Imagen 65. *Vitamina B2*: Texto auténtico adaptado (Sarralde, Casarejos y López, 2023, p. 18).

Por su parte, los textos auténticos adaptados son bastante considerables, pues suponen el 13,7 %, esto es, 7 textos de los 51 de la colección. La mayoría de estos tipos de discursos son también páginas web y se concentran casi todos (71,4 %) en el manual de nivel B2. Ahora bien, debemos mencionar que, aunque sean textos extraídos de

Internet y, en consecuencia, debieran poseer muchas de las cualidades de los discursos digitales de los que parten, en la mayoría de los casos se han suprimido las particularidades digitales que los caracterizan, por lo que no pueden ser considerados como textos con un alto grado de digitalidad. En la mayoría de las ocasiones son páginas web donde se ha extraído del texto original la información y solo se mantiene el menú navegacional como única característica digital (véase *Imagen 65*).

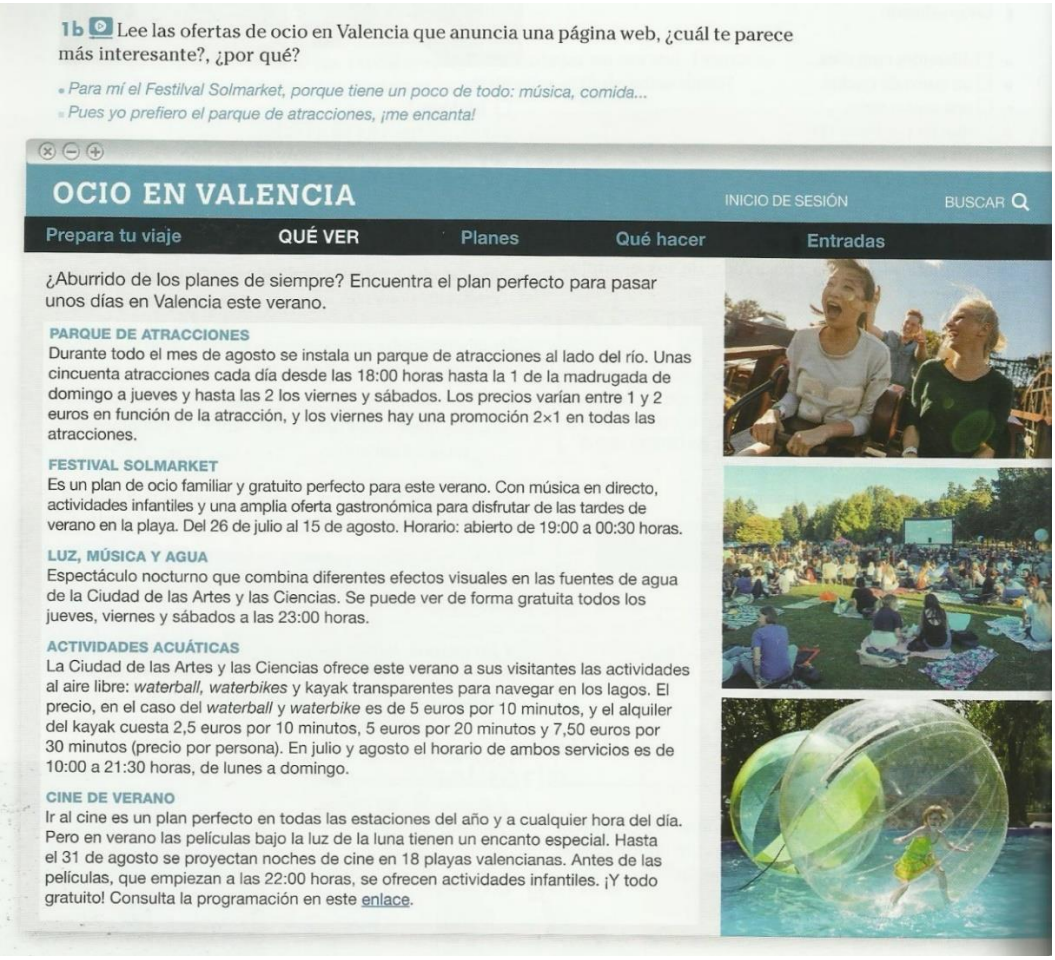
Asimismo, tal como mencionábamos antes, en esta colección aparecen seis (11,8 %) cibertextos que se consideran cuasitextos con función didáctica. Lo curioso de estos datos es que la mayoría de estos cuasitextos son producciones que los alumnos deben realizar (5 textos) y hay solo una muestra de lengua (*input*) dentro de esta categoría (véase *Imagen 66*).



Imagen 66. *Vitamina B2*: Cuasitexto con función didáctica (Sarralde, Casarejos y López, 2023, p. 96).

Como se puede observar en la imagen anterior, la actividad presenta tres elementos que poseen diferente formato y estructura. En primer lugar, aparece una imagen con un supuesto nombre de usuario y dos puntos bajo ella que parece simular la

existencia de una segunda imagen que debiera aparecer haciendo *scroll*, al estilo de la red social Instagram. En segundo lugar, hay una imagen que parece, por la disposición de los mismos puntos anteriores, la segunda imagen de la publicación y, además, vuelve a aparecer el nombre de usuario. Finalmente, el tercer elemento incluye cuatro comentarios donde se observa la foto de perfil y el nombre de los usuarios que comentan. Sin embargo, quizás lo más interesante son los iconos que se introducen arriba, pues son los mismos que utiliza la plataforma Instagram y equivalen, de izquierda a derecha, con 'me gusta', 'comentar', 'compartir' y 'guardar'. Así pues, todas estas características indican que se trata de una publicación de Instagram, sin embargo, su disposición y formato es tan distinto al de esta red social que casi es irreconocible como tal.



1b Lee las ofertas de ocio en Valencia que anuncia una página web, ¿cuál te parece más interesante?, ¿por qué?

- *Para mí el Festilval Solmarket, porque tiene un poco de todo: música, comida...*
- *Pues yo prefiero el parque de atracciones, ¡me encanta!*

OCIO EN VALENCIA

INICIO DE SESIÓN BUSCAR

Prepara tu viaje | QUÉ VER | Planes | Qué hacer | Entradas

¿Aburrido de los planes de siempre? Encuentra el plan perfecto para pasar unos días en Valencia este verano.

PARQUE DE ATRACCIONES
Durante todo el mes de agosto se instala un parque de atracciones al lado del río. Unas cincuenta atracciones cada día desde las 18:00 horas hasta la 1 de la madrugada de domingo a jueves y hasta las 2 los viernes y sábados. Los precios varían entre 1 y 2 euros en función de la atracción, y los viernes hay una promoción 2×1 en todas las atracciones.

FESTIVAL SOLMARKET
Es un plan de ocio familiar y gratuito perfecto para este verano. Con música en directo, actividades infantiles y una amplia oferta gastronómica para disfrutar de las tardes de verano en la playa. Del 26 de julio al 15 de agosto. Horario: abierto de 19:00 a 00:30 horas.

LUZ, MÚSICA Y AGUA
Espectáculo nocturno que combina diferentes efectos visuales en las fuentes de agua de la Ciudad de las Artes y las Ciencias. Se puede ver de forma gratuita todos los jueves, viernes y sábados a las 23:00 horas.

ACTIVIDADES ACUÁTICAS
La Ciudad de las Artes y las Ciencias ofrece este verano a sus visitantes las actividades al aire libre: *waterball*, *waterbikes* y kayak transparentes para navegar en los lagos. El precio, en el caso del *waterball* y *waterbike* es de 5 euros por 10 minutos, y el alquiler del kayak cuesta 2,5 euros por 10 minutos, 5 euros por 20 minutos y 7,50 euros por 30 minutos (precio por persona). En julio y agosto el horario de ambos servicios es de 10:00 a 21:30 horas, de lunes a domingo.

CINE DE VERANO
Ir al cine es un plan perfecto en todas las estaciones del año y a cualquier hora del día. Pero en verano las películas bajo la luz de la luna tienen un encanto especial. Hasta el 31 de agosto se proyectan noches de cine en 18 playas valencianas. Antes de las películas, que empiezan a las 22:00 horas, se ofrecen actividades infantiles. ¡Y todo gratuito! Consulta la programación en este enlace.

Imagen 67. *Vitamina A2*: Texto imitativo con alto grado de digitalidad (Sarralde, Casarejos y López, 2019, p. 38).

Finalmente, como hemos mencionado, la amplia mayoría de los textos digitales de *input* y *output* son textos imitativos, pero no todos presentan la misma naturaleza. Se consideran textos imitativos con alto grado de digitalidad (véase *Imagen 67)* el 19,6 % de los documentos analizados, mientras que el 43,1 % son textos imitativos con bajo grado de digitalidad. Esto es bastante significativo, ya que el alto porcentaje de textos con apariencia de discursos digitales que no presentan casi ninguna de sus particularidades demuestra que la inclusión de los cibertextos en el manual sigue siendo bastante superficial y anecdótica.



1b Lee el siguiente artículo sobre la publicidad en internet. ¿Te sientes identificado? ¿Estás de acuerdo con alguno de los comentarios que han publicado los lectores?

NOTICIAS | MUNDO

Noticias | Internacional | Economía | Tecnología | Ciencia

Cómo las marcas te espían por internet

Hace algunos días, compré un billete de avión por internet. Poco después, cuando entré en mi cuenta de Facebook, me sorprendí al comprobar cómo la red social me mostraba anuncios sobre el lugar al que voy a viajar. Pero eso no fue todo, YouTube también me sugirió varios vídeos sobre mi nuevo destino vacacional. Y, cuando reservé el alojamiento a través de una página web, recibí un anuncio en mi cuenta de Gmail con promociones exclusivas para ese mismo viaje.

Vivimos en el mundo de la publicidad a la carta y las empresas lo justifican: "Los consumidores responden positivamente a los anuncios personalizados", aseguran desde el blog sobre medios digitales y publicidad Puro Marketing. [...]

"Es importante conocer al cliente y saber cuál es su comportamiento de compra *online*", explican. Pero, ¿cómo lo hacen? "Muchas organizaciones usan campañas de *marketing* dirigido en sitios como Google AdWords. Este tipo de plataformas comparan perfiles del comportamiento de los internautas que las empresas pueden usar para dirigir su publicidad a una audiencia específica en un área geográfica". [...]

Las tiendas *online* y los sitios web almacenan un registro de lo que compras en internet. Además, las redes sociales como Facebook tienen toda la información que incluyes en tu perfil, desde las cosas que te gustan hasta los grupos de los cuales eres miembro, tu localización geográfica y los anuncios o las páginas web en los que haces clic". [...]

COMENTARIOS

ANA_G - Para mí, **es estupendo** recibir anuncios personalizados; esto me ahorra mucho tiempo.

RICO2 - Personalmente, no me importa. Ya que tengo que ver anuncios al navegar por internet, **me parece bien** que sean de cosas que pueden interesarme.

PEDRO_RC - **Es una vergüenza** que nos rastreen cada vez que hacemos un clic. No nos engañemos: las empresas lo usan para su beneficio, no el tuyo.

CARLA_87 - A mí **me parece terrible** que la mayoría de la gente no sepa qué hacen con sus datos cuando se registran en una red social o una tienda *online*.

TRES29 - No merece la pena obsesionarse, pero **me parece sensato** tomar algunas medidas fáciles de aplicar, como no abrir enlaces sospechosos, cerrar sesiones, borrar historiales...

Imagen 68. *Vitamina B1*: Ejemplo de página web con comentarios (Casarejos, Martínez y Sarralde, 2020, p. 80).

Es interesante subrayar que es la primera vez que encontramos entre las colecciones analizadas la presentación de las páginas web como se muestra en la

anterior imagen. Lo que hemos observado a lo largo del análisis de corpus es que las características digitales más frecuentes que presentan las páginas web son el menú navegacional y la hipertextualidad. Sin embargo, en *Vitamina* es la primera vez que observamos la interactividad dentro de esta tipología cibertextual mediante la inclusión de comentarios (véase *Imagen 68*).

Con respecto a la temática de los cibertextos incluidos en los cinco volúmenes de la colección *Vitamina*, tal y como se puede observar en la *Tabla 27*, el tema más recurrente del discurso digital en estos manuales es, con gran diferencia, *las capacidades artísticas y el ocio* con un 35,5 % (18 textos) sobre el total. A esta temática le siguen *el cuerpo y las capacidades físicas* con un 15,6 % (8 textos) y *las relaciones interpersonales* con 6 textos en total, esto es, el 11,7 %.

La distribución por niveles de dichas temáticas es bastante homogénea y nada significativa y el único tema predominante por niveles es *las capacidades artísticas y el ocio* que impera en los manuales de A2 y B1, siendo el asunto más repetido en ambos niveles.

Temática textual	**A1**	**A2**	**B1**	**B2**	**C1**	**TOTAL (T)**	
	N.º	**N.º**	**N.º**	**N.º**	**N.º**	**N.º**	**%**
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	0	0	3	0	0	3	5,9
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	0	3	2	1	2	8	15,6
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	3	6	6	1	2	18	35,3
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	1	2	0	1	2	6	11,7
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	0	0	0	0	0	0	0
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	2	0	0	1	0	3	5,9
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0	0	0	0	0	0	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	0	0	1	2	0	3	5,9
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	0	0	0	1	0	1	2
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	3	1	1	0	0	5	9,8
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0	0	1	1	0	2	3,9

12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	0	0	0	1	0	1	2
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0	0	0	0	0	0	0
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0	0	0	0	0	0	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	0	0	0	1	0	1	2
16. Otro (indique cual):	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL (T)	9	12	14	10	6	51	100

Tabla 27. Resumen de la temática de los cibertextos analizados en *Vitamina* (SGEL ELE).

Por último, con respecto a la evaluación, como afirmábamos al inicio del análisis, *Vitamina A1* y *A2* introduce una secuencia didáctica de (auto)evaluación cada dos temas con un juego que pone en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del manual y una especie de diario de aprendizaje. En los manuales de nivel B1 y B2 este apartado de (auto)evaluación se introduce cada tres unidades didácticas. Por su parte, en *Vitamina C1* no se incluye esta secuencia didáctica de evaluación, sino que cada unidad incluye al final su propio diario de aprendizaje. Ahora bien, ninguno de los cinco volúmenes de la colección de SGEL ELE incluye entre sus actividades de (auto)evaluación el discurso digital.

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta fase de la investigación se ha realizado un estudio de corpus en el que se han analizado 25 manuales de español como segunda lengua/lengua extranjera publicados entre el año 2015 y 2023 por las editoriales más prestigiosas en el ámbito de EL2/LE: Anaya ELE, Difusión, Edelsa, Edinumen, enClave-ELE y SGEL ELE. Del total de la muestra se han analizado manuales de todos los niveles, excepto del nivel de Maestría o C2, por no localizarse ningún volumen de las colecciones analizadas que lo abordase. Por tanto, nuestro estudio se compone de una muestra de 25 manuales de EL2/LE de 6 editoriales distintas y que abarca 5 niveles curriculares diferentes.

3.1. Análisis descriptivo

Los 25 manuales analizados fueron publicados entre los años 2015 y 2023 y el año medio de publicación ronda entre 2019 y 2020 (2019,68±[213]2,37). Por su parte, el número total de páginas analizadas es de 4652, teniendo 142 el manual que menos páginas tenía y 246 el que más. Todas las páginas de estos manuales se han analizado minuciosamente para observar la integración del discurso digital en la enseñanza de EL2/LE, a excepción del cuaderno de actividades de los cuatro volúmenes de la colección *¡Genial!*, esto es, 123 páginas en total; con el fin de mantener la homogeneidad del estudio, ya que los cuadernos de actividades del resto de colecciones se han excluido del análisis (véase *Tabla 28*).

Asimismo, como se puede observar en la siguiente tabla, han formado parte de la investigación todos los niveles curriculares excepto el C2 y su distribución por manuales es la siguiente: el nivel A1 se aborda en 5,5[214] manuales (22 %), el A2 en 5,5 también (22 %), el B1 en 7 (28 %), el B2 en 5 (20 %) y el C1 en 2 (8 %). Por lo tanto, el nivel de referencia que aparece en más manuales es el nivel Umbral con 7 volúmenes, aunque no debemos olvidar que la colección *¡Genial!* en ese nivel es modular y lo

[213] El símbolo ± hace referencia a la desviación estándar o desviación típica, una fórmula matemática que permite valorar el nivel de la dispersión de un conjunto de números en un análisis estadístico. Si el valor de desviación es bajo indica que las cifras están relativamente concentradas alrededor de la media, mientras que si se obtiene un valor alto supone que hay una mayor dispersión de los valores numéricos de la muestra.

[214] Tanto en el nivel A1 como en el A2 el número de manuales aparece con una cifra decimal, ya que la colección de Anaya ELE presenta un manual conjunto para ambos niveles (*Nuevo Sueña A1-A2*), por lo que se ha contabilizado dicho manual como 0,5 de A1 y 0,5 de A2. Este hecho se observará a lo largo del análisis, ya que se ha tenido que dividir el total de la muestra estudiada en *Nuevo Sueña A1-A2* en dos, para ajustar los resultados a cada nivel curricular: A1 y A2.

conforman dos manuales (uno de B1.1 y otro de B1.2). Por su parte, el nivel que menos aparece es el C1 con solo dos manuales analizados: uno de la colección *Nuevo Sueña* (Anaya ELE) y otro de *Vitamina* (SGEL ELE).

		n (muestra)
N.º TOTAL DE MANUALES ANALIZADOS		25
AÑO MEDIO DE PUBLICACIÓN		2019,68±2,37 [2015-2023]
N.º TOTAL DE PÁGINAS POR MANUAL		4652 [142-246]
NIVEL CURRICULAR	A1 – Acceso	5,5 (22 %)
	A2 – Plataforma	5,5 (22 %)
	B1 – Umbral	7 (28 %)
	B2 - Avanzado	5 (20 %)
	C1 – Dominio Operativo Eficaz	2 (8 %)
	C2 - Maestría	0
METODOLOGÍA	Método inductivo	14 (56 %)
	Método deductivo	5 (20 %)
	Método mixto	8 (32 %)
	Muestras de lengua sin explotación discursiva	25 (100 %)
TIPOLOGÍA DE HERRAMIENTAS DE (AUTO)EVALUACIÓN	Actividad final de (auto)evaluación	4 (16 %)
	Batería de actividades de (auto)evaluación	6 (24 %)
	Entrada en diario de aprendizaje	5 (20 %)
	Entrada de portafolio	0
	Unidad de repaso/consolidación	6 (24 %)
	Tarea final	13 (52 %)

Tabla 28. Descripción de los manuales de la muestra.

La metodología utilizada en estos manuales es muy variada, aunque en el 100 % de los casos aparece un gran número de cibertextos que se presentan como muestras de lengua sin explotación discursiva. De hecho, en la mayoría de los casos la introducción de estos discursos digitales se realiza así, aunque hay ciertos momentos donde se podría aducir el uso de otras metodologías, tal y como hemos ido exponiendo en el análisis por colecciones. El método deductivo es el que menos se utiliza, pues aparece solo en 5 manuales de los analizados (20 %), frente al método inductivo que se presenta en el 56 % de los manuales (14 volúmenes). El método mixto, por su parte, lo observamos en 8 manuales, esto es, el 32 % de los casos.

Por otro lado, en cuanto a las herramientas de (auto)evaluación presentes en los diferentes manuales, podemos afirmar que es muy variada (véase *Tabla 28*); aunque la

que más se repite es la tarea final disponible en más de la mitad de los manuales analizados (13 libros de texto: 52 %).

Ahora bien, no nos centraremos en este apartado de evaluación de los conocimientos adquiridos y su puesta en práctica, ya que se ha explicitado minuciosamente por colecciones y en la mayoría de los manuales el contenido digital no es el elemento evaluado, sino la herramienta o recurso que permite evaluar otros conocimientos léxicos, gramaticales y funcionales (véase *Imagen 28*). De hecho, en ningún manual se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final. Los tipos de discursos digitales que se incluyen en dichos apartados de (auto)evaluación son el correo electrónico (10 manuales), las redes sociales (5 manuales), los foros (2 manuales), las páginas web (3 manuales), el formulario digital (1 manual) y la mensajería instantánea (1 manual). Además, *Vitamina* de SGEL ELE destaca como la única colección que no incluye ningún cibertexto entre sus herramientas de (auto)evaluación.

En cuanto a los cibertextos que conforman la muestra de este estudio, se han contabilizado un total de 370 discursos digitales de diferente tipología textual, que de mayor a menor es la siguiente: páginas web (99 textos, es decir, un 26,8 %), correos electrónicos y redes sociales (74 textos cada uno: 20 %), blogs (50 textos: 13,5 %), mensajería instantánea (38 textos: 10,3 %), foros (23 textos: 6,2 %), reseñas digitales (7 textos: 1,9 %), formularios digitales (3 textos: 0,8 %) y aplicaciones digitales o *apps* (2 textos: 0,5 %). Las wikis, por su parte, no son discursos presentes en la enseñanza de EL2/LE, como hemos podido constatar en este análisis de corpus (véase *Tabla 29*).

De igual forma, el 79,5 % (294 textos) del total de discursos digitales analizados son muestras de lengua o *input* y solo el 20,5 % (76 textos) conforman el *output* de este análisis. Además, la naturaleza de dichos cibertextos es muy variada, pero predominan los textos imitativos con un 84,6 %, es decir, 313 discursos. Ese porcentaje se divide a su vez en tres tipos: textos imitativos en forma de *output*, que suponen el 17 %; textos imitativos como *input* con alto grado de digitalidad, que son el 31,6 %; y textos imitativos como *input* con bajo grado de digitalidad, que suponen la mayoría de cibertextos del análisis con un 36 %, es decir, 133 discursos digitales (véase *Tabla 29*).

El número de discursos digitales que presentan una naturaleza diferente a los imitativos es menor, siendo el 8,9 % textos auténticos, el 2,7 % discursos auténticos adaptados y el 3,8 % cuasitextos con función didáctica (véase *Tabla 29*).

		n (muestra)		
N.º TOTAL DE CIBERTEXTOS INCLUIDOS		370		
TIPOLOGÍA CIBERTEXTUAL INTRODUCIDA	Correo electrónico	74 (20 %)		
	Blog	50 (13,5 %)		
	Foro	23 (6,2 %)		
	Mensajería instantánea	38 (10,3 %)		
	Redes sociales	74 (20 %)		
	Página web	99 (26,8 %)		
	Wikis	0		
	Otros: Aplicación digital	2 (0,5 %)		
	Otros: Formulario digital	3 (0,8 %)		
	Otros: Reseña digital	7 (1,9 %)		
PRÁCTICA DE DESTREZAS	*Input* (I)	294 (79,5 %)		
	Output (O)	76 (20,5 %)		
NATURALEZA CIBERTEXTUAL	Textos auténticos	I	29 (7,8 %)	
		O	4 (1,1 %)	
	Textos auténticos adaptados	I	10 (2,7 %)	
	Textos imitativos	O	63 (17 %)	
		I	Alto grado de digitalidad	117 (31,6 %)
			Bajo grado de digitalidad	133 (36 %)
	Cuasitextos con función didáctica	I	5 (1,4 %)	
		O	9 (2,4 %)	

Tabla 29. Descripción de los cibertextos de la muestra.

Finalmente, dentro de este análisis descriptivo, la temática predominante de los discursos digitales de los 25 manuales que conforman el corpus de análisis son *las capacidades artísticas y el ocio*, presente en el 24,1 % de los discursos; *la personalidad*, repetida en el 16,7 % de los textos; y *las relaciones interpersonales*, sobre las que versan el 12,2 % de los cibertextos. Por su parte, los contenidos menos repetidos han sido *la existencia y la trascendencia* (1,1 %), *el mundo académico* (1,1 %) y *la economía y la historia* (0,5 %) (véase *Tabla 30*).

		n (muestra)
TEMÁTICA TEXTUAL	1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	62 (16,7 %)
	2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	29 (7,8 %)
	3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	89 (24,1 %)
	4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	45 (12,2 %)
	5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	8 (2,2 %)
	6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	19 (5,1 %)
	7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	2 (0,5 %)
	8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	13 (3,5 %)
	9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	15 (4 %)
	10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	26 (7 %)
	11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	4 (1,1 %)
	12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	18 (5 %)
	13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	11 (3 %)
	14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	4 (1,1 %)
	15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	25 (6,7 %)
	16. Otro (indique cual):	0

Tabla 30. Descripción de los cibertextos según su temática.

3.2. Análisis comparativo

En el análisis comparativo interesa resaltar los datos obtenidos en el estudio de corpus dividiendo la muestra según diferentes variables: tipología cibertextual, naturaleza discursiva (*input/output*), temática textual, nivel curricular, año de publicación del manual y editorial de la colección. En primer lugar, se dividió la muestra en cinco grupos según el nivel curricular de los manuales de EL2/LE para observar el grado de aparición de los diferentes discursos digitales y su naturaleza.

Así pues, tal como se puede observar en la siguiente tabla, el nivel curricular que más discursos presenta es el nivel Umbral o B1 con 117 textos (31,6 %), seguido del nivel B2 con 80 cibertextos (21,6 %), el nivel A2 con 78 discursos (21,1 %), el nivel A1 con 55 textos (14,9 %) y, por último, el nivel más alto analizado (C1) que solo incluye 40 cibertextos, esto es, el 10,8 % con respecto al total. En consecuencia, el nivel que más discursos como *input* y *output* presenta también es el nivel B1, con 93 muestras de lengua y 24 producciones requeridas a los alumnos (véase *Tabla 31*).

Tipología textual		**A1**			**A2**			**B1**			**B2**			**C1**			**TOTAL (T)**			
		N.º			**N.º**			**N.º**			**N.º**			**N.º**			**N.º**			
		I	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	
																			N.º	**%**
a. Correo electrónico		9	6	15	15	10	25	12	6	18	5	5	10	3	3	6	44	30	74	20
b. Blog		3	1	4	6	1	7	13	1	14	13	2	15	9	1	10	44	6	50	13,5
c. Foro		2	1	3	4	1	5	2	3	5	7	2	9	0	1	1	15	8	23	6,2
d. Mensaje instantáneo		3,5	0	3,5	7,5	1	8,5	9	3	12	7	1	8	6	0	6	33	5	38	10,3
e. Redes sociales		7	2	9	13	7	20	26	8	34	10	1	11	0	0	0	56	18	74	20
f. Páginas web		14,5	1	15,5	11,5	0	11,5	31	3	34	23	0	23	15	0	15	95	4	99	26,8
g. Wikis		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
h.1. Otros: Aplicación digital (*app*)		1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	12	3,2
h.2. Otro: Formulario digital		0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	1		
h.3. Otro: Reseña digital		1	1	2	0	0	0	0	0	0	2	1	3	1	1	2	4	3		
T	**N.º**	41	14	55	58	20	78	93	24	117	68	12	80	34	6	40	294	76	370	
	%	-	-	14,9	-	-	21,1	-	-	31,6	-	-	21,6	-	-	10,8	79,5	20,5	100	

Tabla 31. Análisis de la muestra en función de la tipología cibertextual y el nivel curricular de los manuales de EL2/LE.

Por lo tanto, el nivel que mayor número de cibertextos presenta es el nivel Umbral, frente al nivel de Dominio Operativo Eficaz que es el que menos. No obstante, no debemos obviar que el número de manuales analizados para cada nivel es diferente, siendo el nivel B1 el que más manuales analizados posee, 7 en total, y el nivel C1 el que menos, con solo 2 (véase *Tabla 28*). En consecuencia, los datos obtenidos de cibertextos por manual no son representativos y es más interesante observarlos en proporción (véase *Figura 47*).

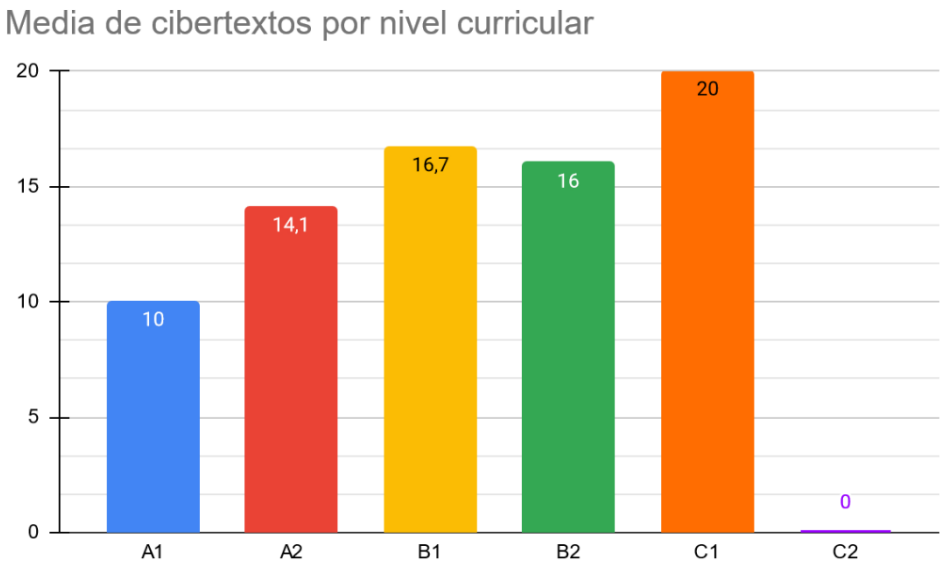


Figura 47. Media de discursos digitales por nivel curricular.

La media de cibertextos por nivel curricular sí demuestra un claro patrón acorde a lo esperado según la dificultad del *syllabus*, y es que proporcionalmente el nivel con más cibertextos por manual es el C1 con 20 textos. El nivel B2 es superado levemente por el B1, pues este incluye 16 textos frente a los 16,7 del nivel Umbral; y los niveles A1 y A2 son los que menos discursos digitales incluyen con una media de 10 y 14,1 textos respectivamente (véase *Figura 47*).

Esta distribución cibertextual es bastante coherente y acorde a lo que se esperaría de todo análisis discursivo, ya que lo lógico es que los manuales de usuario básico sean más exiguos a la hora de presentar cualquier tipo de discurso (cibertextual o no), por la dificultad que entrañan estas formas más complejas de comunicación. Además, en los niveles más altos se espera que la presentación de estos discursos digitales sea más profusa, pues requiere el desarrollo de mayores competencias y habilidades.

Por su parte, en cuanto al reparto por niveles de la tipología cibertextual, se puede observar que en el nivel de Acceso predominan las páginas web (15,5 textos) y el correo electrónico (15 textos). En el nivel de Plataforma el cibertexto predominante es el correo electrónico con 25 ítems. En el nivel Umbral empatan en número de cibertextos las redes sociales y las páginas web con 34 discursos cada uno. Por su parte, en el nivel Avanzado el cibertexto predominante es la página web (23 textos), al igual que en el nivel C1 con 15 textos (véase *Tabla 31*).

Ahora bien, los datos obtenidos de la tipología cibertextual según el nivel curricular dan cuenta de en qué nivel impera la enseñanza de cada tipo de discurso digital.

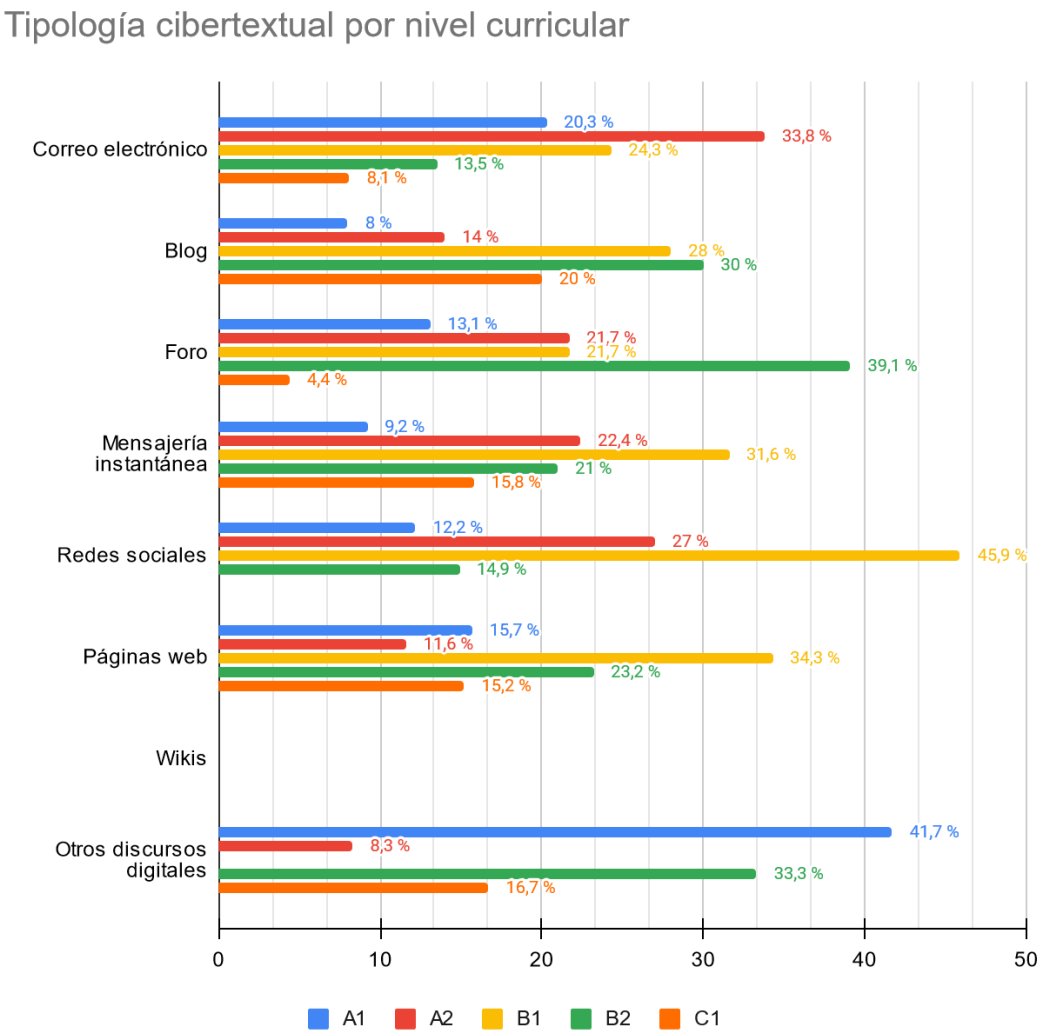


Figura 48. Análisis de la tipología cibertextual por nivel curricular (en porcentajes).

Como se puede observar en la figura anterior, el correo electrónico es un cibertexto que predomina en los manuales de EL2/LE de A2 (33,8 %). El blog, por su parte, sobresale en los libros de texto de nivel B2 (30 %), aunque su presentación también es significativa en los de nivel B1 (28 %). El foro predomina en los métodos de enseñanza del nivel Avanzado (39,1 %), lo cual es bastante significativo, ya que lo esperable es que su aparición se concentrara en los niveles A, dado el carácter dialógico de su presentación, la sencillez de dichos intercambios y la cotidianidad de la temática abordada normalmente. Lo mismo ocurre con la mensajería instantánea y las redes sociales, cuya presencia en el nivel B1 (31,6 % y 45,9 %, respectivamente) supera a los

niveles A1 y A2. Por otro lado, las páginas web imperan en el nivel B1 (34,3 %) y el grupo de miscelánea que incluye la aplicación, el formulario y la reseña digital concentra la mayoría de sus apariciones en el nivel A1 (41,7 %), quizás por la redacción mediante elementos y enunciados aislados que los caracteriza (véase *Figura 48*).

De igual forma, interesa señalar que las redes sociales son cibertextos que no aparecen en los manuales de nivel C1, al igual que la aplicación, el formulario y la reseña digital ausentes en todos los manuales de nivel B1. Además, tal y como se ha mencionado anteriormente, las wikis no son discursos incluidos dentro de los manuales de EL2/LE (véase *Figura 48* y *Tabla 31*).

Por último, con respecto a las cifras de ítems presentados como *input* y *output*, se puede afirmar que los discursos imperantes como muestras de lengua o aducto son las páginas web (95 textos) y las redes sociales (56 textos), mientras que como educto predominan en primer lugar los correos electrónicos (30 textos), seguidos también de las redes sociales con 18 discursos (véase *Tabla 31*).

De otra parte, es interesante también observar el grado de aparición de los diferentes discursos digitales, pero atendiendo a variables diferentes como la editorial (véase *Tabla 32*) y el año de publicación (véase *Tabla 33*).

Tipología textual		**Anaya ELE**			**Difusión**			**Edelsa**			**Edinumen**			**enClave-ELE**			**SGEL ELE**		
		N.º			**N.º**			**N.º**			**N.º**			**N.º**			**N.º**		
		I	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**	**I**	**O**	**T**
a. Correo electrónico		16	10	26	8	8	16	2	2	4	13	7	20	0	0	0	5	3	8
b. Blog		16	0	16	6	0	6	12	3	15	2	1	3	2	1	3	6	1	7
c. Foro		0	0	0	3	4	7	1	1	2	3	1	4	0	0	0	8	2	10
d. Mensajería instantánea		12	0	12	4	0	4	3	1	4	7	2	9	5	2	7	2	0	2
e. Redes sociales		3	0	3	2	0	2	5	3	8	11	1	12	33	14	47	2	0	2
f. Páginas web		26	2	28	5	1	6	25	0	25	6	0	6	17	1	18	16	0	16
g. Wikis		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
h. Otro: Aplicación digital (*app*)		0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
h. Otro: Formulario digital		0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
h. Otro: Reseña digital		0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	0	1	0	0	0	2	2	4
TOTAL (T)	**N.º**	73	12	85	29	13	42	51	11	62	43	12	55	57	18	75	41	10	51
	%	-	-	23	-	-	11,3	-	-	16,7	-	-	14,9	-	-	20,3	-	-	13,8

Tabla 32. Análisis de la muestra en función de la tipología cibertextual y la editorial de los manuales de EL2/LE.

Tal y como se puede observar en la tabla anterior, la editorial de EL2/LE que más cibertextos incluye entre sus manuales es Anaya ELE con 85 textos (23 %), frente a Difusión que solo introduce 42 cibertextos, esto es, el 11,3 % del total. Por su parte, enClave-ELE es la segunda editorial en introducción de estos tipos de discursos (75 textos, es decir, el 20,3 %), seguida de Edelsa con 62 textos (16,7 %), Edinumen con 55 textos (14,9 %) y SGEL ELE con 51 cibertextos, esto es, el 13,8 %.

En cuanto a la dualidad *input/output*, Anaya ELE representa la editorial que más muestras de lengua introduce con 73 discursos en forma de aducto, frente a Difusión que solo incluye 29. Como *output*, sin embargo, la editorial predominante es enClave-ELE con 18 textos como educto, frente a los 10 que presenta SGEL ELE, que es la editorial que menos trabaja las destrezas productivas en materia digital (véase *Tabla 32*).

Con respecto a la tipología textual predominante en cada editorial, debemos señalar que en Anaya ELE imperan las páginas web y el correo electrónico. En Difusión y Edinumen predomina el correo electrónico frente a otros discursos digitales. Edelsa y SGEL ELE dan un peso mayor a las páginas web y en enClave-ELE los cibertextos que sobresalen son las redes sociales con 47 discursos de 75 (véase *Tabla 32*).

Ahora bien, de cara a llevar este análisis de corpus a la práctica docente diaria, lo más interesante sería dirimir qué colección o editorial deben escoger los profesores de EL2/LE según el discurso digital que deseen enseñar. Así pues, la colección que más correos electrónicos introduce es *Nuevo Sueña* de Anaya ELE, seguida por *Frecuencias* de Edinumen. *¡Genial!* de enClave-ELE es la única colección que no incluye ningún correo electrónico entre sus páginas. Con respecto a los blogs y las páginas web, las editoriales que más los introducen son Anaya ELE en primer lugar y Edelsa en segundo, aunque están presentes en mayor o menor medida en todas las colecciones analizadas (véase *Tabla 32*).

Con todo, si lo que se quiere es centrar la enseñanza en las redes sociales, sin lugar a dudas se debe escoger *¡Genial!* de enClave-ELE, pues es la colección que más presenta este cibertexto con diferencia. La mensajería instantánea, por su parte, es más abundante en la editorial Anaya ELE y el foro predomina en *Vitamina* de SGEL ELE. De hecho, Anaya ELE y enClave-ELE no presentan ninguna muestra de foros en los manuales analizados (véase *Tabla 32*).

De otra parte, con respecto a la tipología textual según el año de publicación de cada manual, es interesante señalar que el valor medio de aparición de los cibertextos de

mayor a menor según el año de publicación es el siguiente: 2017, 2018, 2023, 2020, 2015, 2021, 2016, 2019 y 2022 (véase *Tabla 33*).

Año	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**	**TOTAL (T)**
N.º manuales	**2**	**2**	**1**	**1**	**3**	**6**	**5**	**2**	**3**	**25**
Cibertextos	**N.º %**	**N.º %**	**N.º %**	**N.º %**	**N.º %**	**N.º %**	**N.º %**	**N.º %**	**N.º %**	**N.º %**
a. Correo electrónico	14 48,3	6 21,4	6 17,6	0	5 14,7	21 22,8	16 24,6	4 20	2 4,3	74 20
b. Blog	4 13,8	4 14,3	9 26,5	0	6 17,6	11 12	9 13,8	2 10	5 10,6	50 13,5
c. Foro	0	1 3,6	0	0	5 14,7	5 5,4	0	5 25	7 14,9	23 6,2
d. Mensajería instantánea	3 10,4	5 17,9	5 14,7	3 14,3	1 3	6 6,5	9 13,8	2 10	4 8,5	38 10,3
e. Redes sociales	1 3,4	2 7,1	0	17 80,9	3 8,8	17 18,5	13 20	3 15	18 38,3	74 20
f. Páginas web	7 24,1	8 28,6	14 41,2	1 4,8	13 38,2	28 30,4	14 21,5	4 20	10 21,3	99 26,8
g. Wikis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
h. Otro: Aplicación digital (*app*)	0	0	0	0	1 3	1 1,1	0	0	0	2 0,5
h. Otro: Formulario digital	0	0	0	0	0	1 1,1	2 3,1	0	0	3 0,8
h. Otro: Reseña digital	0	2 7,1	0	0	0	2 2,2	2 3,1	0	1 2,1	7 1,9
TOTAL (T) N.º	29	28	34	21	34	92	65	20	47	370
Media de cibertextos por manual	14,5	14	34	21	11,3	15,3	13	10	15,6	14,8±6,4

Tabla 33. Análisis de la muestra en función de la tipología cibertextual y el año de publicación de los manuales de EL2/LE.

La media de cibertextos por manual es de 14,8±6,4 y los únicos años de publicación que superan esa media son 2017 con una media muy superior (34 textos), 2018 con 21 discursos digitales de media, 2023 con 15,6 textos de media y 2020 con 15,3 cibertextos de media por manual (véase *Tabla 33*). Es bastante significativo que el pico más alto de publicación de cibertextos se produjese entre los años 2017 y 2018 y no en las publicaciones más recientes, como sería esperable, ya que lo previsto sería que a mayor actualidad la aparición de discursos digitales fuera mayor.

El motivo por el cual la incidencia cibertextual en estos años ha sido mayor nos es desconocida. Sin embargo, podríamos aducir entre las causas el que, en ese momento, se produjese a nivel legislativo europeo la renovación del concepto de *competencia digital* con la publicación de la *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Asimismo,

en 2018, el Consejo de Europa publicó un volumen complementario del *MCER*: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors* (*CEFR*$_2$), donde se renovaron los descriptores propuestos y se puso el foco en la interacción digital. Además, en 2017 se realizó una de las actualizaciones más significativas del *DigComp* con la publicación del *DigComp 2.1: Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía. Con ocho niveles de competencia y ejemplos de uso*, ya que se establecieron los niveles de competencia digital que mantenemos hoy en día.

Sin embargo, ¿por qué se ha ido reduciendo la inclusión de cibertextos en los manuales de EL2/LE, llegando incluso a ser 2022 el año de menor inclusión? De nuevo, los motivos que justifican este hecho nos son ajenos, pero se podría argumentar que esa fase donde el auge de las TIC en el aula de EL2/LE era más una moda que una metodología real ha pasado. Ahora hay una tendencia a la introducción de contenidos digitales rentables para el aprendizaje y no solo como un fin estético y de modernización de los materiales didácticos.

Esta premisa se puede observar claramente en la tipología cibertextual imperante según el año de publicación de cada manual, pues a partir del año 2021 la tipología cibertextual predominante pasa de situarse en las páginas web a otros discursos más interactivos y rentables para los alumnos como el correo electrónico con un 24,6 % en 2021, el foro con un 25 % en 2022 y las redes sociales con un 38,3 % en 2023 (véase *Tabla 33*).

En los años 2016, 2017, 2019 y 2020 el cibertexto imperante en los manuales era la página web. Ahora bien, en 2018 el discurso digital que predominó con un 80,9 % fueron las redes sociales, lo cual se debe más a los objetivos del manual que al momento de su publicación, ya que no podemos obviar que en ese año solo se publicó un manual de los analizados en el estudio y que corresponde a la colección *¡Genial!* de enClave-ELE, que pone el foco en la enseñanza explícita de este tipo de ciberdiscurso. Por último, en el año 2015 el cibertexto que sobresale es el correo electrónico, que supone casi la mitad de los discursos analizados, es decir, el 48,3 % (véase *Tabla 33*).

Con todo, el año con el valor de cibertextos mayor según su tipología textual es el siguiente: el correo electrónico, el blog y las páginas web en 2020, aunque no debemos olvidar que es la fecha con mayor número de manuales publicados (6 en total); el foro y las redes sociales en 2023, con tres manuales publicados; y la mensajería instantánea en 2021 con 5 manuales (véase *Tabla 33*).

Por otro lado, también es interesante observar la naturaleza del *input* y *output* según la tipología cibertextual analizada con el fin de evidenciar qué discursos digitales resultan propensos a una presentación más auténtica (véase *Tabla 34*).

Naturaleza *input* (I) y *output* (O)		**Géneros discursivos digitales**											
		a.	**b.**	**c.**	**d.**	**e.**	**f.**	**g.**	**h.1**	**h.2**	**h.3**	**T**	
												N.º	**%**
Textos auténticos (I/O)	I	0	2	0	0	4	22	0	0	1	0	29	-
	O	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	4	-
	T	0	2	0	1	6	23	0	0	1	0	33	8,9
Textos auténticos adaptados (I)	T	0	0	0	0	0	9	0	0	0	1	10	2,7
Textos imitativos (O)	T	30	4	6	4	15	1	0	0	0	3	63	17
Textos imitativos con alto grado de digitalidad (I)	T	29	12	3	18	41	14	0	0	0	0	117	31,6
Textos imitativos con bajo grado de digitalidad (I)	T	15	30	12	15	9	48	0	0	1	3	133	36
Cuasitextos con función didáctica (I/O)	I	0	0	0	0	2	2	0	1	0	0	5	-
	O	0	2	2	0	1	2	0	1	1	0	9	-
	T	0	2	2	0	3	4	0	2	1	0	14	3,8
TOTAL (T)		74	50	23	38	74	99	0	2	3	7	370	100

Tabla 34. Análisis de la muestra en función de la naturaleza discursiva y la tipología cibertextual de los manuales de EL2/LE [a. Correo electrónico, b. Blog, c. Foro, d. Mensajería instantánea, e. Redes sociales, f. Páginas web, g. Wikis, h.1. Otro: Aplicación digital (*app*), h.2. Otro: Formulario digital, h.3. Otro: Reseña digital].

La mayoría de los textos auténticos son páginas web, siendo estas el discurso predominante como *input* y las redes sociales como *output*. Las páginas web también son los cibertextos más frecuentes como textos auténticos adaptados. En cuanto a los textos imitativos como *output* el cibertexto predominante es el correo electrónico. Y, con respecto a los textos imitativos como *input*, estos han sido divididos en dos grupos: con alto grado de digitalidad, donde dominan las redes sociales como cibertextos más abundantes, y con bajo grado de digitalidad, donde la página web es el discurso digital que más aparece. Finalmente, en cuanto a los documentos considerados como cuasitextos con función didáctica (*input/output*) debemos señalar que también las páginas web imperan en esta categoría (véase *Tabla 34*).

Ahora bien, para saber cuál es la naturaleza principal en la presentación de los discursos, debemos fijarnos en cada tipología textual de forma independiente. En primer lugar, el correo electrónico destaca por su naturaleza como texto imitativo en forma de *output* (30 textos) y como texto imitativo (*input*) con alto grado de digitalidad (29 textos). El blog sobresale como texto imitativo con bajo grado de digitalidad (*input*) con 30 ítems y con alto grado de digitalidad (*input*) con 12 discursos. En tercer lugar, el foro sobresale como *input* de bajo grado de digitalidad (12 discursos) y como texto imitativo en forma de *output* (6 textos). La mensajería instantánea, por su parte, destaca como discurso imitativo con alto (18 ítems) y bajo (15 ítems) grado de digitalidad en forma de *input.* En quinto lugar, las redes sociales son cibertextos que aparecen eminentemente como textos imitativos (*input*) con alto grado de digitalidad (41 textos), seguidos por las producciones requeridas a los alumnos como discursos imitativos en forma de *output* (15 textos). Por último, las páginas web predominan como discursos imitativos con bajo grado de digitalidad (*input*) con un total de 48 cibertextos y como textos auténticos (*input/output*) con 23 ejemplos de ello (véase *Tabla 34*). El análisis de la naturaleza de discursos como las aplicaciones, formularios y reseñas digitales carece de relevancia, ya que su aparición es prácticamente anecdótica.

De igual forma, también es conveniente observar la naturaleza de presentación de los cibertextos según la editorial (véase *Figura 49* y *50*), el nivel curricular (véase *Figura 51* y *52*) y el año de publicación (véase *Figura 53* y *54*).

Como se puede observar en la *Figura 49*, enClave-ELE despunta como la editorial con mayor número de textos auténticos con 13 discursos, mientras que SGEL ELE sobresale con el mayor número de textos auténticos adaptados y cuasitextos con función didáctica (7 y 6 textos, respectivamente). En cuanto a los textos imitativos: como *output* la editorial con más discursos de esta naturaleza es enClave-ELE (15 textos), con alto grado de digitalidad (*input*) también enClave-ELE (33 textos) y con bajo grado de digitalidad (*input*) Anaya ELE con 39 textos.

Sin embargo, no debemos olvidar que las colecciones no son homogéneas y que no todas las editoriales incluyen el mismo número de cibertextos por manual, por lo que lo más estadísticamente significativo es observar estos datos en proporción, esto es, centrándonos en el porcentaje de cibertextos por editorial y no en el número total de estos (véase *Figura 50*). Así pues, en los textos imitativos como *output* y como *input* con bajo grado de digitalidad las editoriales predominantes pasan de ser enClave-ELE (20 %) y Anaya ELE (45,9 %) a Difusión (30,9 %) y Edelsa (46,8 %).

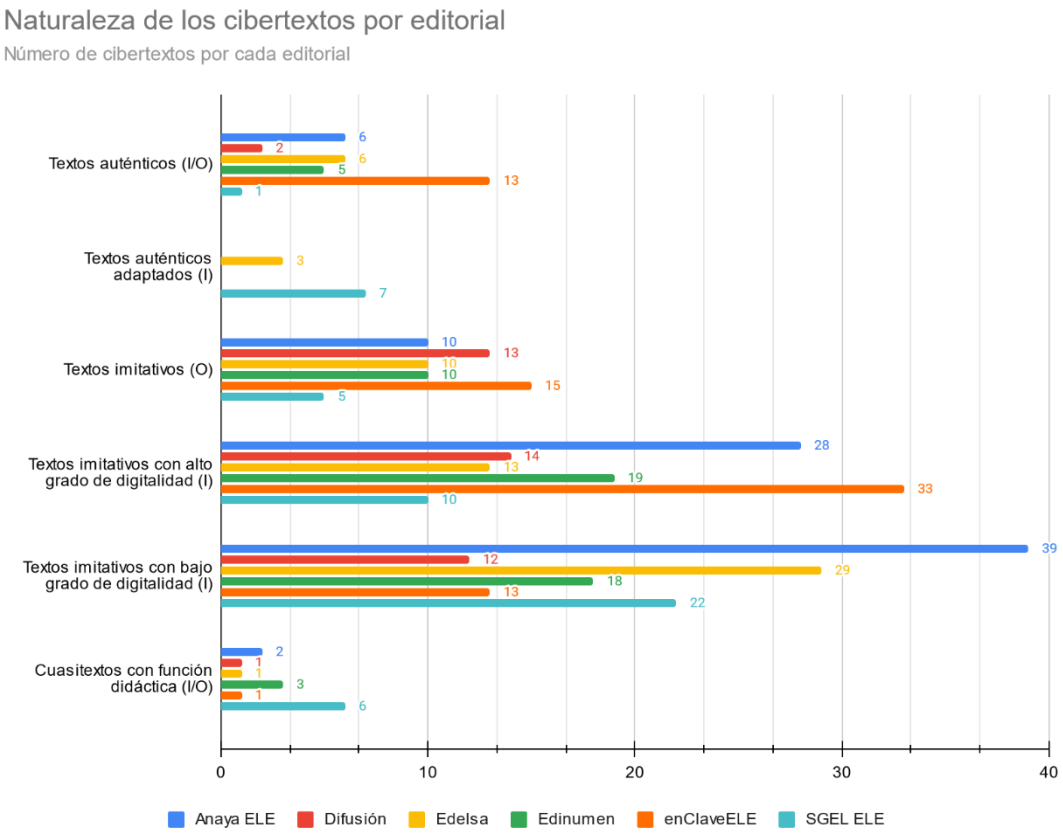


Figura 49. Análisis de la naturaleza discursiva de los cibertextos por editorial (en número total de cibertextos).

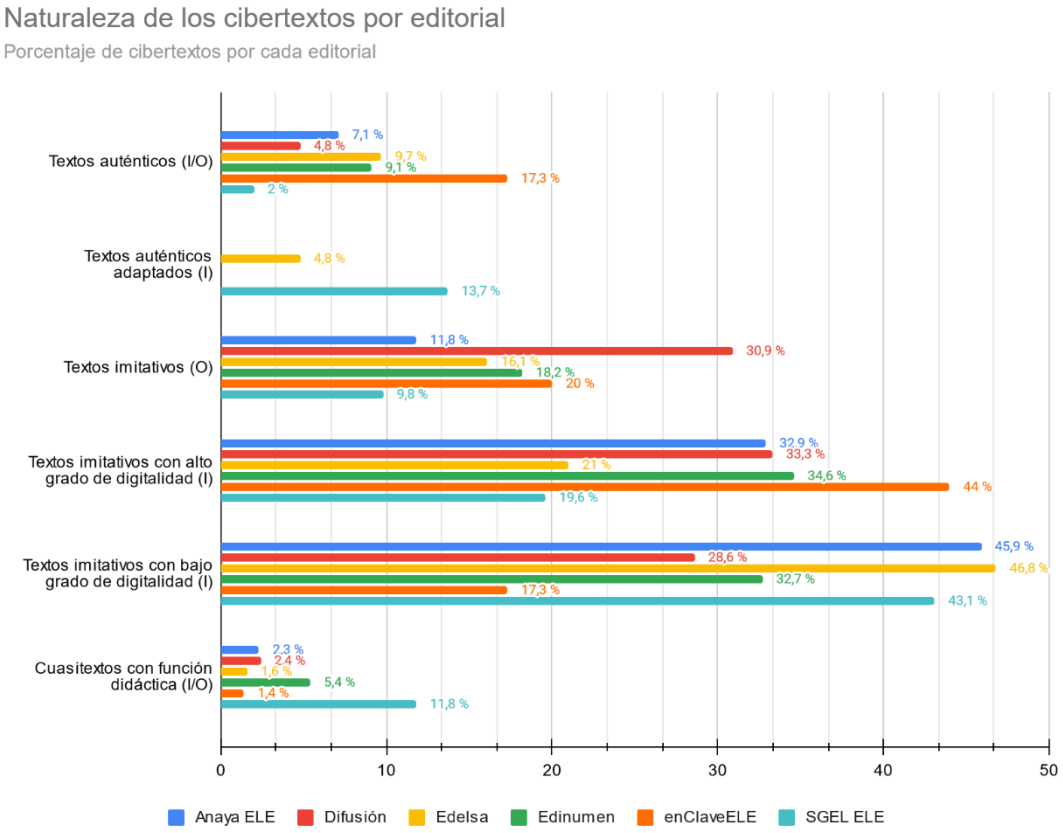


Figura 50. Análisis de la naturaleza discursiva de los cibertextos por editorial (en porcentaje total de cibertextos).

Con respecto a la naturaleza de los cibertextos según el nivel curricular, podemos observar que el nivel imperante para los textos auténticos y textos auténticos adaptados es el B2 con 13 y 6 discursos respectivamente. El nivel que predomina en los cibertextos imitativos como *output* es el A2 con 18 textos, estrechamente seguido del B1 con 17. El A1, por su parte, es el nivel donde aparece la mayoría de cuasitextos con función didáctica (5 textos). Y, con respecto al *input* con alto y bajo grado de digitalidad, el nivel donde más discursos digitales observamos es, de nuevo, el B1 con 44 y 37 textos, respectivamente (véase *Figura 51*).

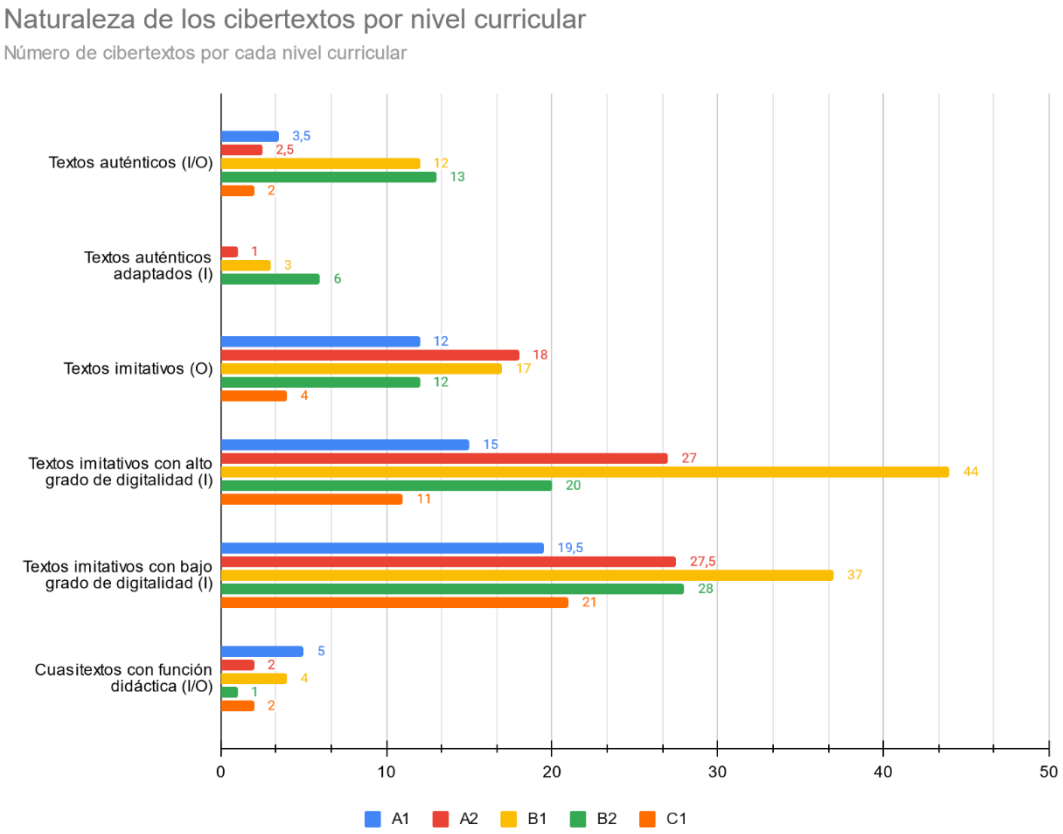


Figura 51. Análisis de la naturaleza discursiva de los cibertextos según el nivel curricular (en número total de cibertextos).

Ahora bien, estos datos son poco significativos, ya que el número de manuales analizados por cada nivel es bastante desigual. De hecho, el nivel más analizado es el B1 con 7 volúmenes, frente al C1 del que solo se han examinado 2 manuales, lo que explica que su aparición en el gráfico anterior sea casi nula. No obstante, si observamos los datos desde una perspectiva porcentual y no numérica, los resultados obtenidos sufren cambios sustanciales (véase *Figura 52*).

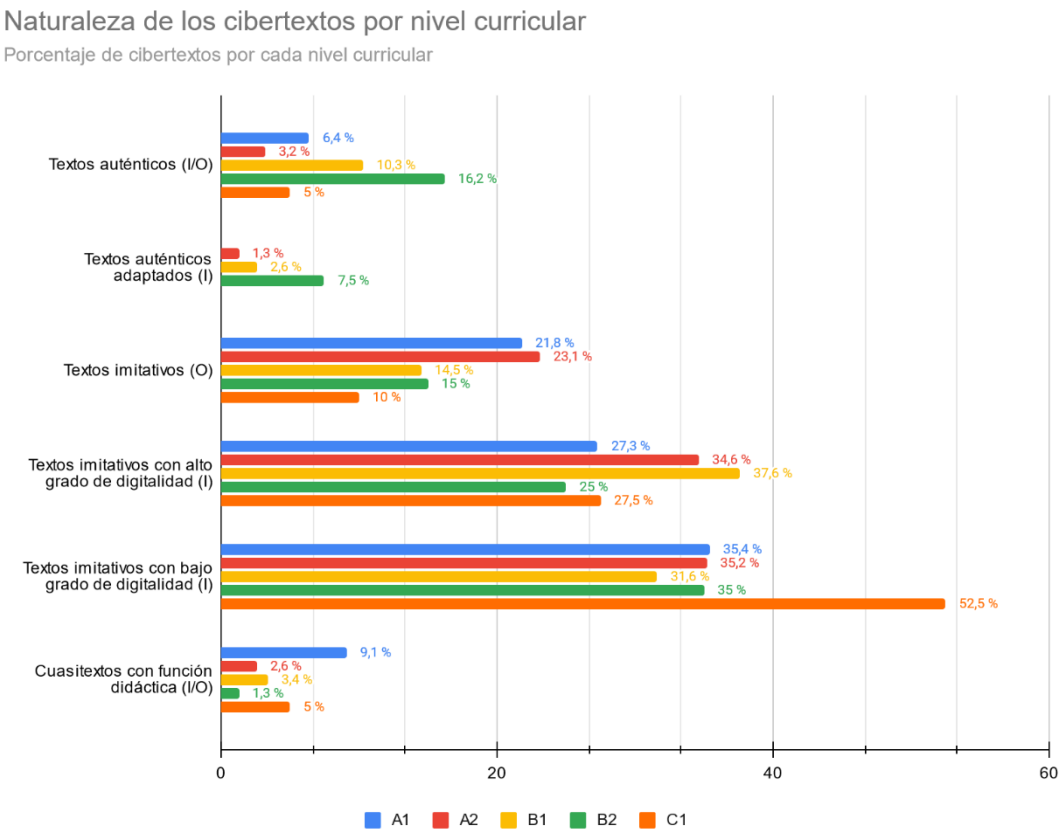


Figura 52. Análisis de la naturaleza discursiva de los cibertextos según el nivel curricular (en porcentaje total de cibertextos).

Como se puede observar en la figura anterior, en proporción, el nivel donde hay mayor porcentaje de textos auténticos y textos auténticos adaptados es el B2 con un 16,2 % y 7,5 % respectivamente. Los textos imitativos (*output*) son más numerosos en los niveles A2 (23,1 %) y A1 (21,8 %) frente a los textos imitativos como *input* que predominan en el nivel B1 con alto grado de digitalidad (37,6 %) y en el nivel C1 con bajo grado de digitalidad (52,5 %). Los cuasitextos, por su parte, se observan en un porcentaje mayor en el nivel A1 (9,1 %).

De otra parte, en cuanto a la naturaleza de los cibertextos según el año de publicación (véase *Figura 53* y *54*), se puede afirmar que los textos auténticos y los auténticos adaptados son más numerosos en el año 2023 (7 y 5 textos, respectivamente), los textos imitativos como *output* predominan en el año 2021 (16 textos) y el resto de clasificaciones: textos imitativos con alto (29 textos) y bajo (36 textos) grado de digitalidad y los cuasitextos con función didáctica (5 textos) abundan más en el año 2020 (véase *Figura 53*).

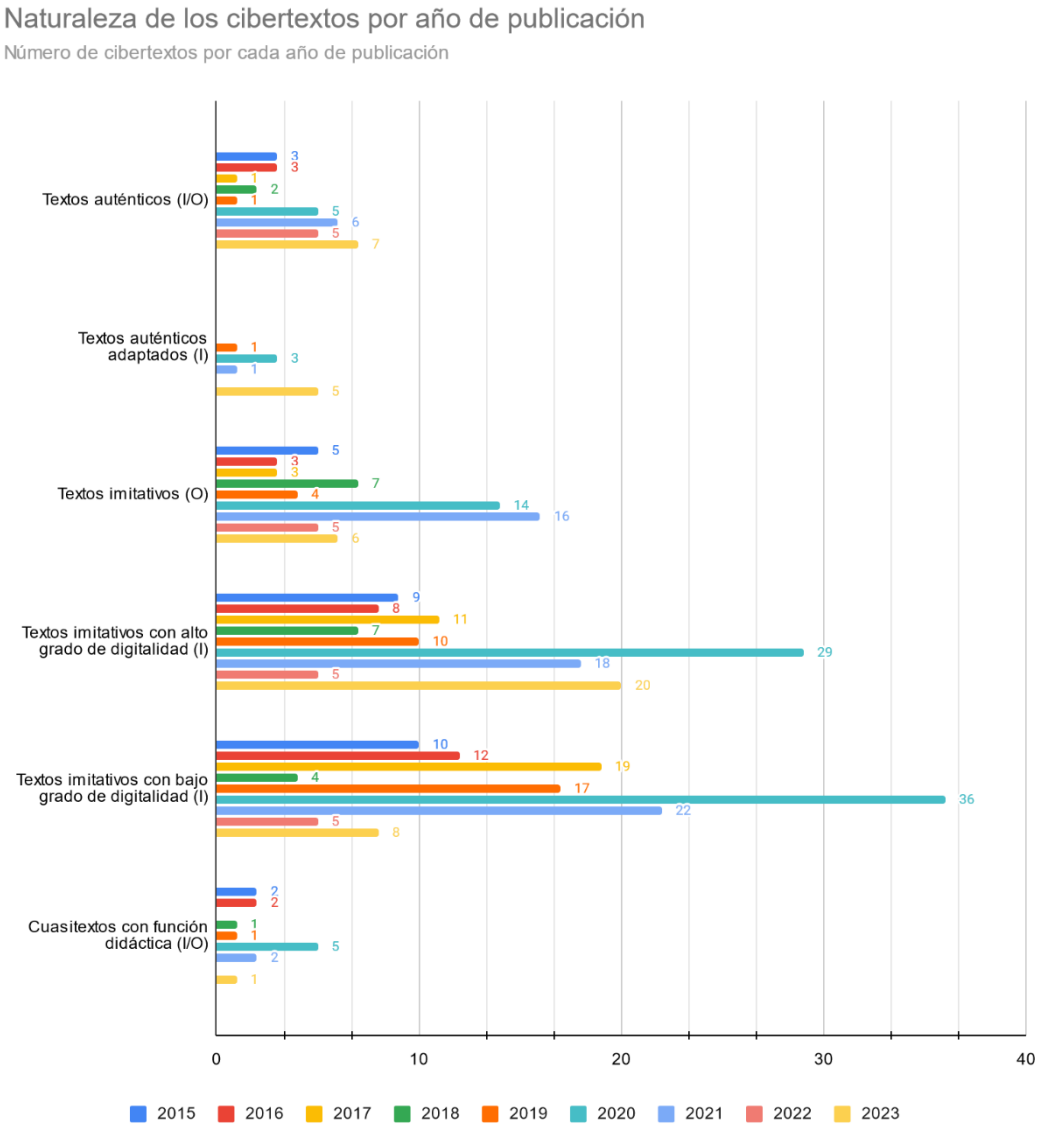


Figura 53. Análisis de la naturaleza discursiva de los cibertextos según el año de publicación del manual (en número total de cibertextos).

Asimismo, como ocurría en los casos anteriores, para que estos datos tengan significación estadística los debemos observar desde un prisma no numérico, para así poder tener en cuenta los resultados proporcionalmente. De hecho, en el gráfico anterior se advierte como año predominante el 2020, lo cual no es de extrañar, ya que es el que más manuales publicados del análisis tiene. Sin embargo, si observamos la *Figura 54*, los resultados que de ahí se deducen son mucho más coherentes y coinciden con lo esperado, pues los textos con más características digitales y, en consecuencia, más relevantes para el aprendizaje aparecen en mayor proporción en los manuales más

actualizados: textos auténticos en 2022 (25 %), textos auténticos adaptados en 2023 (10,6 %) y textos imitativos (*input*) con alto grado de digitalidad en 2023 (42,6 %). Por su parte, los cibertextos menos significativos son aquellos que se incluyen en los manuales más desactualizados: cuasitextos con función didáctica en 2015 (6,9 %) y 2016 (7,1 %) y textos imitativos (*input*) con bajo grado de digitalidad en 2017 (55,9 %).

Lo curioso de este análisis es que la mayoría de los textos imitativos como *output* (33,3 %) se concentran en el año 2018, lo que demuestra que fue en este año cuando los manuales abogaron más por la inclusión de los cibertextos para trabajar la destreza de expresión escrita (véase *Figura 54*).

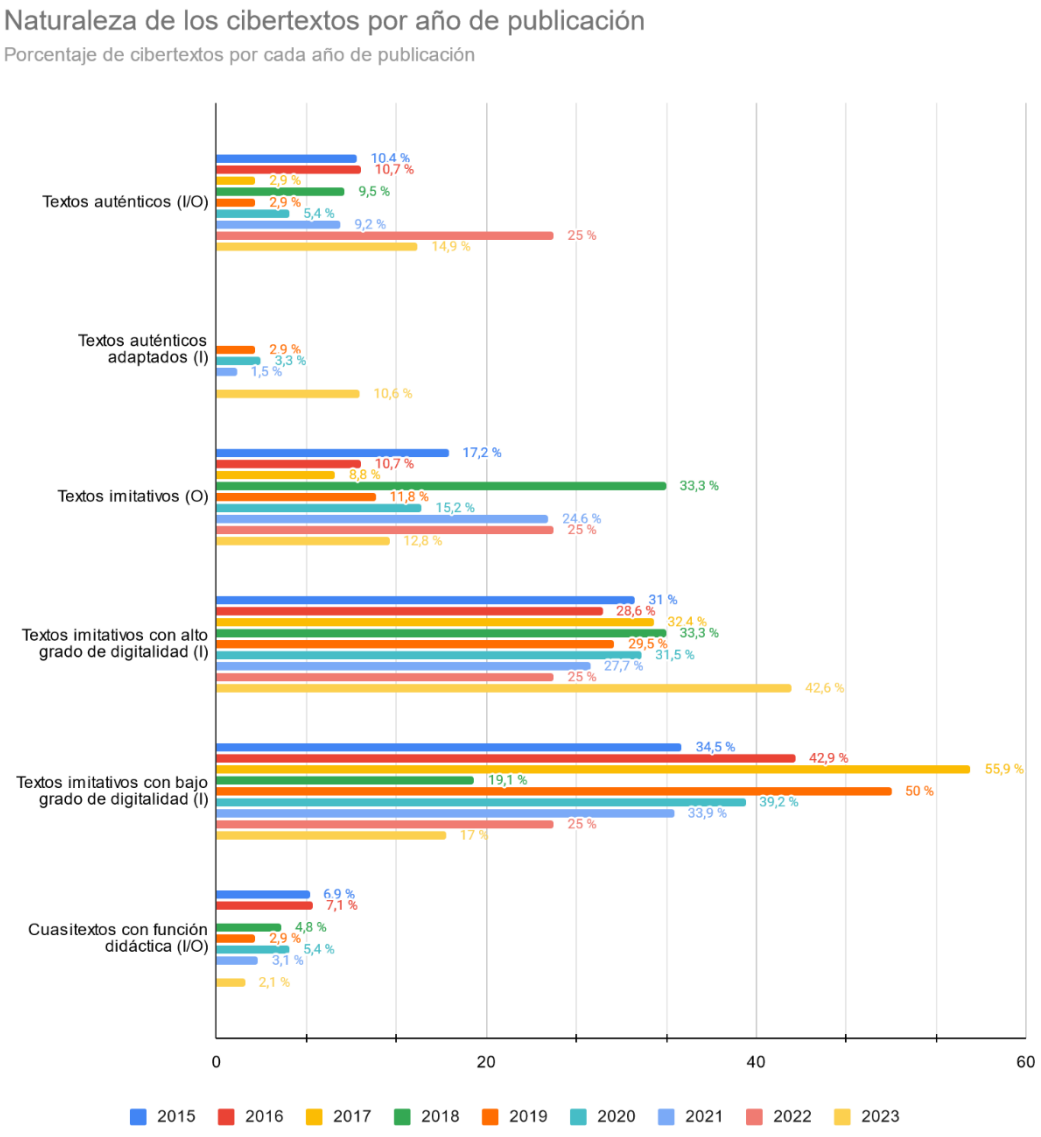


Figura 54. Análisis de la naturaleza discursiva de los cibertextos según el año de publicación del manual (en porcentaje total de cibertextos).

Finalmente, en cuanto a la temática textual predominante en los discursos digitales de los manuales de EL2/LE, ya hemos visto que imperan a nivel general *las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)* con un 24,1 % (véase *Tabla 35*).

Temática textual	**A1**	**A2**	**B1**	**B2**	**C1**	**TOTAL (T)**	
	N.º	**N.º**	**N.º**	**N.º**	**N.º**	**N.º**	**%**
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	8,5	14,5	21	12	6	62	16,7
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	4,5	7,5	6	6	5	29	7,8
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	13	27	28	13	8	89	24,1
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	7	11	13	9	5	45	12,2
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	1	0	4	3	0	8	2,2
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	3	9	2	5	0	19	5,1
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0	0	2	0	0	2	0,5
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	0	0	4	6	3	13	3,5
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	0	1	2	11	1	15	4
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	16	3	7	0	0	26	7
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	1	1	1	1	0	4	1,1
12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	0	0	6	7	5	18	5
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0	0	8	3	0	11	3
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0	0	4	0	0	4	1,1
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	1	4	9	4	7	25	6,7
16. Otro (indique cual):	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL (T)	55	78	117	80	40	370	100

Tabla 35. Análisis de la muestra en función de la temática cibertextual y el nivel curricular de los manuales de EL2/LE.

Ahora bien, según se puede cotejar en la tabla anterior, la temática de *las capacidades artísticas y el ocio* también predomina en los niveles A2, B1, B2 e, incluso, C1, pese a no ser precisamente un tema de mucha complejidad conceptual. Sin embargo, en A1 este tema es el segundo más empleado solo superado por *el espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)*. En los niveles A2, B1 y B2 el segundo tema que más tratan los cibertextos es *la personalidad (carácter, experiencias y psicologías, etc.)*, mientras que, en C1, la segunda temática más abundante es *el mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)*; situación bastante coherente con lo esperado, dada la mayor complejidad de este contenido.

3.3. Análisis del discurso digital en los manuales de EL2/LE

En definitiva, en el marco de esta investigación doctoral, se ha realizado un análisis de corpus para comprobar el alcance de la enseñanza del discurso digital en los manuales de español como segunda lengua/lengua extranjera. La muestra que ha conformado el estudio constaba de 370 cibertextos incluidos en 25 manuales de 6 editoriales diferentes de EL2/LE y de cinco niveles curriculares –A1, A2, B1, B2 y C1–.

Todo este trabajo de descripción, comparación y análisis de los resultados obtenidos en el estudio de corpus ha permitido comprobar la validez de las hipótesis de partida con las que comenzábamos este capítulo. En primer lugar, los datos han desmentido nuestra suposición inicial que aseguraba que el correo electrónico es el cibertexto que más veces se presenta en los manuales de EL2/LE (véase *Figura 55*).

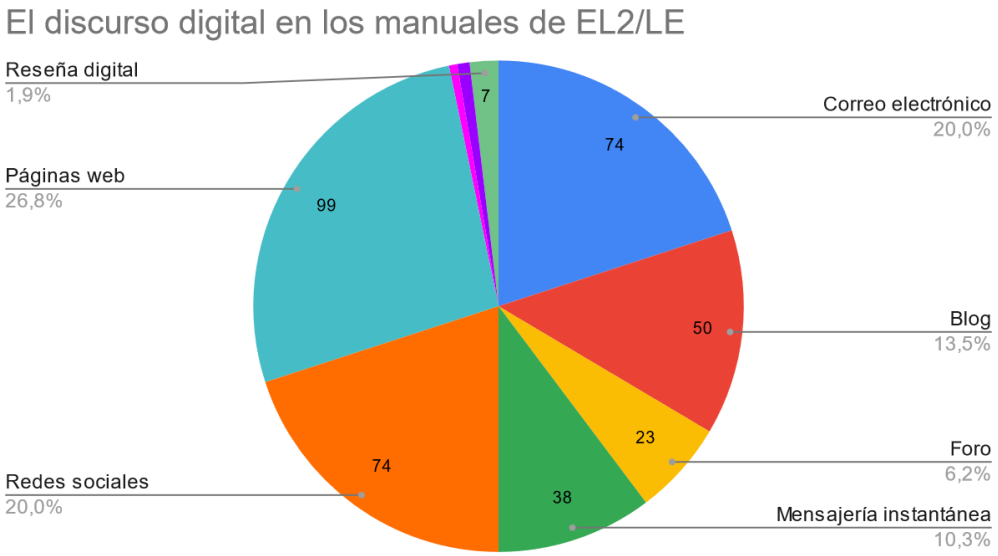


Figura 55. Análisis de la tipología cibertextual en los manuales de EL2/LE [Morado: Formulario digital (3: 0,8 %) y Rosa: Aplicación digital (2: 0,5 %)].

De hecho, el cibertexto que más se introduce en estos manuales es la página web con el 26,8 % (99 textos); mientras que el correo electrónico empata con las redes sociales en grado de aparición con un 20 % (74 textos). Ahora bien, esto se debe principalmente a que el formato y apariencia de las páginas web y, en concreto, su estructura navegacional es un elemento recurrente utilizado por los autores de los manuales de EL2/LE con el fin de dar un aspecto de modernidad a los materiales didácticos.

Por consiguiente, esta utilización artística de los cibertextos confirma otra de las hipótesis de la investigación: la inclusión de discursos digitales en los manuales de español como L2/LE se realiza más como un fin estético que aporta modernidad al manual que como un objetivo en sí mismo. Esto se observa claramente en algunos ejemplos que hemos ido detallando a lo largo del análisis (véase *Imagen 4, 11* y *13*) y en el hecho de que tuvimos que replantearnos el método de análisis de los manuales y establecer unos criterios claros que delimitaran qué se consideraba texto digital y qué no, ya que en la mayoría de las ocasiones se empleaban meramente con un fin decorativo.

Asimismo, la mayoría de los cibertextos, es decir, el 79,5 % se presentan como *input*, frente al 20,5 % de los casos donde las tareas requieren de los alumnos un producto cibertextual (véase *Figura 56*), lo que también induce a pensar que su inclusión es superficial, pues la práctica de estos fenómenos discursivos es bastante limitada.

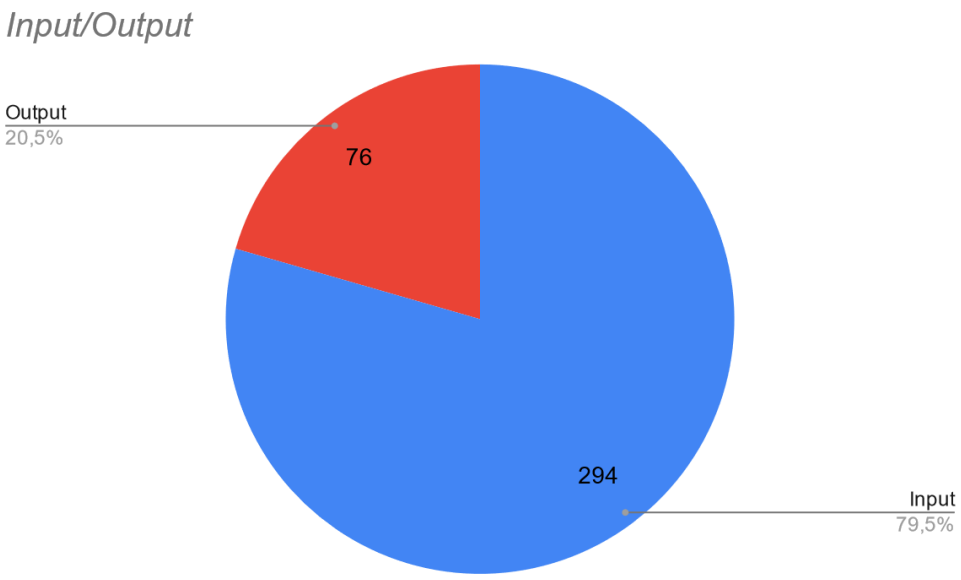


Figura 56. Análisis de la presentación (*input/output*) de los cibertextos en los manuales de EL2/LE.

Además, de esos cibertextos en forma de *input* la mayoría son muestras de lengua sin explotación discursiva alguna y rara vez encontramos actividades donde los discursos digitales se trabajen de forma deductiva. De hecho, los resultados de la metodología empleada para introducir los fenómenos discursivos digitales (véase *Figura 57*) demuestran que la inclusión de los cibertextos como contenido discursivo es aún muy superficial, ya que en todos los manuales del estudio la mayoría de estos textos no incluyen ningún tipo de explotación discursiva, pues se utilizan como reactivos de los ejercicios de comprensión o como muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc. El contenido discursivo explícito es bastante escaso en la mayoría de los libros de texto y si se trata de contenido discursivo digital aún más, por lo que las explicaciones teóricas sobre la estructura o características de esta tipología textual son casi inexistentes.

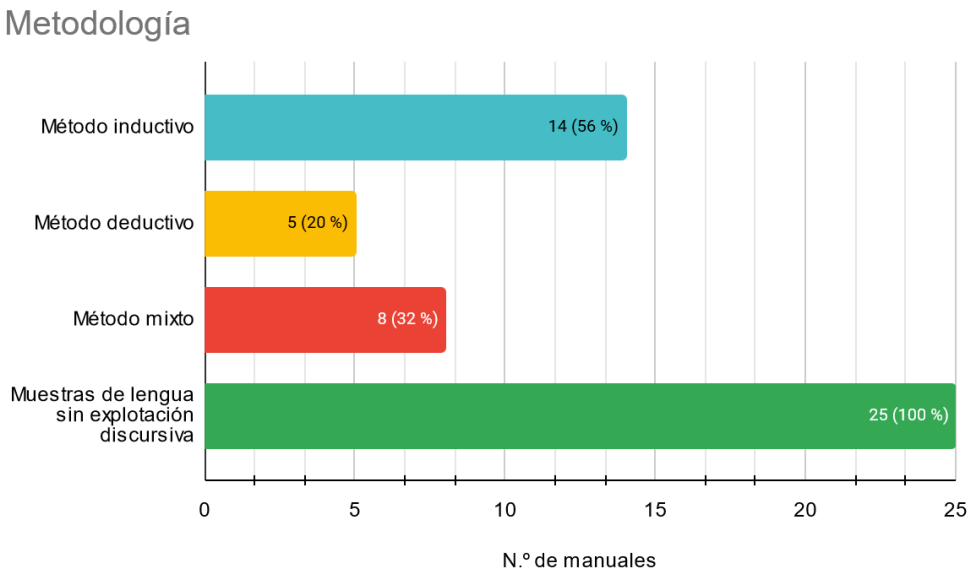


Figura 57. Análisis de la metodología de los cibertextos en los manuales de EL2/LE.

De ahí que, del resto de métodos empleados en estos manuales para presentar los cibertextos, el que más se repita sea el inductivo (56 %), pues en la mayoría de los casos se requiere a los alumnos un producto final cibertextual, presentando en las secuencias didácticas anteriores muestras de lengua de estos discursos a partir de las cuales pueden inferir algunas de sus características. Sin embargo, el método deductivo –que permite observar realmente el grado de inclusión del discurso digital, pues los contenidos cibertextuales no solo se introducen y se practican, sino que también se explican– solo se observa en 5 manuales, esto es, el 20 % (véase *Figura 57*). Todo ello permite confirmar otra de las teorías de la investigación: los cibertextos son una tipología textual

que, pese a estar presente en los manuales de EL2/LE de reciente actualidad, en la mayoría de los casos no se trabaja de forma explícita.

Es más, a lo largo de toda la investigación y de los 370 cibertextos analizados, solo hemos encontrado 11 textos que forman parte de actividades de reflexión discursiva. De esas 11 actividades, cuatro introducían el correo electrónico como contenido discursivo a trabajar, tres incluían las redes sociales y una la mensajería instantánea, aunque en estas el objeto de estudio era más bien el ciberlenguaje. Además, dos tareas se centraban en los blogs y una en las páginas web, aunque en la mayoría el contenido discursivo en el que se ponía el foco no era digital, sino los marcadores o conectores y la estructura de la noticia periodística.

De nuevo, esto permite ratificar otra hipótesis inicial que aseguraba que el único cibertexto del que se presenta su estructura discursiva en los manuales de EL2/LE es el correo electrónico. Ahora bien, si bien es cierto que el correo electrónico es el único discurso digital cuya estructura se aborda de forma explícita, no podemos obviar que la estructura del resto de cibertextos se introduce implícitamente en las diferentes muestras de lengua.

Del mismo modo, también en relación con el correo electrónico, podemos comprobar otra de las suposiciones de partida; este cibertexto es el género digital más practicado mediante producciones que se requieren a los alumnos en forma de *output*. Esta suposición es cierta, ya que de los 76 textos que conforman el total del educto, la mayoría son correos electrónicos (30 textos: 39,5 %).

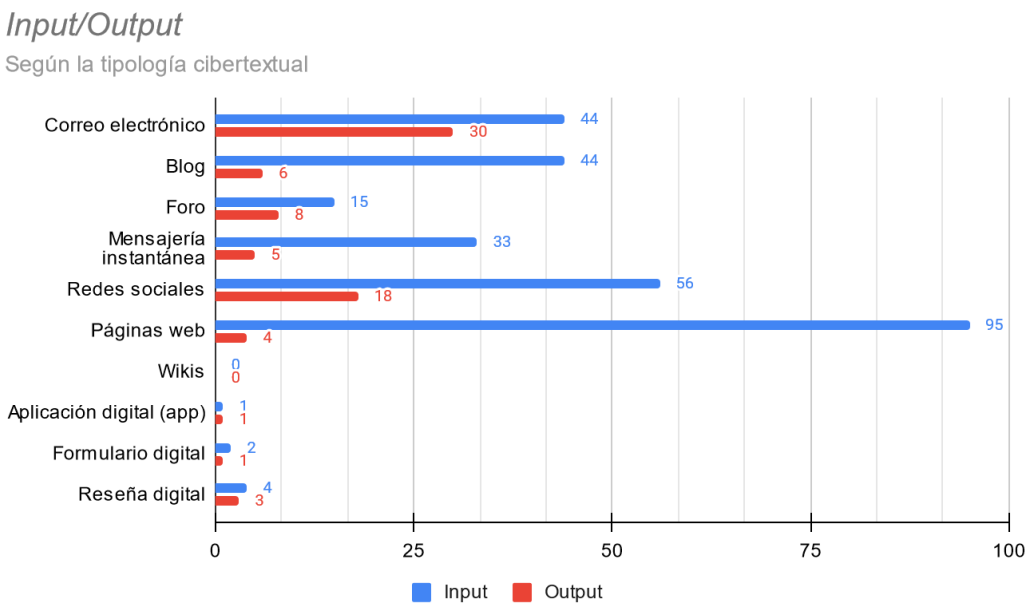


Figura 58. Análisis de la presentación (*input/output*) de los cibertextos según su tipología.

Por otro lado, otra de las teorías iniciales de la investigación que se ha refutado es la que establecía que los cibertextos conversacionales como el correo electrónico, la mensajería instantánea, el foro o las redes sociales suelen introducirse en los manuales de niveles más bajos, mientras que otros como el blog o las páginas web abundan en los niveles altos (véase *Figura 48*).

De hecho, como se observa en la *Figura 48*, el único cibertexto que predomina en los niveles A es el correo electrónico con un 54,1 %, frente al 37,8 % de incidencia en los niveles B y el 8,1 % de aparición del nivel C1. Sin embargo, el resto de los discursos conversacionales tienen una presentación menor en los niveles de usuario básico e imperan en los de usuario independiente. En concreto, el foro aparece en el 60,8 % de casos en los niveles B1 y B2, frente al 34,8 % de los niveles A y el 4,4 % del nivel C1. La mensajería instantánea, por su parte, solo se introduce en un 31,6 % en los niveles A1 y A2, frente al 52,6 % de los niveles B y el 15,8 % del C1. Por último, las redes sociales también abundan más en los niveles de usuario independiente (60,8 %) y su incidencia es menor en los de usuario básico (39,2 %).

No obstante, la segunda parte de la hipótesis sí se confirma, pues tanto los blogs como las páginas web son cibertextos que predominan en los manuales de niveles más altos: el blog presenta una incidencia del 58 % en niveles B y del 20 % en el nivel C1 y las páginas web del 57,5 % en los niveles B y del 15,2 % en el C1. Esto se debe, probablemente, a varios factores como la complejidad discursiva y digital de estos cibertextos, la dificultad que pueden entrañar temáticamente estos discursos y a la presentación de estos mediante estructuras textuales más complejas como párrafos y textos completos.

En consecuencia, nuestra premisa inicial que vaticinaba que los discursos conversacionales iban a tener más presencia en los niveles más bajos, por ser discursos dialogales (pares adyacentes) construidos normalmente mediante elementos y enunciados aislados de poca complejidad temática, no se ha cumplido. El motivo por el cual estos discursos, excepto el correo electrónico, son cibertextos con mayor presencia en los niveles B1 y B2 nos es desconocida y abre una línea de investigación interesante para futuros estudios.

Finalmente, con respecto a la naturaleza de los cibertextos, establecimos dos hipótesis que corroborar mediante el estudio de corpus. En primer lugar, se sostenía que los cibertextos que se incluyen en los manuales de EL2/LE no se presentan mediante textos auténticos debido a las limitaciones del formato del manual. Y, en segundo lugar,

se defendía que los textos digitales que se incluyen en los manuales de enseñanza de español como segunda lengua presentan un bajo grado de digitalidad.

Como se puede observar en la *Figura 59*, la primera suposición se desmiente y la segunda se corrobora, ya que la mayoría (35,9 %) de los cibertextos presentes en los manuales de EL2/LE son textos imitativos con bajo grado de digitalidad, esto es, 133 cibertextos de los 370 que conforman la muestra, y el porcentaje de textos auténtico es bastante significativo (8,9 %), siendo incluso superior a otros como los textos auténticos adaptados (2,7 %) o los cuasitextos con función didáctica (3,8 %).

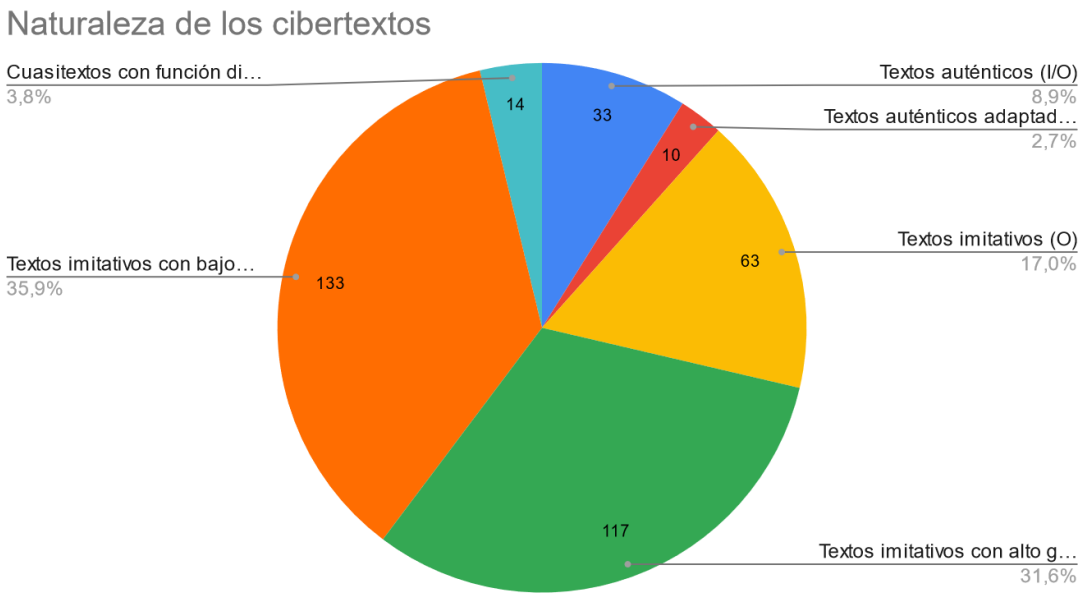


Figura 59. Análisis de la naturaleza de los cibertextos en los manuales de EL2/LE
[Textos auténticos (*Input/Output*), Textos auténticos adaptados (*Input*), Textos imitativos (*Output*), Textos imitativos con alto grado de digitalidad (*Input*), Textos imitativos con bajo grado de digitalidad (*Input*) y Cuasitextos con función didáctica (*Input/Output*)].

En definitiva, aunque se ha podido constatar que los discursos digitales forman parte de los manuales de EL2/LE y su presentación se realiza cada vez más de forma significativa; queda aún un largo camino por recorrer y prueba de ello es no solo la inclusión aislada de los cibertextos sin explotación discursiva alguna (véase *Figura 57*), sino que la mayoría de ellos son textos imitativos con bajo grado de digitalidad (véase *Figura 59*).

CAPÍTULO V. ENCUESTA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DISCURSO DIGITAL EN ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA/LENGUA EXTRANJERA

En los capítulos anteriores se ha realizado un amplio recorrido sobre la enseñanza del discurso digital en EL2/LE. Por un lado, hemos analizado minuciosamente los dos currículos de idiomas más significativos en la enseñanza de español a extranjeros: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*). En ellos hemos observado la escasa aparición de los cibertextos como género discursivo objeto de estudio en el aula de EL2/LE y, asimismo, hemos advertido la ausencia de la competencia digital en dichos documentos. Por otro lado, con el fin de observar los conocimientos de estos tipos de textos en los docentes de español como segunda lengua, decidimos realizar un amplio análisis de la formación universitaria a profesores, por lo que examinamos todos los másteres oficiales de enseñanza de EL2/LE impartidos en España en el curso académico 2019/2020. Finalmente, en el capítulo anterior, decidimos realizar un estudio de corpus de manuales de EL2/LE que reforzara los resultados anteriores y demostrara que, aunque se avanza en la enseñanza de este nuevo tipo de texto, aún nos queda un largo camino que recorrer en la inclusión del discurso digital de manera significativa en las aulas de idiomas.

Si bien los capítulos anteriores demuestran las carencias que nuestro tema objeto de estudio ha sufrido en la enseñanza de EL2/LE, creímos que lo más adecuado para demostrar nuestra hipótesis era realizar, además de las revisiones anteriores, una encuesta que nos permitiese evidenciar si el discurso digital se enseña en las clases de español como L2/LE y si su aprendizaje es relevante para los estudiantes de EL2/LE.

La encuesta es la estrategia más adecuada para este momento del estudio, ya que no solo es un instrumento de recogida de datos muy eficaz, sino que «se considera una estrategia de investigación, un procedimiento que implica un proceso completo de investigación, que abarca la formulación del problema, el establecimiento de los objetivos, la selección de los sujetos y el diseño y análisis de datos» (Castejón Costa, 2006b, p. 7).

María Ángeles Cea D'Ancona, en un manual sobre encuestas, establece un acertado cuadro sobre las ventajas e inconvenientes de este método de investigación. Esta autora afirma que entre las ventajas destacan, aparte de la económica y la temporal,

que las encuestas pueden comprender muchas cuestiones –objetivas y subjetivas– que permiten la estandarización, cuantificación y comparación de las respuestas, además de su generalización dentro de los límites de estas y la posibilidad de conseguir información significativa. Los inconvenientes, por su parte, son que la información se limita a lo que nos ofrece el individuo sin referencias contextuales ni vitales, lo que condiciona la interpretación de los resultados. Además, este método no es adecuado para sujetos con dificultades comunicativas y la creación de la encuesta suele ser compleja y difícil, llegando incluso a tener efectos reactivos a las preguntas si no se formulan correctamente (Cea D'Ancona, 2004, p. 30).

Así pues, tras valorar muy minuciosamente si este método de investigación se ajustaba a nuestros objetivos, hemos considerado que las ventajas pesaban más que los inconvenientes, los cuales trataremos con el respeto debido e intentaremos evitar y solventar lo mejor posible, como se explica a continuación.

En el método científico en general y en la encuesta en particular debemos seguir una metodología clara que se compone de cuatro grandes fases de trabajo principalmente (Castejón Costa, 2006b, p. 30): la delimitación de los objetivos e hipótesis, la elección del método de encuesta, la preparación y realización de esta y el análisis e interpretación de los resultados.

1. PRIMERA FASE: DELIMITACIÓN DE LA METODOLOGÍA

Como ya hemos mencionado, el primer paso en cualquier método de investigación científica es establecer nuestra metodología: qué queremos analizar, cómo lo vamos a realizar y qué esperamos demostrar. Para ello debemos comenzar con la delimitación de los objetivos de esta encuesta en concreto, que son los siguientes:

- Observar el grado de enseñanza de los cibertextos en el aula de EL2/LE.
- Estudiar cómo y qué tipo de discurso digital se trabaja en la clase de EL2/LE.
- Conocer la formación específica de los docentes sobre contenidos cibertextuales.
- Valorar la predisposición y actitud de los docentes a la enseñanza de los cibertextos en el aula de español como segunda lengua/lengua extranjera.

Todos los objetivos perseguidos en dicha encuesta se han establecido con el fin de demostrar nuestra hipótesis principal, que se ajusta a la hipótesis que vertebra todo este proyecto de tesis doctoral: las carencias que existen en la enseñanza de español como lengua extranjera en lo relativo al discurso digital. Con esta encuesta pretendemos demostrar que no hay un correlato claro entre la frecuencia de uso de algunos cibertextos y su enseñanza-aprendizaje en el aula de EL2/LE. Asimismo, tenemos muchas esperanzas de que los datos recogidos gracias a la encuesta nos muestren la predisposición de los docentes a enseñar este tipo de discurso en EL2/LE.

Por consiguiente, las hipótesis a demostrar son las siguientes:

- El correo electrónico es el cibertexto más enseñado en las aulas de idiomas en detrimento de otras tipologías del discurso digital.
- Los cibertextos no se enseñan explícitamente, sino de manera indirecta mediante muestras de lengua.
- La enseñanza del discurso digital no es un contenido curricular relevante en la enseñanza de español como lengua extranjera para los docentes, pese a su alta frecuencia de aparición.
- Los docentes no han recibido formación especializada en este tipo de discursos digitales.

Así pues, hemos establecido dos variables que tener en cuenta en este método de investigación: el cibertexto –con múltiples dimensiones[215] como el correo electrónico, la mensajería instantánea, las páginas web, el blog, las wikis, los foros, etc.– y la formación en discurso digital por parte de los docentes, donde vamos a analizar tres dimensiones principales: la formación de los docentes de EL2/LE en este aspecto, la enseñanza de este tipo de texto digital y la actitud hacia su posible incorporación como contenido del currículo.

Finalmente, como en todo método científico, debemos concretar la población[216] y la muestra[217] a la que va dirigida esta encuesta. La población está formada por el conjunto de docentes de español como segunda lengua y la muestra, por su parte, la van a conformar los profesores de EL2/LE a los que les llegue la encuesta a través de alguno de los métodos de difusión empleados. Concretar previamente la muestra en este tipo de encuesta en línea sería muy poco fiable, ya que los encuestados variarán según la difusión que reciba el cuestionario y la proyección global que alcance. Por ese motivo, hemos decidido incluir preguntas contextuales como edad, sexo y formación para que, una vez analicemos e interpretemos los datos, podamos concretar y delimitar la muestra específica de nuestra encuesta.

[215] La dimensión es la parte constitutiva de una variable.
[216] «Población es el conjunto de sujetos u objetos que queremos estudiar» (Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera, 2015, p. 104).
[217] «Subconjunto de una población que seleccionamos para que participe en la investigación» (Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera, 2015, p. 104).

2. SEGUNDA FASE: ELECCIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DE RECOGIDA DE DATOS

Seleccionar el modo de recogida de información no es un proceso secundario, ya que la metodología y el trabajo de campo difieren enormemente entre un método y otro. Existen muchos tipos de clasificaciones de los métodos de encuesta, que dependen no solo del autor que las formula, sino del planteamiento adoptado, como es el caso de la propuesta de Juan Luis Castejón Costa (2006b), quien establece una tipología basada en la encuesta como método de investigación: el método experimental, el método cuasi-experimental, el método correlacional o selectivo y la metodología observacional (pp. 7-29). No obstante, la clasificación que más nos interesa para esta segunda fase es la relacionada con el modo de administración de la encuesta y para ello, creemos que la tipología más acertada es la establecida por Cea D'Ancona en 2004. Existen cuatro tipos básicos de encuestas, que a su vez incluyen diferentes subtipos: encuestas de observación directa, mediante entrevistador, autoadministradas y encuestas de modos mezclados (pp. 48-49).

Así, por un lado, en las encuestas de observación directa no interviene ningún encuestado, ya que es el investigador quien recaba la información por su propia cuenta, mediante la lectura de documentos o la observación del objeto de análisis (Cea D'Ancona, 2004, p. 49).

En segundo lugar, las encuestas mediante entrevistador son aquellas donde hay una persona que dirige la encuesta, realiza las preguntas y rellena el cuestionario con los datos facilitados por los encuestados. Existen dos tipos fundamentales de encuestas con entrevistador: la entrevista personal o encuesta «cara a cara» y la entrevista telefónica. Ambas pueden gestionarse principalmente de dos modos, mediante el método convencional denominado PAPI (*Paper-and-Pencil Interviewing* o entrevista mediante papel y lápiz) y con un programa informático o CAI (*Computer-Assited Interviewing* o entrevista asistida por ordenador) (Cea D'Ancona, 2004, p. 49).

Por su parte, en las encuestas autoadministradas «son los propios encuestados quienes leen y rellenan el cuestionario, sin que medie la asistencia de un entrevistador» (Cea D'Ancona, 2004, p. 49). Esta investigadora, además, divide las encuestas autoadministradas en dos tipos fundamentales: aquellas que el cuestionario es entregado por el investigador (aunque no medie en su realización) y aquellas que los encuestados lo reciben por otros medios. En las primeras el investigador está presente en la ejecución de la encuesta para explicar la forma de realización del cuestionario y resolver

algunas dudas. Se realiza en un recinto cerrado, como un aula o departamento, y la muestra se determina con anterioridad (Cea D'Ancona, 2004, p. 80). Las encuestas autoadministradas por otros medios, es decir, sin la presencia de ningún investigador son principalmente las encuestas por correo (postal o electrónico) y la encuesta en línea. Finalmente, las encuestas de modos mezclados, como su propio nombre indica, son aquellas donde se combinan dos o más métodos.

Así pues, aunque son muchos los métodos de encuesta y todos ellos poseen ventajas e inconvenientes, no todos se ajustan a las necesidades de la investigación. Tras valorarlo muy detenidamente, consideramos que el mejor método para nuestro estudio es la encuesta autoadministrada web o en línea, sobre todo por la dispersión geográfica de la población objeto de estudio –docentes de español como segunda lengua–.

Este tipo de encuesta, como ocurre con todas las mencionadas anteriormente, posee ciertas ventajas e inconvenientes que debemos tener en cuenta. Entre las ventajas destacan el bajo coste de realización, la posibilidad de incluir recursos gráficos y preguntas cerradas con multitud de opciones, la amplia cobertura del estudio (fundamental para nuestro objetivo), la libertad de cumplimentación de la encuesta (sin horarios restrictivos, ni limitaciones de tiempo) y el mayor sentimiento de anonimato y privacidad, lo que provoca que las respuestas estén «menos expuestas a sesgos de deseabilidad social» (Cea D'Ancona, 2004, p. 85). Además, esta autora considera que para «algunas personas puede ser más fácil y cómodo teclear las respuestas en el ordenador que escribirlas con bolígrafo» (Cea D'Ancona, 2004, p. 92), ya que en varios estudios se ha observado que las respuestas por correo electrónico son más completas que las recabadas por correo postal.

En nuestra encuesta la ventaja que más ha determinado la elección del método en línea ha sido sin duda la gran cobertura que permite, ya que existe una amplia diseminación de los sujetos susceptibles de formar parte de la muestra de población, tal y como mencionábamos anteriormente. La enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera se centra, principalmente, en los países donde la lengua materna no es el español. De hecho, según el Informe de 2022 del Instituto Cervantes, «El español: una lengua viva», el interés por aprender español es muy intenso en aquellos países cuya L1 es el inglés, concretamente en Estados Unidos y el Reino Unido (Instituto Cervantes, 2022, p. 55), pese a las políticas lingüísticas de desprestigio y al Brexit. En la Unión Europea destacan, en el estudio de español como lengua extranjera, países como Francia, Italia y Alemania y fuera de la Unión Europea el país de habla no

anglosajona donde más se estudia el español como L2/LE es Brasil, con un total de 5.234.160 estudiantes de español (Instituto Cervantes, 2022, p. 14). Por ese motivo, consideramos que la encuesta autoadministrada por la red era el mejor método de recogida de datos para nuestra investigación.

Por su parte, los inconvenientes de las encuestas autoadministradas también deben ser tomados en consideración y ser evitados en la medida de lo posible con el diseño del cuestionario. Cea D'Ancona (2004, pp. 82-85) considera como desventajas la vulnerabilidad de este tipo de encuestas a los errores de no respuesta, la inasistencia a los entrevistados para resolver dudas, la imposibilidad de controlar quién rellena el cuestionario, el amplio período de tiempo necesario para recabar los datos, la imposibilidad de obtener información adicional de los encuestados y la facilidad de los entrevistados de leer el cuestionario completo, lo que reduce su eficacia. Asimismo, entre los inconvenientes concretos de las encuestas web y por correo electrónico, esta autora establece tres: la no cobertura «por el aún escaso acceso a la red en los hogares y el perfil sociodemográfico diferencial de los internautas» (p. 92), la dificultad de mantener el anonimato y la escasez de programas informáticos con preguntas filtro, de edición de cuestionarios y aleatorización de respuestas (Cea D'Ancona, 2004, pp. 92-93).

Así pues, hemos valorado cada inconveniente por separado, estableciendo un modo de actuar para evitarlo en la medida de lo posible y reducir su impacto en nuestra encuesta. Algunos de los inconvenientes que esta autora plantea se contradicen con las ventajas mencionadas anteriormente, como es la dificultad de mantener el anonimato. Entendemos que Cea D'Ancona no se refiere a las encuestas en línea, sino a aquellas administradas por correo electrónico que determinan la aparición de ciertos datos sensibles, como la dirección de correo, que deben ser tratados adecuadamente bajo la normativa de la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, que entró en vigor en diciembre de 2018 y adaptó el ordenamiento jurídico español al Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) (UE) 2016/67. Nuestra encuesta, sin embargo, no posee dicha desventaja, pues los datos recabados son completamente anónimos al no tener que registrarse de ninguna forma los encuestados para completar el cuestionario. Decidimos que no tuviesen que acceder a la encuesta mediante un usuario o correo electrónico y contraseña por dos motivos fundamentales: mantener el anonimato y evitar una traba inicial que dificultase el

acceso a la encuesta. Además, los datos personales recabados –sexo, edad y formación– son meramente contextuales y no impiden mantener el anonimato de los sujetos.

Otro inconveniente, como mencionábamos, es la cobertura. Antes hablábamos de que la principal razón para la elección de este método de encuesta era la amplia cobertura que permitía. Sin embargo, esta autora considera que el aún escaso acceso a Internet puede convertirse también en un inconveniente. Ahora bien, no debemos olvidar que el manual de Cea D'Ancona se escribió en 2004 y que los datos sobre el acceso a Internet que mencionábamos en el *Marco teórico* difieren mucho de ser una desventaja. Según la estadística sobre el uso de Internet en el mundo elaborada por Internet World Stats en junio de 2022 (véase *Tabla 1*), el 67,9 % de la población mundial utiliza Internet y las previsiones de crecimiento son muy alentadoras. En Europa el uso de Internet asciende al 89,2 %, en Norteamérica es del 93,4 %, en Hispanoamérica es del 80,5 %, en Oriente Medio del 77,6 %, en Oceanía del 70,1 %, en Asia del 67 % y en África el porcentaje de empleo es bastante inferior con un 43,2 %, pero el crecimiento que ha sufrido desde el año 2000 es del 13233 %, lo que demuestra que la población que usa Internet es cada vez mayor. Por lo tanto, consideramos que estos datos sobre el empleo de Internet en el mundo hacen que el inconveniente de la cobertura que planteaba esta investigadora basándose en el acceso a la red se reduzca considerablemente.

Asimismo, Cea D'Ancona mencionaba el perfil sociodemográfico diferencial de los internautas, ya que el uso de Internet predomina en «personas jóvenes, de mayor estatus social, ocupacional, de estudios y residentes en núcleos urbanos» (2004, p. 92). En nuestro caso en concreto al tratarse de docentes de español como lengua extranjera el perfil sociodemográfico se ajusta a nuestros objetivos, ya que la muestra se centra en el eje poblacional de los profesores de EL2/LE, que consideramos sujetos con un nivel de estudios y un estatus social alto y, por tanto, con una alta posibilidad de acceso a Internet.

El amplio período de tiempo que requiere este tipo de encuestas también supone un inconveniente que está ligado a la ventaja de libertad por parte de los encuestados de responder el cuestionario sin restricciones de tiempo. El hecho de que la cumplimentación de la encuesta no esté limitada temporalmente facilita que accedan a ella muchos individuos y posibilitar su realización sin las restricciones de horario. Sin embargo, toda esta libertad supone que se deban ampliar los tiempos de recogida de datos para que la participación en la encuesta sea considerable. Así pues, si bien es

cierto que la dilatada duración de la encuesta puede suponer una gran desventaja, es un aspecto fácilmente remediable con una buena planificación de la investigación. En nuestro caso, con el fin de evitar en la medida de lo posible este inconveniente decidimos anticiparnos y realizar un cronograma que nos permitiese mantener la encuesta activa el máximo tiempo posible. Además, establecimos en dicho cronograma varios recordatorios de realización de la encuesta, para que la difusión en la red fuese más amplia y la tasa de respuesta aumentase.

Así pues, son muchas las desventajas que se pueden evitar con el correcto diseño del cuestionario y su posterior difusión, como la imposibilidad de recabar información adicional de los encuestados, que no debería suponer un inconveniente con una correcta planificación y elaboración del cuestionario.

Por otro lado, es cierto que al tratarse de encuestas autoadministradas la ausencia del investigador puede ocasionar dudas de realización que quedan sin respuesta. No obstante, como indicábamos antes, es un problema fácilmente evitable mediante la anticipación y un adecuado análisis de contingencias. Así pues, la redacción de las preguntas ha sido lo más sencilla posible en el cuestionario. Además, el programa informático elegido para la creación del cuestionario nos permite incluir aclaraciones en la descripción de las preguntas del tipo *Puedes marcar más de una opción,* que son muy útiles para paliar esa inasistencia de los entrevistados.

Finalmente, hemos realizado un pretest[218] que nos ha permitido observar las cuestiones más dudosas y las preguntas que generaban confusión o que estaban mal formuladas y actuar en consecuencia antes de difundir la encuesta al público. Los cambios que hemos realizado en la encuesta a partir de esta prueba preliminar han sido muy notables y han permitido evitar posibles confusiones futuras. Entre las disquisiciones más significativas de los encuestados están los comentarios que recibimos de la pregunta de actitud que formulamos a los docentes en la sección 7 «La enseñanza del discurso digital», donde los encuestados debía valora su grado de conformidad con ciertas afirmaciones. En un primer momento el enunciado de la pregunta lo formulamos de la siguiente manera: *Señala del 1 al 5 tu grado de acuerdo y desacuerdo de las siguientes afirmaciones (1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = Desacuerdo, 3 = Ni acuerdo ni desacuerdo, 4 = De acuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo)*. Uno de los sujetos que realizó este cuestionario previo nos comentó que, al

[218] El pretest es una prueba preliminar que permite verificar la adecuación de la encuesta antes de su lanzamiento definitivo.

aparecer primero en el enunciado el término *de acuerdo* y luego *desacuerdo* la escala de valoración podía ser confusa, ya que cambiaba el orden de aparición, primero *totalmente en desacuerdo* y finalmente *totalmente de acuerdo*. Así pues, en primer lugar, pensamos en invertir la polaridad de la escala (1 = totalmente de acuerdo y 5 = totalmente en desacuerdo), pero creímos que el cambio podría ocasionar confusión ante la posibilidad de asociar esta escala de valoración a una puntuación tradicional, donde 1 es siempre menor que 5, por lo que creímos que lo más adecuado era cambiar el enunciado para que no generase dichas equivocaciones (véase *Figura 60*).

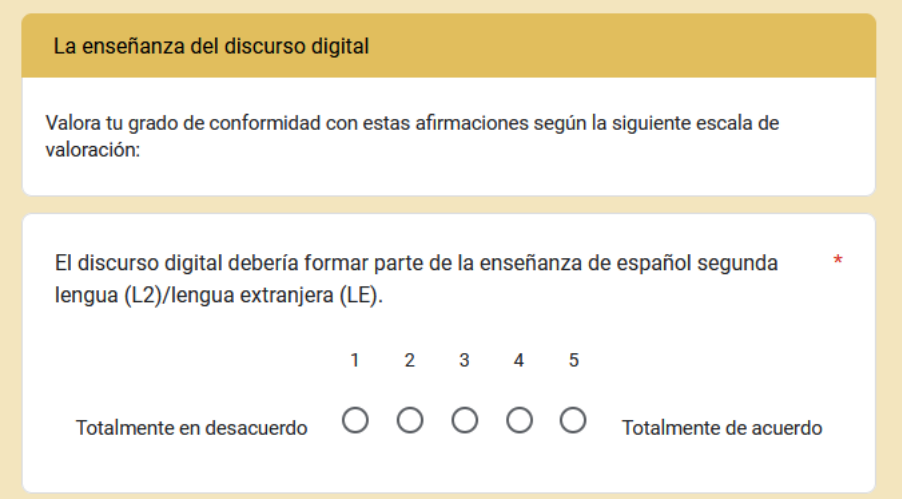


Figura 60. Pregunta de actitud de la encuesta a profesores.

Por último, algunos de los inconvenientes que esta autora menciona ya no son reseñables, pues el avance de las nuevas tecnologías ha facilitado la aparición de programas informáticos, como el seleccionado para nuestra encuesta, que permiten la creación y edición de cuestionarios con preguntas filtro, aleatoriedad de respuestas o patrones de restricción de preguntas en secciones para evitar la lectura completa del cuestionario y, por consiguiente, evitar que se reduzca su eficacia.

La herramienta de diseño de cuestionarios que hemos decidido emplear en nuestra investigación ha sido Formularios de Google o Google Forms. Ahora bien, esta decisión tampoco fue aleatoria, ya que estuvimos sopesando cuál de los programas informáticos era el más idóneo para nuestra encuesta. En un primer momento creímos que el recurso *Encuestas* ofrecido por la Universidad de Murcia sería el más acertado, sobre todo por la institucionalidad que aportaba. Sin embargo, luego pensamos que dicha institucionalización quizás podía ocasionar rechazo en su realización. Además, la poca globalidad de esta herramienta era un claro inconveniente, ya que la gran mayoría

de los encuestados no estarían familiarizados con este programa y, pese a su sencillez, esa podría ser una de las principales causas de una baja tasa de participación. Por ese motivo decidimos que lo mejor sería emplear un programa que no solo cumpliese con todos los requisitos de nuestra encuesta, sino que les fuese familiar a la mayor parte de nuestra muestra. Así pues, finalmente, nos decantamos por los Formularios de Google, descartando otras opciones como SurveyMonkey o SurveyGizmo, por varios motivos como la gratuidad o sencillez de utilización. No obstante, la principal razón es, sin duda, la universalidad del programa, ya que como mencionábamos anteriormente el hecho de que los encuestados pudieran estar familiarizados con esta herramienta reducía considerablemente el error de no respuesta.

El error de no respuesta (total o de ítem) es el mayor hándicap de las encuestas web según Cea D'Ancona (2004, p. 83). La alta probabilidad de que los posibles entrevistados decidan no realizar el cuestionario o no completen algunas de las preguntas fue una de nuestras principales preocupaciones. Por consiguiente, muchas de las decisiones del diseño del cuestionario estuvieron orientadas a reducir el error de no respuesta. Por un lado, optamos por el acceso a la encuesta sin registro, para evitar obstaculizar su realización, y por un diseño sencillo y atractivo con colores claros que invitase a participar en esta. El único inconveniente en este aspecto del Formulario de Google es la imposibilidad de modificar la tipografía.

Por otro lado, hemos intentado que la formulación de las preguntas, tal como mencionábamos anteriormente, fuese lo más sencilla y clara posible con la incorporación de las pertinentes aclaraciones. La ordenación de las preguntas, por su parte, tampoco ha sido arbitraria, pues se decidió colocar en primer lugar las cuestiones contextuales (sexo, edad, formación, etc.) por su facilidad de respuesta, lo que aumenta la motivación del encuestado a continuar realizando el cuestionario. El tipo de pregunta también influye mucho en el mencionado error de no respuesta. Las preguntas abiertas y de difícil contestación ahuyentan más a los encuestados que las preguntas cerradas del tipo selección múltiple. Por ese motivo hemos intentado evitar las preguntas de respuesta libre excepto en algunos casos excepcionales que hemos colocado estratégicamente al final de una sección o del propio cuestionario. Además, hemos introducido obligatoriedad en todas las preguntas para solventar el error de no respuesta de ítem, que antes mencionábamos.

Asimismo, hemos optado por una encuesta breve, donde el número de preguntas no fuese excesivo para evitar la fatiga o el aburrimiento y, en consecuencia, su

abandono. La barra de progreso que hemos incluido ayuda igualmente a evitar el abandono del cuestionario, pues permite crear la sensación de estar avanzando. Por último, el mensaje inicial también ha sido elaborado cuidadosamente al tratarse de la carta de presentación de nuestra encuesta. Para ello seguimos los consejos de Cea D'Ancona (2004, pp. 286-287) e incluimos la institución a la que se pertenece para otorgar seriedad al estudio, la finalidad del cuestionario, la relevancia de la colaboración de los encuestados, las garantías de anonimato, la brevedad de la encuesta y el agradecimiento por el esfuerzo.

Otro inconveniente que hemos tenido en consideración ha sido la falsedad de las respuestas. Alaminos Chica (2006, pp. 80-83) afirma que este tipo de error en la encuesta puede producirse por dos causas principales: la incapacidad del entrevistado para responder o el deseo del encuestado de dar una respuesta falsa. La primera causa puede deberse a muchos aspectos relacionados generalmente con el olvido. Sin embargo, la que más nos interesa para nuestra encuesta es aquella que se produce cuando el entrevistado deliberadamente contesta de forma poco fiel a la realidad. Este tipo de respuesta la dan los encuestados sobre todo para «evitar el posible ridículo de parecer desinformado» (p. 80) o para intentar «elevar su prestigio en la opinión del entrevistador» (p. 82). Esta desventaja la tuvimos en cuenta en la elaboración del cuestionario y creemos que se evita en gran medida con el anonimato de las respuestas.

Así pues, Google Forms es la herramienta que finalmente decidimos utilizar para nuestro cuestionario porque es un recurso que destaca no solo por su sencillez, gratuidad y universalidad, sino que además permite crear cuestionarios atractivos con mucha variedad de preguntas: respuesta corta, respuesta larga, selección múltiple, casillas de verificación, desplegables, escalas lineales, cuadrículas de varias opciones y cuadrículas de casillas de verificación. Además, permite la inclusión de descripciones en las preguntas, para aclarar ciertas cuestiones; la creación de secciones que estén ligadas a ciertas preguntas filtro que ramifican las páginas de la encuesta, de tal forma que cada respuesta remite a una sección concreta; la posibilidad de ordenar aleatoriamente las respuestas y preguntas o la oportunidad de incluir imágenes, vídeo de YouTube, etc. Asimismo, los cuestionarios creados en Google Forms tienen un diseño adaptativo a los diferentes formatos de pantalla –teléfonos, tabletas u ordenadores–, manteniendo la integridad de la encuesta independientemente del soporte de realización. Finalmente, en cuanto a la recopilación y análisis de datos, esta herramienta recopila ordenada y automáticamente la información y la organiza en gráficos fácilmente

interpretables e, incluso, permite la exportación de dichos datos a una hoja de cálculo para su posterior análisis.

En definitiva, todos los métodos de encuesta son válidos y encierran ventajas y desventajas que deben ser tenidas en consideración. Ahora bien, la elección del método concreto no es trivial, pues se debe escoger el modo de encuesta que más se adecúe al propósito del estudio y trabajar en la planificación y en las posibles contingencias para evitar o reducir su mayor impacto en el estudio. Por ese motivo hemos decidido realizar una encuesta autoadministrada web a través de la herramienta Formularios de Google o Google Forms, por ser la que más se ajustaba a los objetivos de nuestra investigación.

3. TERCERA FASE: PREPARACIÓN Y REALIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

La tercera fase corresponde a la preparación y realización del trabajo de campo, que es la que más se alarga en el tiempo, por el amplio período de recogida de datos que necesita este método de encuesta, y que comienza con la elaboración del cuestionario. Antonio Alaminos Chica (2006) define el término *cuestionario* como «el instrumento para la recogida estandarizada de datos [...] que contiene escritas una serie de preguntas o afirmaciones, y sobre el que se consignan las respuestas» (p. 84). El diseño del cuestionario debe realizarse muy cuidadosamente con el fin de que se ajuste a los parámetros de la investigación, cumpla todos los objetivos del estudio y la redacción y estructuración no influya en las respuestas de los entrevistados, falseando así los resultados obtenidos. Por lo tanto, se debe tener muy en cuenta qué tipo de preguntas se incluyen, cómo están formuladas y en qué orden deben presentarse, para así evitar errores o falsedad en la recogida de datos que desvirtúen nuestra investigación.

3.1. La encuesta

Presentamos, a continuación, el diseño final del cuestionario con todas las preguntas que se les han planteado a los entrevistados y su estructura, tras lo cual iremos desglosando cómo ha sido su elaboración y las decisiones tomadas con respecto a la formulación y el tipo de las preguntas, la estructura, el paratexto, etc. Cabe destacar que la encuesta que incluimos en este capítulo no es la versión virtual que realizan los participantes de dicha encuesta, ya que difícilmente podríamos plasmar las particularidades digitales que caracterizan nuestra encuesta en un formato que no es digital. Por ejemplo, la existencia de preguntas filtro hipertextuales que determinan la dirección del cuestionario, la barra navegacional que muestra el progreso o lo atractivo del diseño son cualidades que únicamente son apreciables si observamos la encuesta en la herramienta virtual para la que ha sido creada. Así pues, si bien hemos decidido incluir en este capítulo la imagen capturada de la encuesta, fiel a nuestra investigación, invitamos a los lectores a navegar por el formato digital presentado a los encuestados a través del siguiente enlace: https://forms.gle/G4P7Yf8TFTS8sGsy7.

Encuesta sobre la enseñanza del discurso digital en EL2/LE

Este cuestionario en línea forma parte de la investigación doctoral llevada a cabo por Dña. Marta Belmonte Treviño (marta.belmonte@um.es) de la Universidad de Murcia. El objetivo de la encuesta es estudiar la enseñanza del discurso digital en el aula de español como segunda lengua/lengua extranjera (EL2/LE) y está destinada únicamente a profesores de EL2/LE.

La participación en la encuesta es completamente voluntaria y se puede abandonar el cuestionario en cualquier momento sin que esto tenga repercusión negativa alguna. Las respuestas son totalmente anónimas y el tiempo estimado de realización del formulario es de 5 a 10 minutos.

Por favor, antes de comenzar con el cuestionario, lea atentamente el documento informativo adjunto en el siguiente enlace: https://drive.google.com/file/d/1wMOwY0Hq4PgghOAsw8lxFh9MEdfYecDR/view?usp=sharing.

Muchísimas gracias por su valiosa contribución.

Iniciar sesión en Google para guardar lo que llevas hecho. Más información

*Obligatorio

He leído y acepto el consentimiento informado para participar en esta encuesta. *

Ver consentimiento informado: https://drive.google.com/file/d/1EhnwIAdtpNkqkHGwthUuzLOr6xpcFIjm/view?usp=sharing

- ◯ Acepto.
- ◯ No acepto.

Siguiente Página 1 de 9 Borrar formulario

Encuesta sobre la enseñanza del discurso digital en EL2/LE

Iniciar sesión en Google para guardar lo que llevas hecho. Más información

*Obligatorio

Edad: *

Tu respuesta

Sexo: *

- ◯ Mujer.
- ◯ Hombre.
- ◯ Otro.
- ◯ No contesta.

Formación en español como segunda lengua/lengua extranjera (EL2/LE): *

Puedes marcar más de una opción.

- ☐ Grado/Licenciatura en Filología.
- ☐ Máster en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera.
- ☐ Cursos del Instituto Cervantes específicos de EL2/LE.
- ☐ Ninguna.
- ☐ Otro:

Atrás Siguiente Página 2 de 9 Borrar formulario

La enseñanza del discurso digital

¿Enseñas algún tipo de discurso digital a tus estudiantes de EL2/LE? *

- ◯ Sí.
- ◯ No.
- ◯ No sabe / No contesta.

Atrás | Siguiente | Página 3 de 9 | Borrar formulario

La enseñanza del discurso digital

¿Qué tipo de cibertexto enseñas en la clase de EL2/LE? *

Puedes marcar más de una opción.

- ☐ Los blogs.
- ☐ El correo electrónico.
- ☐ Los foros.
- ☐ La mensajería instantánea: chat, mensajes de texto, WhatsApp, etc.
- ☐ Las redes sociales: Facebook, Twitter, Instagram...
- ☐ Las páginas web (World Wide Web).
- ☐ Las wikis (páginas web de escritura colectiva).
- ☐ Otro: _____

¿Cómo enseñas esos tipos de cibertextos? *

Puedes marcar más de una opción.

- ☐ Mediante explicaciones teóricas (estructura, estilo, características formales...).
- ☐ Mediante muestras de lengua de cada tipo textual.
- ☐ No los enseño explícitamente, pero los trabajamos de manera indirecta con algunas actividades.
- ☐ Otro: _____

Atrás | Siguiente | Página 4 de 9 | Borrar formulario

La enseñanza del discurso digital

¿Enseñas estos tipos de cibertextos en el aula de EL2/LE? *

Se entiende "enseñar" como explicar a los alumnos a leer y escribir formalmente estos tipos de textos, al igual que se les enseña a leer y escribir una carta, un cuento o un artículo periodístico (estructura, estilo, características formales, etc.).

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Los blogs.	○	○	○	○	○
El correo electrónico.	○	○	○	○	○
Los foros.	○	○	○	○	○
La mensajería instantánea: chat, mensajes de texto, WhatsApp, etc.	○	○	○	○	○
Las redes sociales: Facebook, Instagram, Twitter, etc.	○	○	○	○	○
Las páginas web (World Wide Web).	○	○	○	○	○
Las wikis (páginas web de escritura colectiva).	○	○	○	○	○

¿Enseñas otro tipo de discurso digital en el aula de EL2/LE? Indica cuál y el grado de enseñanza del mismo.

Esta pregunta no es obligatoria.

Tu respuesta

¿Cuál es el cibertexto que más enseñas en la clase de EL2/LE? *

- ◯ Los blogs.
- ◯ El correo electrónico.
- ◯ Los foros.
- ◯ La mensajería instantánea: chat, mensajes de texto, WhatsApp, etc.
- ◯ Las redes sociales: Facebook, Twitter, Instagram...
- ◯ Las páginas web (World Wide Web).
- ◯ Las wikis (páginas web de escritura colectiva).
- ◯ Ninguno.
- ◯ Otro: _____

¿Has recibido alguna formación específica sobre estos cibertextos? *

- ◯ Sí.
- ◯ No.
- ◯ No sabe / No contesta.

¿Consideras que necesitas recibir más formación sobre las características discursivas de los cibertextos? *

- ◯ Sí.
- ◯ No.
- ◯ No sabe / No contesta.

Atrás Siguiente Página 5 de 9 Borrar formulario

Formación en cibertextos

¿Dónde has recibido esa formación específica en cibertextos? *

Puedes marcar más de una opción.

- [ ] Grado/Licenciatura de Filología.
- [ ] Máster en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera.
- [ ] Cursos del Instituto Cervantes específicos de EL2/LE.
- [ ] Otro: _____

¿En qué asignatura o curso en concreto has recibido este tipo de formación? *

Tu respuesta

Atrás | Siguiente | Página 6 de 9 | Borrar formulario

La enseñanza del discurso digital

Valora tu grado de conformidad con estas afirmaciones según la siguiente escala de valoración:

El discurso digital debería formar parte de la enseñanza de español segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). *

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	○	○	○	○	○	Totalmente de acuerdo

Saber leer y escribir un texto digital depende más de un conocimiento digital que de un conocimiento lingüístico-discursivo. *

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	○	○	○	○	○	Totalmente de acuerdo

Es relevante para los estudiantes de EL2/LE la inclusión del discurso digital en el aula de idiomas. *

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	○	○	○	○	○	Totalmente de acuerdo

Los manuales de EL2/LE incluyen el discurso digital como contenido del temario. *

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	○	○	○	○	○	Totalmente de acuerdo

Saber leer y escribir un blog en español es muy útil para mis estudiantes de EL2/LE. *

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	○	○	○	○	○	Totalmente de acuerdo

Saber leer y escribir un correo electrónico en español es muy útil para mis estudiantes de EL2/LE. *

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	○	○	○	○	○	Totalmente de acuerdo

Saber leer y escribir mensajería instantánea (chat, mensajes de texto, WhatsApp, etc.) en español es muy útil para mis estudiantes de EL2/LE. *

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	○	○	○	○	○	Totalmente de acuerdo

Saber leer y escribir en redes sociales en español es muy útil para mis estudiantes de EL2/LE. *

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	○	○	○	○	○	Totalmente de acuerdo

Saber leer y escribir en un foro en español es muy útil para mis estudiantes de EL2/LE. *

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	○	○	○	○	○	Totalmente de acuerdo

Saber leer y escribir una página web en español es muy útil para mis estudiantes de EL2/LE. *

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	○	○	○	○	○	Totalmente de acuerdo

Saber leer y escribir en una wiki (página web de escritura colectiva) en español es muy útil para mis estudiantes de EL2/LE. *

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	○	○	○	○	○	Totalmente de acuerdo

Mis estudiantes utilizan frecuentemente estos tipos de discursos digitales en su lengua materna. *

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	○	○	○	○	○	Totalmente de acuerdo

Mis estudiantes utilizan frecuentemente estos tipos de discursos digitales en español (lengua meta). *

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	○	○	○	○	○	Totalmente de acuerdo

Atrás Siguiente Página 7 de 9 Borrar formulario

La enseñanza del discurso digital

¿En qué tipo de curso de idiomas enseñarías el discurso digital como contenido del currículo? *

Puedes marcar más de una opción.

- [ ] Curso global o genérico.
- [ ] Curso de destrezas escritas.
- [ ] Curso de español para fines específicos.
- [ ] Curso de español para inmigrantes.
- [ ] Otro: _____

¿Cómo enseñarías estos tipos de cibertextos? *

Puedes marcar más de una opción.

- [ ] Mediante explicaciones teóricas (estructura, estilo, características formales...).
- [ ] Mediante muestras de lengua de cada tipo textual.
- [ ] No los enseñaría explícitamente, pero los trabajaría de manera indirecta con algunas actividades.
- [ ] Otro: _____

¿En qué nivel de español empezarías a enseñar estos tipos de textos digitales? *

	No lo enseñaría	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Los blogs.	○	○	○	○	○	○	○
El correo electrónico.	○	○	○	○	○	○	○
Los foros.	○	○	○	○	○	○	○
La mensajería instantánea: chat, mensajes de texto, WhatsApp, etc.	○	○	○	○	○	○	○
Las redes sociales: Facebook, Instagram, Twitter, etc.	○	○	○	○	○	○	○
Las páginas web (World Wide Web).	○	○	○	○	○	○	○
Las wikis (páginas web de escritura colectiva).	○	○	○	○	○	○	○

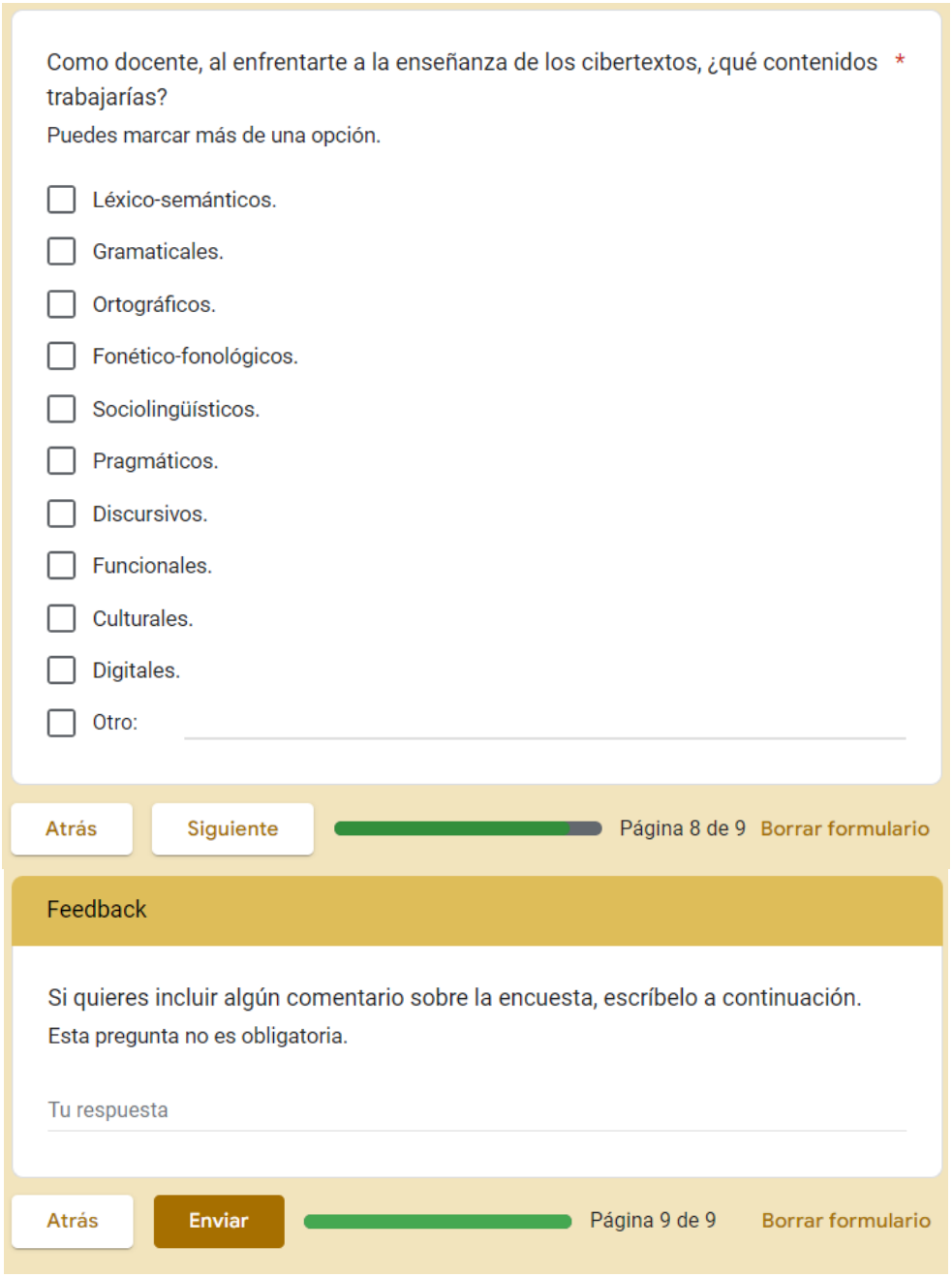


Figura 61. Encuesta sobre la enseñanza del discurso digital en EL2/LE.

3.2. Tipos de preguntas

Existen diversos tipos de preguntas que pueden formar parte de un cuestionario, dependiendo de la perspectiva desde la que se estudien. La elección del tipo de pregunta no debe ser en absoluto arbitraria, sino que tiene que estar muy bien estudiada con el fin de diseñar una encuesta lo más adecuada y eficaz posible.

Tal y como hemos reflejado en el apartado anterior, nuestra encuesta está conformada por 32 preguntas. Una pregunta inicial que determina la aceptación o no del

consentimiento informado y, por consiguiente, de la participación de la encuesta. Asimismo, se puede observar la heterogeneidad de las preguntas del cuestionario con ítems muy diversos formulados y ordenados de forma muy cuidadosa para mantener la motivación de los participantes y no influir en sus respuestas.

Así pues, según la clasificación que Francisco Alvira Martín hace en el Cuaderno Metodológico número 35 del Centro de Investigaciones Sociales (CIS), existen cuatro tipos de preguntas: abiertas/cerradas, objetivas/subjetivas, filtro/contingente y directas/indirectas (2011, pp. 32-33).

En una encuesta la clasificación más general de las preguntas es la reflejada por la dicotomía abiertas/cerradas, dependiendo de las opciones de respuesta que se les ofrezca a los participantes. Las preguntas cerradas son aquellas donde las posibles respuestas están determinadas por el investigador, mientras que las abiertas dejan libertad de respuesta al entrevistado. No obstante, hay una variante que tener en cuenta que es la pregunta semiabierta, una combinación de las dos anteriores, es decir, una pregunta en la que se ofrecen diversas respuestas, pero se deja la opción de que el individuo responda fuera de los ítems establecidos por el creador de esta. Las ventajas y desventajas de estos tipos de preguntas debemos tenerlas en consideración a la hora de optar por una u otra en nuestro cuestionario. Si bien es cierto que las preguntas cerradas son más fáciles de contestar por parte de los encuestados, fuerzan la respuesta a opciones dadas por el investigador que pueden no ajustarse a otras posibles respuestas no contempladas desde un inicio. Las preguntas abiertas, por su parte, pese a que dejan libertad y recopilan datos contextualizados muy interesantes, son más difíciles de contestar, necesitan de gran motivación y su análisis es más complicado por la dificultad de codificación de las respuestas abiertas (Alaminos Chica, 2006, p. 89). Así pues, hemos optado por incluir los tres tipos de preguntas en nuestro cuestionario, dándole un peso más significativo a las preguntas cerradas por la facilidad de respuesta y optando por las preguntas abiertas para aquellas cuestiones donde hemos considerado que la libertad de respuesta era imprescindible. Asimismo, hemos optado por las preguntas semiabiertas en aquellas cuestiones donde hemos considerado que era posible una respuesta que no hubiésemos contemplado, como ocurre en las preguntas 28 y 29 (véase *Figura 62*). En suma, nuestra encuesta está conformada por una primera pregunta cerrada que inicia el cuestionario al aceptar el consentimiento informado y luego se estructura en cuatro preguntas de respuesta abierta (una de las cuales se responde de forma numérica), 19 preguntas cerradas y 8 semiabiertas (véase *Figura 63*).

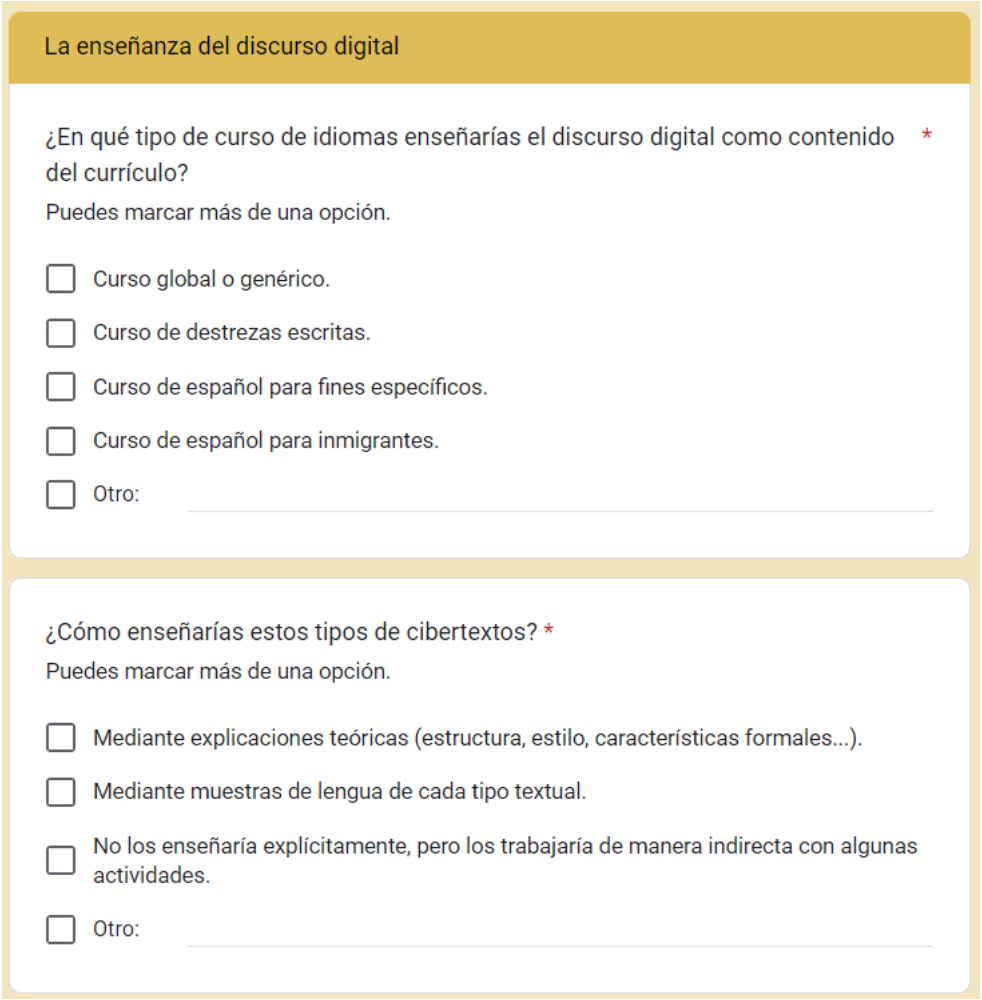


Figura 62. Ejemplo de pregunta semiabierta.

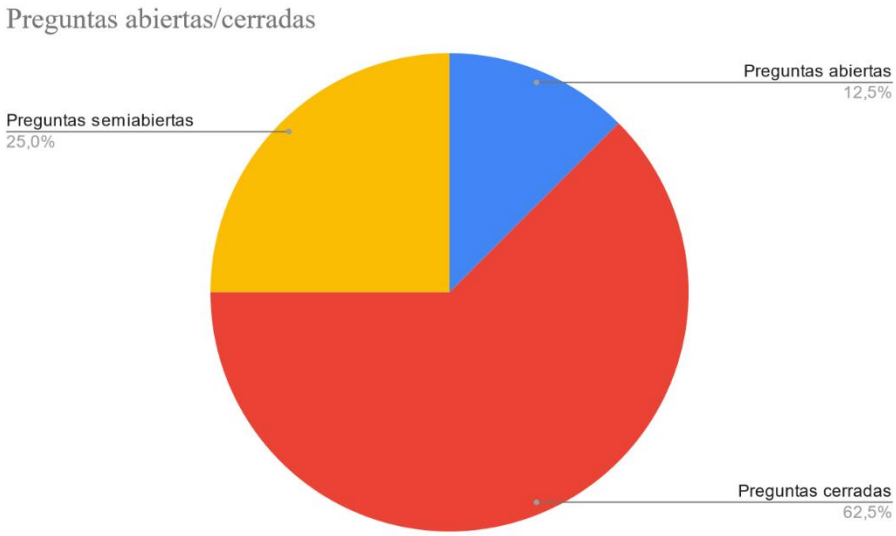


Figura 63. Preguntas abiertas/cerradas.

En segundo lugar, en cuanto a la clasificación de objetivas (referidas a hechos) y subjetivas (opiniones y actitudes) nuestro cuestionario incluye ambos tipos de preguntas. La encuesta consta de 14 preguntas objetivas y 18 preguntas subjetivas. El hecho de que hayamos optado por más preguntas subjetivas que objetivas tampoco ha sido fortuito, ya que las respuestas subjetivas, aunque tienen mayor complicación y requieren de una formulación mucho más cuidadosa, nos permiten conocer la opinión de los docentes de español como L2/LE sobre la enseñanza del discurso digital.

Por otro lado, las preguntas filtro y, por consiguiente, las preguntas contingente las hemos utilizado en varias ocasiones por ser muy útiles al ajustar el cuestionario a los participantes según las respuestas. Se entiende como preguntas filtro aquellas que permiten «adecuar el cuestionario a la población objeto de estudio de modo que, en función de las respuestas a una pregunta filtro, parte de la muestra es encaminada a unas preguntas y otra parte a otras» (Alvira Martín, 2011, p. 33). Las preguntas contingente, por su parte, son las derivadas de las anteriores, es decir, aquellas cuestiones «que dependen de la respuesta a un filtro» (p. 33). Nosotros hemos planteado 3 preguntas filtro, la primera de ellas es la cuestión que inicia la encuesta *1. He leído y acepto el consentimiento informado para participar en esta encuesta.* La respuesta *Acepto* conduce a los participantes al cuestionario –preguntas contingente de la 2 a la 32–, mientras que la respuesta *No acepto* remite al final del formulario y concluye la encuesta de forma automática. Dentro del cuestionario propiamente dicho, se incluyen a su vez dos preguntas filtro más: la *5. ¿Enseñas algún tipo de discurso digital a tus estudiantes de EL2/LE?*, cuya respuesta afirmativa abre las preguntas contingente *6. ¿Qué tipo de cibertexto enseñas en la clase de EL2/LE?* y *7. ¿Cómo enseñas esos tipos de cibertextos?*; y la *11. ¿Has recibido alguna formación específica sobre estos cibertextos?*, cuya respuesta afirmativa da acceso a las preguntas contingente *13. ¿Dónde has recibido esa formación específica en cibertextos?* y *14. ¿En qué asignatura o curso en concreto has recibido este tipo de formación?* Si las respuestas a las preguntas filtro del formulario es distinta a *Sí,* se continúa con su realización sin la aparición de las preguntas contingente antes mencionadas. En definitiva, las preguntas filtro y, en consecuencia, las preguntas contingente nos permiten adecuar el cuestionario según el tipo de población que realiza la encuesta y sus conocimientos, evitando que les aparezcan preguntas que no pueden responder por no ajustarse a su realidad.

Finalmente, según la clasificación de Alvira Martín (2011, p. 32-33), las preguntas también pueden ser directas o indirectas dependiendo de si se pueden

considerar cuestiones socialmente sensibles. Esta clasificación no es relevante en nuestro caso en concreto, por no tratarse de una encuesta delicada en cuanto al contenido, como son aquellas que estudian el terrorismo, la violencia de género o la LGTBIfobia.

No obstante, debemos tener en cuenta otras tipologías de preguntas que son relevantes para nuestra encuesta, como es la clasificación que hace Alaminos Chica (2006, pp. 91-94) según los formatos de cierre. Este autor distingue entre cuestiones dicotómicas, ordinales, de formato gráfico, de rangos, lista de categorías, de anotación directa y preguntas abiertas. Nuestra encuesta consta de 5 preguntas con formato de cierre dicotómico (preguntas 1, 3, 5, 11 y 12) con respuestas del tipo *Sí/No/No sabe o No contesta*, *Acepto/No acepto* o *Mujer/Hombre/Otro*. En el cuestionario se incluye solo una pregunta con formato de cierre ordinal: *8. ¿Enseñas estos tipos de cibertextos el aula de EL2/LE?*, cuyas respuestas se ajustan al patrón *Nada/Poco/Regular/Bastante/Mucho*. Por su parte, las preguntas con formato de cierre gráfico incluidas en nuestra encuesta se corresponden con la mayoría de las subjetivas que hemos mencionado anteriormente (preguntas de la 15 a la 27) y que explicaremos más adelante por ajustarse a la formulación típica de una escala Likert. La denominación aportada por Alaminos Chica (2006) de formato de cierre gráfico se debe a la disposición esquemática y visual de las preguntas (véase *Figura 60*).

Asimismo, nuestra encuesta consta de una pregunta de anotación directa que es la referida a la edad de los participantes (pregunta 2), donde hemos restringido la contestación a una formulación numérica para que no obtengamos dos tipos de respuestas distintas –unas numéricas y otras escritas– y, por consiguiente, no sea difícil la codificación de los resultados. Finalmente, según la clasificación de Alaminos Chica (2006, pp. 91-94), podemos agrupar las preguntas 9, 14 y 32 en preguntas abiertas de respuesta múltiple, que se distinguen de la concepción de preguntas abiertas de Alvira Martín (2011), ya que este último no hace diferenciación entre preguntas abiertas de respuesta múltiple y de anotación directa. Estas últimas, como hemos visto más arriba, son aquellas en las que el participante escribe la respuesta de una selección dada que puede ser explícita o no. Por ejemplo, en el caso de la pregunta de edad las posibles respuestas son números de 0 a más de 100 y, pese a que no se expliciten las posibles soluciones, el encuestado no posee libertad de respuesta, ya que debe ajustarse a uno de esos valores numéricos. Las preguntas abiertas de respuesta múltiple, por su parte, son

aquellas que se completan con la escritura libre de la respuesta por parte del participante, sin restricción alguna.

Sin embargo, muchas de las preguntas de nuestro cuestionario no se ajustan a ninguno de los tipos que Alaminos Chica (2006, pp. 91-94) presenta en su clasificación y que podemos agrupar en lo que denominaremos preguntas de selección múltiple. Este abanico de cuestiones se caracteriza porque las posibles respuestas van más allá del formato de cierre dicotómico, aunque en esencia sean muy similares, ya que son preguntas cuyas respuestas múltiples están determinadas por el investigador, y los encuestados deben únicamente seleccionar uno o varios de los ítems propuestos (véase *Figura 62*). Las preguntas de nuestra encuesta que agrupamos bajo esta clasificación son las siguientes: 4, 6, 7, 10, 13, 28, 29, 30 y 31.

Por último, debemos hacer referencia a la tipología de preguntas que realiza la herramienta concreta de encuestas que hemos utilizado, Google Forms. Este recurso ofrece la posibilidad de crear el cuestionario eligiendo entre distintos tipos de preguntas predeterminadas para la realización del formulario: respuesta corta (pregunta 2), párrafo (preguntas 9, 14 y 32), desplegable (no empleada), casilla de verificación (preguntas 4, 6, 7, 13, 28, 29 y 30), selección múltiple (preguntas 1, 3, 5, 10, 11 y 12), escala lineal (preguntas 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 y 27), cuadrícula de varias opciones (preguntas 8 y 30), cuadrícula de casillas de verificación (no empleada), fecha (no empleada), hora (no empleada) y subir archivos (no empleada).

Como se puede observar, esta tipología se centra fundamentalmente en el formato de las preguntas, pese a que muchas de ellas se ajusten a los tipos que hemos visto, como las preguntas cortas, que son fundamentalmente preguntas de anotación directa; las preguntas párrafo, que se ajustan a lo que Alaminos Chica (2006, p. 93) denominaba preguntas abiertas de respuesta múltiple; o la escala lineal, que son las preguntas anteriormente clasificadas como subjetivas o con formato de cierre gráfico. La pregunta desplegable, no utilizada en nuestra encuesta, se denomina así ya que las respuestas se despliegan en lista para que el entrevistado seleccione una. Las cuestiones denominadas casillas de verificación y de selección múltiple son, en esencia, iguales, es decir, preguntas cerradas o semiabiertas con varias respuestas de las que el entrevistado debe seleccionar una o varias. Y es ahí donde reside la diferencia entre ambas, ya que en las casillas de verificación se pueden seleccionar más de una respuesta, mientras que las preguntas de selección múltiple solo permiten una única selección. Finalmente, la cuadrícula de varias opciones es una pregunta de selección múltiple con distintos ítems

a valorar y que se ajusta al formato de cierre ordinal de Alaminos Chica (2006, p. 92) con respuestas del tipo *Nada/Poco/Regular/Bastante/Mucho* (véase *Figura 64*).

En definitiva, como se habrá podido observar nuestro cuestionario está conformado por 32 preguntas que han sido cuidadosamente elegidas para cumplir con los requisitos de la encuesta. La elección de cada uno de los tipos de preguntas ha sido completamente cuidada y justificada, ejemplo de ello son las preguntas filtro/contingente que permiten adecuar el cuestionario a sus participantes, el número de preguntas abiertas y cerradas empleadas según la población objeto de estudio y el cuidadoso empleo de las preguntas subjetivas. Asimismo, nos hemos servido de los recursos que nos facilitaba la herramienta de encuestas Google Forms a la hora de seleccionar las cuestiones más adecuadas a nuestra investigación, con el fin de aumentar su fiabilidad y facilitar la posterior codificación de los resultados.


La enseñanza del discurso digital

¿Enseñas estos tipos de cibertextos en el aula de EL2/LE? *

Se entiende "enseñar" como explicar a los alumnos a leer y escribir formalmente estos tipos de textos, al igual que se les enseña a leer y escribir una carta, un cuento o un artículo periodístico (estructura, estilo, características formales, etc.).

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Los blogs.	○	○	○	○	○
El correo electrónico.	○	○	○	○	○
Los foros.	○	○	○	○	○
La mensajería instantánea: chat, mensajes de texto, WhatsApp, etc.	○	○	○	○	○
Las redes sociales: Facebook, Instagram, Twitter, etc.	○	○	○	○	○
Las páginas web (World Wide Web).	○	○	○	○	○
Las wikis (páginas web de escritura colectiva).	○	○	○	○	○

Figura 64. Cuadrícula de varias opciones.

3.3. Formulación de las preguntas

Si bien el tipo de pregunta que se decide incluir en una encuesta es muy relevante, más importancia si cabe tiene cómo se formule dicha pregunta. Antonio Alaminos Chica (2006) afirma que «el fraseo (wording), o el modo en que se redacte una pregunta, influye en las respuestas que se obtienen, en la medida que el entrevistado puede sentirse presionado a contestar de un modo u otro» (p. 77). En consecuencia, la redacción de las preguntas es un aspecto fundamental que debemos considerar cuando creamos una encuesta. Existen muchos consejos sobre cuál es la mejor manera de formular las cuestiones, de los cuales nosotros recogeremos los que nos han parecido más relevantes y necesarios y que, por tanto, hemos tenido en cuenta para elaborar nuestro cuestionario.

María Ángeles Cea D'Ancona en su manual *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora* (2004) establece nueve recomendaciones para la redacción de las preguntas (p. 221). En primer lugar, esta investigadora resalta la importancia de incluir únicamente cuestiones que sean relevantes para el estudio. Francisco Alvira Martín (2011) nos da un consejo semejante al afirmar que «las preguntas deben tener validez aparente» (p. 32). En nuestra encuesta inicial nos encontramos con este problema en algunas ocasiones, fruto de la inexperiencia. De hecho, en una primera instancia el cuestionario incluía dos preguntas relativas al país y nivel donde los docentes estaban impartiendo español como lengua extranjera. Sin embargo, consideramos eliminar estas cuestiones por no ser relevantes para nuestra investigación al poder haber impartido contenidos de escritura digital –el tema objeto de estudio– en otros niveles o países en los que hubieran trabajado anteriormente.

La segunda y tercera recomendación de Cea D'Ancona (2004, p. 221) hacen referencia a la brevedad, sencillez y comprensibilidad de las preguntas, unas advertencias que tanto Alvira Martín (2011, p. 32) como Alaminos Chica (2006, p. 86) señalan. Asimismo, estos investigadores recomiendan ajustar los niveles de abstracción del vocabulario a los participantes y, en la medida de lo posible, evitar preguntas abstractas por otras más específicas. Este es un aspecto que ha sido tenido en cuenta, ya que hemos procurado que la redacción de las preguntas fuese concisa y simple.

De otra parte, según las recomendaciones para la redacción de preguntas de Cea D'Ancona (2004, p. 221), otro criterio que tener en cuenta es la precisión. En nuestra encuesta hemos intentado ajustar lo máximo posible las cuestiones a aquello que

queríamos preguntar. Sin embargo, el pretest ha demostrado que en algunos casos la redacción de las preguntas no era lo precisa que debiera y podría ocasionar diversas interpretaciones.

Esta investigadora también aconseja que las preguntas sean lo más objetivas posibles, que se eviten las redacciones estereotipadas, con formulación negativa y que se opte por una forma más personal y directa. Asimismo, Cea D'Ancona (2004, p. 221), Alvira Martín (2011, p. 32) y Alaminos Chica (2006, pp. 86-87) coinciden en la importancia de no formular preguntas dobles, ya que cada una de las cuestiones de la encuesta debe ajustarse al principio de la idea única, recomendaciones que hemos tenido muy en cuenta a la hora de redactar las preguntas de nuestro cuestionario. Alaminos Chica (2006, p. 87) también hace referencia a un criterio fundamental a la hora de redactar las respuestas que le vamos a ofrecer a los encuestados y es que estas deben abarcar todo el rango de respuestas posibles para que no quede ninguna pregunta sesgada a lo que espera el investigador que los participantes contesten. Este es el motivo por el cual gran parte de nuestras preguntas abarcan multitud de opciones de respuesta e, incluso, dejan abierta una posibilidad final para que el encuestado pueda escribir su propia respuesta si las ofrecidas no se ajustan a lo que él contestaría en ese caso (véase *Figura 62*).

A su vez, son relevantes otros consejos que nos facilita Alvira Martín (2011, p. 32), como la necesidad de contextualizar las preguntas para evitar problemas de compresión, ejemplo de ello es la pregunta 8. *¿Enseñas estos tipos de cibertextos el aula de EL2/LE?* cuya nota aclaratoria y contextualización versa así: *Se entiende "enseñar" como explicar a los alumnos a leer y escribir formalmente estos tipos de textos, al igual que se les enseña a leer y escribir una carta, un cuento o un artículo periodístico (estructura, estilo, características formales, etc.).* Otra recomendación destacable que nos apunta este autor es la de «evitar las preguntas sesgadas, es decir, las que invitan a dar una respuesta en una dirección determinada. Esto implica evitar el planteamiento de preguntas solo en positivo para huir de la aquiescencia» (Alvira Martín, 2011, p. 32). Este aspecto se ha tenido en cuenta en la elaboración de las preguntas de actitud o subjetivas (preguntas de la 15 a la 27). Estas afirmaciones en las que se pide al encuestado que determine su acuerdo y desacuerdo se han formulado de manera que en algunas esperamos, según nuestra hipótesis, que se conteste en un rango más cercano al acuerdo (*15. El discurso digital debería formar parte de la enseñanza de español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*) y otras más cercanas al

desacuerdo (*16. Saber leer y escribir un texto digital depende más de un conocimiento digital que de un conocimiento lingüístico-discursivo*), evitando así la posible contestación automática de los entrevistados con un solo valor.

Asimismo, debemos hacer referencia, en cuanto a la formulación de estas siete preguntas de actitud, a la escala de evaluación de actitudes utilizadas. Existen «tres grandes métodos para medir actitudes, opiniones, percepciones o sentimientos: los de Thurstone, Likert y Guttman» (Castejón Costa, 2006a, p. 96). Nosotros hemos optado por la escala de Likert debido a su sencillez y por su popularidad, ya que es la técnica más utilizada en la creación de este tipo de encuestas de actitud, lo que también aumenta la familiaridad que pueden tener los encuestados con este tipo de escala. La escala Likert es un método que nos permite medir el grado de conformidad de una persona hacia una serie de afirmaciones, ya sea para medir el acuerdo o la importancia de un aspecto o la frecuencia o probabilidad de realizar una acción. Los ítems propios de un cuestionario Likert deben presentar distintas opciones de intensidad, que normalmente se representan de forma gráfica: *totalmente de acuerdo/de acuerdo/indiferente/en desacuerdo/totalmente en desacuerdo* o *mucho/bastante/regular/poco/nada*. Asimismo, en la formulación de este tipo de escala hay que tener en cuenta ciertos criterios fundamentales como son la claridad y concisión, la utilización de una sola variable de actitud o principio de idea única y la formulación, tanto positiva como negativa, de los ítems para evitar las respuestas estereotipadas que mencionábamos antes (Castejón Costa, 2006a, p. 100).

En suma, la formulación o redacción de las preguntas y respuestas es un aspecto fundamental del diseño del cuestionario, pues facilita la comprensión de estas, soslaya las respuestas estereotipadas o evita que se induzca a los encuestados a responder de determinada manera, lo que falsea los resultados y disminuye la calidad de la investigación. Además, los criterios de brevedad, claridad, sencillez y precisión adecúan el cuestionario a la población que realiza la encuesta, con un vocabulario ajustado lo máximo posible a los entrevistados y con las aclaraciones y contextualizaciones necesarias para mantener la rigurosidad de este método de investigación conocido como encuesta.

3.4. Estructura

Otro aspecto de fundamental importancia es la estructura o secuenciación de las preguntas del cuestionario debido al carácter acumulativo de la información, es decir, una vez los participantes lean y contesten una pregunta, esta inexorablemente será tenida en cuenta por los encuestados para la realización de las siguientes. Por ese motivo hay que tener en cuesta dos criterios fundamentales a la hora de ordenar los ítems de un cuestionario: la técnica del embudo y el principio de influencia. La técnica del embudo (Cea D'Ancona, 2004, p. 82) consiste en la jerarquización de las preguntas siguiendo una correlación lógica. Para ello, en primer lugar, se debe valorar qué temas centrales se quieren estudiar en la encuesta y cuál es el orden más lógico y conveniente. Nuestra encuesta presenta dos ejes temáticos fundamentales –el discurso digital y su enseñanza y la formación de los docentes en este aspecto– y su orden más lógico de presentación es de lo general a lo particular, por lo que hemos incluido primero las preguntas relacionadas con el hiperónimo cibertexto y, posteriormente, las de sus hipónimos: correo electrónico, página web, blog, foro, wiki, etc. Dentro de cada unidad temática se suceden diversos subtemas como la enseñanza de los diferentes cibertextos, la formación de los docentes sobre discurso digital, el empleo de esta tipología digital y qué, cómo y dónde se enseñan. Así pues, la técnica del embudo permite a los encuestados ir de lo general, familiarizándose con el tema de estudio, a lo particular, y esa sucesión razonable la hemos conseguido mediante la secuenciación de la encuesta a través de secciones, que se presentan a los entrevistados de manera aislada y que impiden avanzar hacia otras secciones más concretas hasta que no se hayan cumplimentado completamente.

De otra parte, el principio de influencia es un aspecto muy importante que debemos tomar en consideración, ya que si no lo tenemos en cuenta puede provocar la invalidez de la encuesta por la falta de veracidad de los resultados, influidos inconscientemente por el investigador. Tal y como afirma Alaminos Chica (2006), «si alguna pregunta puede influir en las respuestas que se den a otras preguntas, es conveniente situar la que influya detrás de las influenciables» (p. 85). Y este es un aspecto que tuvimos muy en cuenta, primero, al ordenar las secciones, ya que no queríamos que la batería de preguntas sobre contenido lingüístico-discursivo de los cibertextos llevara a los encuestados a responder –influidos por la importancia que los

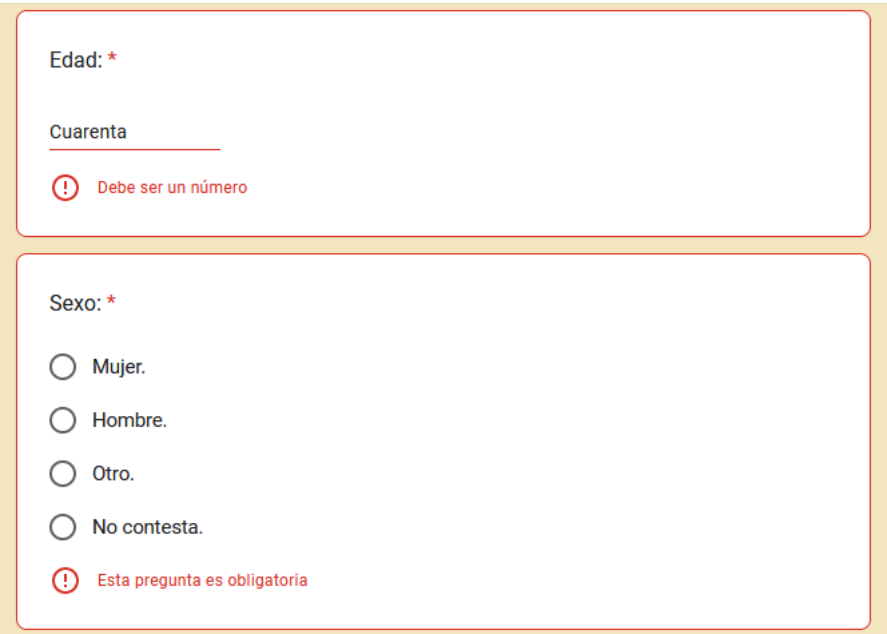
investigadores otorgábamos al tema– que sí era relevante o que sí lo enseñaría en sus clases en las preguntas 16, 17, 29 o 31.

Por último, en cuanto a la estructuración del cuestionario, no debemos pasar por alto algunas de las recomendaciones de Cea D'Ancona (2004, p. 280) y Alaminos Chica (2006, pp. 85-86). En primer lugar, debemos intentar que el encuestado se sienta motivado desde un principio, por lo que es recomendable situar al inicio las preguntas que sean más sencillas de contestar. En nuestro caso hemos decidido colocar al principio del cuestionario las variables de control de los encuestados: edad, sexo, formación. Por otro lado, las preguntas más complejas, amenazantes para la imagen del entrevistado o con mayor probabilidad de no ser contestadas deben situarse al final, como nosotros hemos hecho con las preguntas abiertas, no solo por la mayor elaboración que requieren, sino por los contenidos que se preguntan en estas: qué y cómo se enseñan o aprenden los cibertextos, lo que se puede considerar amenazador por cuestionar la labor docente de los encuestados.

3.5. Elementos paratextuales

Finalmente, dentro del diseño del cuestionario y antes de pasar al trabajo de campo, debemos mencionar los elementos paratextuales más relevantes y la función que cumplen dentro de la encuesta. En primer lugar, uno de los aspectos más llamativos es la imagen o tema de fondo del cuestionario, ya que hace que este sea más atractivo e invita a realizar la encuesta, lo que es fundamental para aumentar su tasa de participación. Es más, descartamos otras imágenes relacionadas con la enseñanza o las nuevas tecnologías para evitar también que estas influyesen en la actitud de los entrevistados hacia los temas de estudio, por lo que decidimos elegir un fondo neutro. Otro aspecto reseñable es la división del cuestionario en secciones, como mencionamos anteriormente, lo que no solo evita que los participantes puedan leer el cuestionario por completo y así reducir que haya respuestas contaminadas por el principio acumulativo de la información, sino que, a su vez, junto con las preguntas filtro, impide que los encuestados accedan a determinadas partes de la encuesta que no les corresponde realizar. Asimismo, una barra de progreso (véase *Figura 65*) permite a los participantes visualizar en todo momento en qué fase de la encuesta se encuentran, lo que aumenta la sensación de estar avanzando y, en consecuencia, la motivación a la hora de completar el cuestionario.

Por otro lado, en cuanto a los elementos paratextuales relativos a las preguntas y respuestas debemos señalar los comandos que tiene la herramienta Google Forms, ya que nos son muy útiles y nos permiten hacer la encuesta mucho más funcional. En primer lugar, las preguntas de selección múltiple, a diferencia de las casillas de verificación, no permiten la selección de más de un ítem, esto es, cuando el encuestado intenta anotar una segunda respuesta en dichas preguntas, la primera elegida se desmarca automáticamente. Además, un asterisco al final del enunciado de las preguntas indica, tal y como se muestra en una nota en rojo al inicio de cada sección (véase *Figura 65*), la obligatoriedad de responderlas para continuar con el cuestionario, lo que nos permite evitar el error de no respuesta de ítem que antes explicábamos. Asimismo, cuando se intenta avanzar de sección a través del botón *Siguiente* habilitado, aparecerán diversas informaciones adicionales en rojo si hay algún error en la ejecución de la sección actual. Estos elementos paratextuales son de diferente índole dependiendo del tipo de error en la realización del cuestionario. El más común es la ausencia de respuesta de una pregunta que comporta la imposibilidad de seguir avanzando en el cuestionario y la aparición de un recuadro rojo que rodea la pregunta con el siguiente mensaje: *Esta pregunta es obligatoria* (véase *Figura 65*). Este mismo comando aparece cuando la respuesta no se ajusta a los parámetros establecidos para la realización de la encuesta. Por ejemplo, la pregunta de la edad solo acepta caracteres numéricos y cuando se pretende escribir alfabéticamente un número aparece la siguiente anotación en rojo: *Debe ser un número* (véase *Figura 65*).



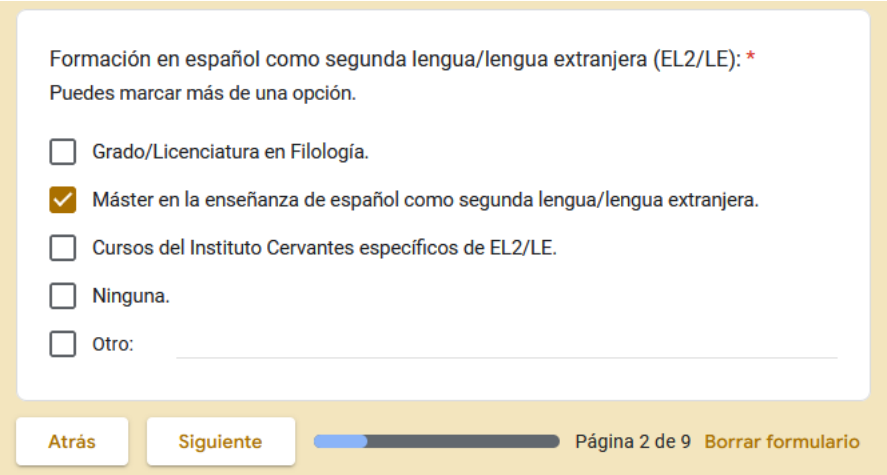


Figura 65. Ejemplos de elementos paratextuales.

Por último, decidimos incluir un mensaje final a los encuestados donde se les confirmara que habían enviado la encuesta correctamente y se les agradeciera su participación en esta: *Su respuesta ha sido registrada correctamente. Muchas gracias por participar en esta encuesta, su opinión es importante para nuestra investigación*. Asimismo, en dicho mensaje final del cuestionario decidimos quitar la opción de enviar otra respuesta que aparecía por defecto. El motivo principal que nos llevó a tomar esa decisión fue dificultar que los posibles participantes volviesen a realizar la encuesta, desvirtuando así los resultados obtenidos.

3.6. El trabajo de campo

El concepto *trabajo de campo* es un término que procede de la antropología y que tiene reminiscencias de esos métodos tradicionales de las ciencias sociales y naturales donde se investigaba sobre el terreno; y se aludía a conceptos como el *cuaderno de campo* que son esos apuntes de observaciones que realizaba el investigador durante su estancia con diferentes sociedades primitivas (Monistrol Ruano, 2007, p. 7). No obstante, hoy en día se entiende trabajo de campo como el «periodo y el modo que la investigación cualitativa dedica a la generación y registro de la información» (p. 8).

Toda investigación cualitativa, como hemos ido desarrollando anteriormente, se compone de varias fases: delimitación de la metodología, elección de las herramientas de recogida de datos, preparación y realización del trabajo de campo y análisis de los resultados de la investigación. En consecuencia, el trabajo de campo es el último paso,

antes de proceder a la fase final de toda investigación, que es la etapa de análisis final de los datos obtenidos en el estudio.

Durante la estancia doctoral que realizamos en George Mason University (Fairfax, Virginia, Estados Unidos), bajo la tutela de la Dra. Dña. Esperanza Román Mendoza, entre el 1 de septiembre de 2019 y el 30 de noviembre de 2019, elaboramos el borrador final de la encuesta. Además, se realizaron los pretest que nos permitieron comprobar la viabilidad y adecuación del cuestionario e iniciamos los trámites administrativos previos para poder dar difusión a la encuesta.

En primer lugar, informamos, solicitamos y nos fue concedido el informe favorable de la Comisión de Ética de Investigación (CEI) (véase *Anexo 29*) que pertenece al Vicerrectorado de Investigación y Transparencia de la Universidad de Murcia. Para poder obtener dicho informe tuvimos que presentar ante la CEI el resumen del proyecto, los objetivos, las hipótesis o cuestiones de investigación, la descripción de la muestra, la metodología a utilizar, los instrumentos de recogida de la información y los beneficios esperados.

Asimismo, tuvimos que completar un cuestionario sobre el cumplimiento de las garantías en materia de protección de datos de carácter personal y elaborar una hoja informativa para participantes (véase *Anexo 30*) y la declaración del consentimiento informado (véase *Anexo 31*). Ambos documentos se adjuntan al inicio de la encuesta para su consulta y, además, se incluye una pregunta inicial que determina la aceptación o no de dicho consentimiento y, por consiguiente, de la participación de la encuesta.

Así pues, con el permiso de la CEI y delimitados los objetivos, las hipótesis, el método de estudio y la herramienta de recogida de datos procedimos a llevar a cabo el trabajo de campo que se alargó durante dos años y cinco meses: desde julio de 2021 hasta diciembre de 2023. Este proceso es el que permite acercar a los encuestados los datos que se pretenden estudiar y el que requiere más tiempo, ya que al tratarse de una encuesta en línea necesita de varias etapas de difusión.

De hecho, aunque la primera respuesta de la encuesta fue recogida el 19 de julio de 2021, el informe favorable de la Comisión de Ética de Investigación fue bastante anterior (13 de noviembre de 2019). Sin embargo, tuvimos que posponer la difusión del cuestionario, pues meses después de la realización de nuestra estancia doctoral y de la obtención del visto bueno de la CEI, las academias e instituciones de EL2/LE tuvieron que cerrar forzosamente debido a la crisis sanitaria derivada de la pandemia mundial por la COVID-19. Decidimos, en consecuencia, posponer la realización del cuestionario a

un momento de mayor normalidad en las aulas de español como segunda lengua/lengua extranjera.

Por lo tanto, el verdadero trabajo de campo no comenzaría hasta la realización de la segunda estancia doctoral, que fue en Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca (Salamanca, España), bajo la tutela de la Dra. Dña. Marta García García, entre el 1 y el 31 de julio de 2021. El papel de la profesora García García fue fundamental, pues nos guio en este proceso de difusión del cuestionario y actuó de intermediaria con la institución Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca, que nos permitió enviar la encuesta a sus docentes en activo.

De esa primera difusión, alcanzamos un total de 13 informantes y estuvimos considerando acotar la investigación a la prestigiosa institución salmantina. Sin embargo, decidimos ampliar la población del estudio con el fin de alcanzar una muestra mayor que la obtenida durante esta estancia doctoral.

Por lo tanto, continuamos con la difusión de la encuesta hasta septiembre de 2023, cuando se realizó el último recordatorio para su cumplimentación y se esperó tres meses para la recogida de información, con el fin de ofrecer un margen de actuación a los informantes más rezagados. Los métodos y lugares de difusión que se emplearon fueron muy diversos, al igual que la temporalización; pues se fueron realizando diferentes recordatorios y difundiendo en diferentes momentos de todo el proceso.

En primer lugar, como hemos expuesto anteriormente, Cursos Internaciones de la Universidad de Salamanca fue el primer medio de difusión de la encuesta, ya que se envió a la plantilla de docentes de esta institución durante nuestra segunda estancia doctoral.

En segundo lugar, también decidimos darle publicidad al cuestionario asistiendo y participando en diferentes congresos sobre la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera. El primer evento en el que se difundió la encuesta fue el *II Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Avanzando en las Áreas de Conocimiento* realizado virtualmente en noviembre de 2020 y organizado por el Grupo de Investigación SEJ-473 de la Universidad de Almería, Cinfoper y la Sociedad Científica of Research and Training in Health Sciences, Psychology and Education. Posteriormente, presentamos nuestra investigación en el *XXXI Congreso Internacional de ASELE* celebrado en León en septiembre de 2021, organizado por el Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y con la Sociedad de la Universidad de León.

En tercer lugar, decidimos que una forma de conseguir un mayor alcance era recurrir a la plantilla docente del Instituto Cervantes, por lo que se consultó el directorio de las 78 sedes de esta institución y se consiguió el correo electrónico de 278 docentes de EL2/L2 a los que se les hizo llegar el cuestionario para su realización: 58 de África (13 sedes), 37 de América (15 sedes), 47 de Asia y Oceanía (10 sedes), 128 de Europa (36 sedes) y 8 de Oriente Medio (4 sedes).

De igual forma, se procedió a difundir la encuesta por Internet, concretamente por las diferentes comunidades virtuales de docentes de EL2/LE de Twitter y Facebook. Por un lado, en Twitter se publicaron *tuits* periódicos con la petición de realización de la encuesta y se mencionó a diferentes docentes e instituciones de EL2/LE para ampliar su difusión y alcance como @ProfesiónELE, @ProfesoresdeELE, @ELEIcursos, @profedeeleRT, @EducaSpain, @ASELE_ELE, @InstCervantes, @todoele, etc. Por otro lado, en Facebook se publicó en diferentes grupos de difusión de español como L2/LE. Se decidió acotar estas comunidades virtuales docentes a aquellas con más miembros, con el fin de reducir al mínimo la duplicación de informantes. Los grupos de difusión de Facebook elegidos fueron los siguientes:

- Profesores de ELE[219]: con un total de 14000 miembros en el momento de difusión de la encuesta.
- Profesores de ELE en Portugal[220]: con un total de 1503 miembros en el momento de difusión de la encuesta.
- Profes de ELE en Argentina[221]: con un total de 2626 miembros en el momento de difusión de la encuesta.
- Profesores ELE por el mundo[222]: con un total de 1701 miembros en el momento de difusión de la encuesta.
- EducaSpain – Foro de profesores de español (ELE)[223]: con un total de 8493 miembros en el momento de difusión de la encuesta.

Por último, no debemos omitir que, aparte de todos los anteriores medios de difusión expuestos, también recurrimos a los docentes de español como segunda

[219] Enlace al grupo de difusión: https://www.facebook.com/groups/profedeele/?ref=share
[220] Enlace al grupo de difusión: https://www.facebook.com/groups/244640567694/?ref=share
[221] Enlace al grupo de difusión: https://www.facebook.com/groups/806412226044733/?ref=share
[222] Enlace al grupo de difusión: https://www.facebook.com/groups/220783378098568/?ref=share
[223] Enlace al grupo de difusión: https://www.facebook.com/groups/EducaSpainELE/?ref=share

lengua/lengua extranjera que conocíamos para solicitar la difusión del cuestionario entre su círculo de contactos de profesores de EL2/LE.

En definitiva, el trabajo de campo es la etapa previa a la fase final de análisis de toda investigación cualitativa. En nuestro caso, la difusión del cuestionario se alargó bastante en el tiempo por diferentes motivos: en primer lugar, por el confinamiento y cierre temporal de las instituciones de EL2/LE debido a la COVID-19 y, en segundo lugar, porque al tratarse de un cuestionario en línea su difusión tuvo que ser muy variada y continua con recordatorios periódicos con el fin de llegar a un mayor número de participantes. Así pues, de los 13 informantes iniciales de Cursos Internaciones de la Universidad de Salamanca, conseguimos llegar en diciembre de 2023 a 69 encuestados, que son los que conforman la muestra de estudio sobre el análisis del discurso digital en la enseñanza de EL2/LE.

4. CUARTA FASE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Un total de 69 profesores de español como segunda lengua/lengua extranjera fueron encuestados entre el 19 de julio de 2021 y el 5 de diciembre de 2023. Del total de la población solo un participante fue excluido del estudio, ya que las respuestas ofrecidas en el cuestionario no se ajustaban a lo propuesto y los comentarios ofrecidos por este sujeto eran inapropiados y desvirtuaban el análisis estadístico. Por tanto, nuestro estudio se compone de una muestra de 68 docentes de EL2/LE.

4.1. Análisis descriptivo

De los 68 encuestados, 19 (27,9 %) son varones, mientras que el 72,1 % (49 sujetos) son mujeres. La edad media de los informantes es de 45,44±12,07 años, teniendo el entrevistado de menor edad 23 años y el de mayor 63 (véase *Tabla 36*).

En cuanto a la formación general de los participantes de la encuesta, los estudios predominantes fueron el Máster en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera con el 67,6 % de participantes (46 informantes), cursos del Instituto Cervantes (IC) específicos de EL2/LE con un 60,3 % (41 informantes) y el Grado/Licenciatura en Filología con 39 casos, esto es, el 57,4 % del total. Por su parte, los estudios de doctorado suponen un porcentaje menor, ya que solo 9 participantes poseen este título (13,2 %) y, además, 8 encuestados (11,7 %) afirmaron poseer otro tipo de formación como cursos de didáctica, congresos, diversos posgrados en enseñanza de EL2/LE e, incluso, el Grado de Traducción e Interpretación. Con respecto a la formación específica en discurso digital solo el 23,5 % (16 informantes) afirmaron poseerla, aunque el 76,5 % de los participantes (52 encuestados) considera que necesita recibir más formación relativa al ámbito cibertextual en la enseñanza de español como L2/LE. Esto confirma una de las hipótesis del estudio, que es que la mayoría de los docentes no han recibido formación especializada en este tipo de discursos digitales (véase *Tabla 36*).

De los 16 informantes que respondieron que sí habían recibido algún tipo de formación específica cibertextual, 6 (el 37,5 %) la recibió en el Máster de enseñanza de EL2/LE, 6 (el 37,5 %) en los cursos impartidos por el Instituto Cervantes, 3 (el 18,8 %) en el Grado/Licenciatura en Filología y 3 (el 18,8 %) mediante autoformación, aparte de otras formaciones muy variadas.

En cuanto a la inclusión de los discursos digitales en el aula de EL2/LE, el 52,9 % de los participantes (36 casos) respondieron afirmativamente (véase *Tabla 36*) y de esos 36 informantes el 80,6 % (29 casos) enseña el correo electrónico en su clase de EL2/LE; el 69,4 % (25 sujetos) la mensajería instantánea, el 58,3 % (21 encuestados) las redes sociales y las páginas web; y el 52,8 % los blogs. Los cibertextos que menos aparecen en las clases de español son los foros con un 41,7 % (15 casos) y las wikis que solo las enseñan 9 informantes, esto es, un 25 % del total (véase *Figura 66*).

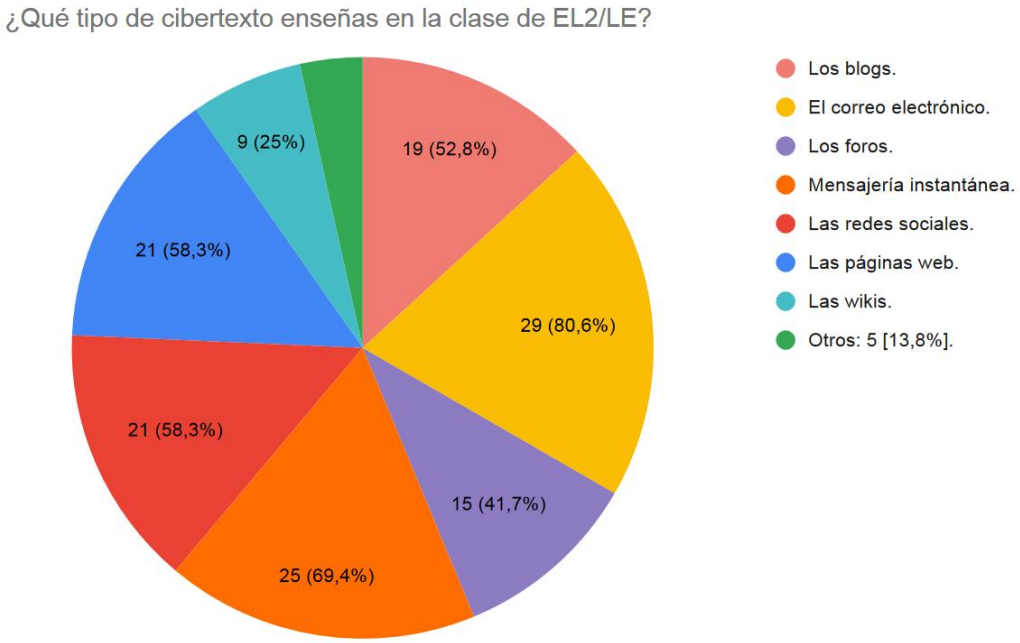


Figura 66. Tipología cibertextual enseñada en la clase de EL2/LE por los 36 informantes que respondieron afirmativamente a la pregunta sobre si incluían o no los cibertextos en sus clases.

Ahora bien, del conjunto de la muestra, es decir, de los 68 participantes de la encuesta, el tipo de texto digital más enseñado en las aulas es el correo electrónico, pues 25 de los informantes (36,8 %) lo consideran el discurso digital más empleado, seguido con un 17,6 % (12 casos) de las páginas web; la mensajería instantánea con un 14,7 % (10 casos) y las redes sociales con un 13,2 % (9 casos). El blog (4,4 %), los foros (4,4 %) y las wikis (1,5 %) son los discursos digitales menos empleados. Además, es significativo que el 5,9 % de los informantes (4 casos) respondió que no enseñaba ninguno de estos cibertextos en sus clases de idiomas (véase *Tabla 36*).

		n (muestra)
EDAD MEDIA [años]		45,44±12,07 [23-63]
SEXO	Hombre	19 (27,9 %)
	Mujer	49 (72,1 %)
FORMACIÓN GENERAL	Grado/Licenciatura en Filología	39 (57,4 %)
	Máster de EL2/LE	46 (67,6 %)
	Cursos del IC	41 (60,3 %)
	Doctorado	9 (13,2 %)
	Otras formaciones	8 (11,7 %)
FORMACIÓN ESPECÍFICA CIBERTEXTUAL		16 (23,5 %)
NECESIDAD DE MÁS FORMACIÓN CIBERTEXTUAL		52 (76,5 %)
INCLUYEN LOS CIBERTEXTOS EN SUS CLASES		36 (52,9 %)
TIPOLOGÍA CIBERTEXTUAL MÁS ENSEÑADA	Blog	3 (4,4 %)
	Correo electrónico	25 (36,8 %)
	Foro	3 (4,4 %)
	Mensajería instantánea	10 (14,7 %)
	Redes sociales	9 (13,2 %)
	Página web	12 (17,6 %)
	Wikis	1 (1,5 %)
	Otros cibertextos	1 (1,5 %)
	Ninguno	4 (5,9 %)

Tabla 36. Descripción de la muestra.

4.2. Análisis comparativo

Se dividió la muestra en dos grupos según la inclusión o no del discurso digital en las clases de EL2/LE por parte de los docentes encuestados. De los 68 docentes que conforman la muestra, 36 respondieron afirmativamente (52,9 %), 19 contestaron que no incorporaban el discurso digital en sus clases (27,9 %) y 13 optaron por la opción *no sabe/no contesta* (en adelante, NS/NC), es decir, el 19,2 % (véase *Tabla 37*). En consecuencia, aunque el discurso digital es cada vez más empleado en la enseñanza de español como L2/LE, casi la mitad de los docentes asegura que no lo introduce en sus aulas. Esto contrasta significativamente con los datos sobre la tipología cibertextual más enseñada (véase *Tabla 36*), donde solo 4 docentes (el 5,9 % del total) afirma que no instruye a sus alumnos sobre ninguno de los cibertextos propuestos. Esta gran diferencia porcentual en ambas preguntas pone de manifiesto la gran confusión en materia cibertextual que existe en el mundo de la enseñanza de idiomas; porque, aunque el

94,1 % de los docentes introduzca de una manera u otra algún cibertexto en sus aulas, solo el 52,9 % tiene la percepción de que el discurso digital forma parte de su día a día como docente.

INCLUYEN LOS CIBERTEXTOS EN SUS CLASES		**SÍ**	**NO**	**NS/NC**
n		36 (52,9 %)	19 (27,9 %)	13 (19,2 %)
EDAD MEDIA [años]		44,61±12,03 [26-63]	51,57±9,31 [28-62]	38,76±12,31 [23-60]
SEXO	Hombre	12 (63,1 %)	3 (15,8 %)	4 (21,1 %)
	Mujer	24 (49 %)	16 (32,7 %)	9 (18,3 %)
FORMACIÓN GENERAL	Grado/Licenciatura en Filología	20 (51,3 %)	11 (28,2 %)	8 (20,5 %)
	Máster de EL2/LE	23 (50 %)	14 (30,4 %)	9 (19,6 %)
	Cursos del IC	25 (61 %)	10 (24,4 %)	6 (14,6 %)
	Doctorado	8 (88,9 %)	1 (11,1 %)	0
	Otras formaciones	6 (75 %)	1 (12,5 %)	1 (12,5 %)
FORMACIÓN ESPECÍFICA CIBERTEXTUAL	Sí	13 (81,3 %)	1 (6,2 %)	2 (12,5 %)
	No	23 (44,2 %)	18 (34,6 %)	11 (21,2 %)
NECESIDAD DE MÁS FORMACIÓN CIBERTEXTUAL	Sí	26 (50 %)	16 (30,8 %)	10 (19,2 %)
	No	9 (81,8 %)	1 (9,1 %)	1 (9,1 %)
	NS/NC	1 (20 %)	2 (40 %)	2 (40 %)

Tabla 37. Análisis de la muestra en función de la inclusión o no del discurso digital en la clase de EL2/LE.

De igual forma, aunque no hay diferencias relevantes en la mayoría de las variables analizadas, sí se observa que el porcentaje de inclusión de cibertextos en la enseñanza de EL2/LE es muy alto en los docentes que no han recibido formación específica en esta materia con un 44,2 %. Además, el 50 % de los profesores que afirman necesitar más formación relativa al discurso digital lo incluye igualmente en sus aulas, lo cual es bastante significativo pues en ambos casos lo esperable sería que el porcentaje fuese menor (véase *Tabla 37*).

Por otro lado, en relación con el sexo, hay un porcentaje más alto de mujeres que responden *No* o *NS/NC* a la incorporación de estos textos digitales en el aula, con un 51 % frente al 36,9 % de los hombres, aunque no se alcanza la significación estadística (véase *Tabla 37*).

Además, la edad media para el empleo de los cibertextos en el aula no varía mucho de la de aquellos docentes que evitan dicho contenido: 44,61±12,03 y 51,57±9,31, respectivamente. Sí es reseñable, por su parte, que la edad media de los profesores indecisos que responde la cuestión con un *NS/NC* es menor a las anteriores, 38,76±12,31 años (véase *Tabla 37*).

Finalmente, con respecto a la formación general parece que hay cierta correspondencia, pues a mayor nivel y especialización de los estudios mayor es la inclusión de los cibertextos en el aula de EL2/LE. El 88,9 % de los docentes que poseen estudios de doctorado emplean el discurso digital en sus clases, frente al 51,3 % de los graduados/licenciados en Filología y el 50 % de los que tienen el Máster en enseñanza de español como L2/LE. También es relevante que el 61 % de los profesores que se han especializado mediante algún curso del Instituto Cervantes incluyen los cibertextos en su docencia. Por consiguiente, como era de esperar, a mayor formación y especialización mayor es el nivel de empleo del discurso digital; siendo el doctorado el nivel académico con mayor porcentaje de utilización de los cibertextos.

Por su parte, también es significativo observar los datos obtenidos en función de la tipología cibertextual más enseñada en el aula de EL2/LE, con el fin de valorar si hay diferencias significativas según las diferentes variables del estudio como la edad, el sexo, la formación específica en discurso digital y la inclusión o no de los cibertextos en las clases de EL2/LE (véase *Tabla 38*).

		n	**EDAD MEDIA [años]**	**SEXO**		**INCLUYEN LOS CIBERTEXTOS EN SUS CLASES**			**FORMACIÓN ESPECÍFICA CIBERTEXT.**	
				H	M	Sí	No	NS/NC	Sí	No
TIPOLOGÍA CIBERTEXTUAL MÁS ENSEÑADA	Blog	3 (4,4%)	32±8,66 [27-42]	3 15,8%	0	2 5,6%	0	1 7,7%	1 6,3%	2 3,8%
	Correo electrónico	25 (36,8%)	45,88±11,25 [27-61]	5 26,3%	20 40,8%	12 33,3%	7 36,8%	6 46,1%	4 25%	21 40,4%
	Foro	3 (4,4%)	33,66±14,36 [23-50]	1 5,3%	2 4,1%	1 2,8%	1 5,3%	1 7,7%	1 6,3%	2 3,8%
	Mensajería instantánea	10 (14,7%)	50,3±10,62 [27-60]	2 10,5%	8 16,3%	6 16,6%	3 15,8%	1 7,7%	3 18,8%	7 13,5%
	Redes sociales	9 (13,2%)	41,88±14,42 [26-63]	3 15,8%	6 12,2%	5 13,9%	2 10,5%	2 15,4%	2 12,5%	7 13,5%
	Página web	12 (17,6%)	47,08±11,38 [27-61]	2 10,5%	10 20,4%	7 19,4%	3 15,8%	2 15,4%	5 31,1%	7 13,5%
	Wikis	1 (1,5%)	51±0 [51]	1 5,3%	0	1 2,8%	0	0	0	1 1,9%
	Otros cibertextos	1 (1,5%)	49±0 [49]	0	1 2,1%	1 2,8%	0	0	0	1 1,9%
	Ninguno	4 (5,9%)	50,25±13,86 [32-62]	2 10,5%	2 4,1%	1 2,8%	3 15,8%	0	0	4 7,7%

Tabla 38. Análisis de la muestra en función de la tipología cibertextual más enseñada en el aula de EL2/LE.

Como se puede observar en la tabla anterior, los discursos digitales más empleados por los docentes de EL2/LE son el correo electrónico con un 36,5 % y las páginas web con un 17,8 %. A estos siguen la mensajería instantánea con un 14,7 % y las redes sociales con un 13,2 %, a la vez que los cibertextos menos empleados son los blogs y los foros con un 4,4 % y las wikis con un 1,5 %. En consecuencia, nuestra hipótesis principal se cumple, pues el discurso digital más utilizado en las aulas es el correo electrónico; sin embargo, esperábamos que su porcentaje de uso fuese bastante mayor con respecto a otros cibertextos como las páginas web, las redes sociales o la mensajería instantánea.

En cuanto a la edad media de los docentes que emplean estos tipos de discurso, se puede observar que los más jóvenes son los que enseñan el blog y el foro con una media de 32±8,66 y 33,66±14,36 años, respectivamente. Los que tienen mayor edad, por su parte, son los que enseñan las wikis con 51±0 años y la mensajería instantánea con 50,3±10,62 años. La media de edad de los docentes que eligieron el correo electrónico como género cibertextual más empleado es 45,88±11,25 y las páginas web 47,08±11,38. Además, es bastante significativo que los docentes que no enseñan ninguno de estos cibertextos tenga una de las medias de edad más alta (50,25±13,86 años), lo cual podría parecer indicar que estos discursos digitales son más propensos a enseñarse por docentes de menos de 50 años (véase *Tabla 38*).

Estos datos se corresponden con lo esperado, pues las redes sociales (41,88±14,42), foros (33,66±14,36) y blogs (32±8,66) sobresalen como los discursos más relevantes para docentes de menor edad, frente a otros como el correo electrónico o las páginas web. Ahora bien, la mensajería instantánea, pese a ser un discurso que tradicionalmente se asocia a jóvenes, se ha generalizado tanto en la sociedad que no es de extrañar que la media de edad de los docentes que lo emplean más en sus clases sea una de la más alta (50,3±10,62), aparte de la rentabilidad de este cibertexto para trabajar la comunicación conversacional (véase *Tabla 38*).

Con respecto a los datos observados según el sexo, cabe señalar que el 100 % de los docentes que enseñan los blogs y las wikis son hombres; mientras que las mujeres suponen la mayoría en el resto de cibertextos: correo electrónico y mensajería instantánea (80 %), páginas web (83,3 %) y foros y redes sociales (66,6 %). Por su parte, el 50 % de los encuestados que no introducen ningún discurso digital en sus aulas son hombres, pero con respecto al total de los varones son más aquellos que no enseñan

cibertextos que las mujeres. Así pues, del total de hombres el 10,5 % no emplea estos discursos, frente al 4,1 % del total de mujeres que afirma lo mismo (véase *Tabla 38*).

De igual forma, el correo electrónico es un cibertexto más popular entre la población femenina, pues el 40,8 % de las docentes asegura que es el discurso digital que más utiliza, frente al 26,3 % de los hombres. Los cibertextos que más llevan a sus aulas los varones, omitiendo el correo electrónico, son los blogs y las redes sociales con un 15,8 % en ambos casos, mientras que las mujeres, aparte del correo, suelen decantarse por las páginas web (20,4 %) y la mensajería instantánea (16,3 %) (véase *Tabla 38*).

De los docentes que afirman incluir los cibertextos en sus clases de idiomas, el 33,3 % se decanta por el correo electrónico, el 19,4 % por las páginas web y el 16,6 % por la mensajería instantánea. De los 36 docentes que conforman este grupo, es curioso que uno haya respondido que no enseña ningún cibertexto, pese a responder afirmativamente a la pregunta de si los incluye en su aula. Esto demuestra que las preguntas de control son necesarias en toda encuesta. Por su parte, también es significativo, tal y como hemos mencionado anteriormente, que, pese a que 19 docentes afirman no incluir estos tipos de textos en sus clases, solo 3 (15,8 % del total de este subgrupo) no introduce ninguno, mientras el 36,8 % incorpora el correo electrónico y el 15,8 % la mensajería instantánea y las páginas web. Esto parece deberse a que la mayoría de los docentes tienen la percepción de que este contenido cibertextual le es ajeno, aunque realmente es algo que incluyen, con mayor o menor frecuencia, en sus clases de español como L2/LE (véase *Tabla 38*).

Finalmente, en lo referente a los datos de la *Tabla 38*, se debe aludir al hecho de que la mayoría de los docentes que no poseen ninguna formación específica sobre cibertextos (40,4 %) afirman que el correo electrónico es el discurso digital que más enseñan; frente a los profesores que sí están formados en este aspecto, que optan por las páginas web (31,3 %) como cibertexto más utilizado. Esto corrobora la hipótesis inicial, por la que el correo electrónico es el discurso digital más frecuente en la enseñanza de lenguas y el que menos necesita de formación para enseñarlo.

4.3. Análisis del discurso digital en la clase de EL2/LE

El correo electrónico es el cibertexto más enseñado por los docentes de EL2/LE, pues el 36,8 % de los encuestados lo escogió como el género cibertextual más utilizado

en sus clases. Las páginas web suponen el segundo discurso digital más popular con un 17,6 %, seguidas de la mensajería instantánea con un 14,7 % y las redes sociales con un 13,2 %. Los textos digitales menos enseñados son los blogs y los foros con un 4,4 % y las wikis con un 1,5 %. Además, hubo un participante que eligió la opción *Otros* (1,5 %), especificando que consideraba las tareas de Google Classroom como texto digital, aunque no son cibertextos propiamente dichos. Igualmente, es reseñable que de los 68 integrantes de la muestra 4 afirmen no enseñar ningún tipo de cibertexto, esto es, el 5,9 % del total (véase *Figura 67* y *Tabla 36*).

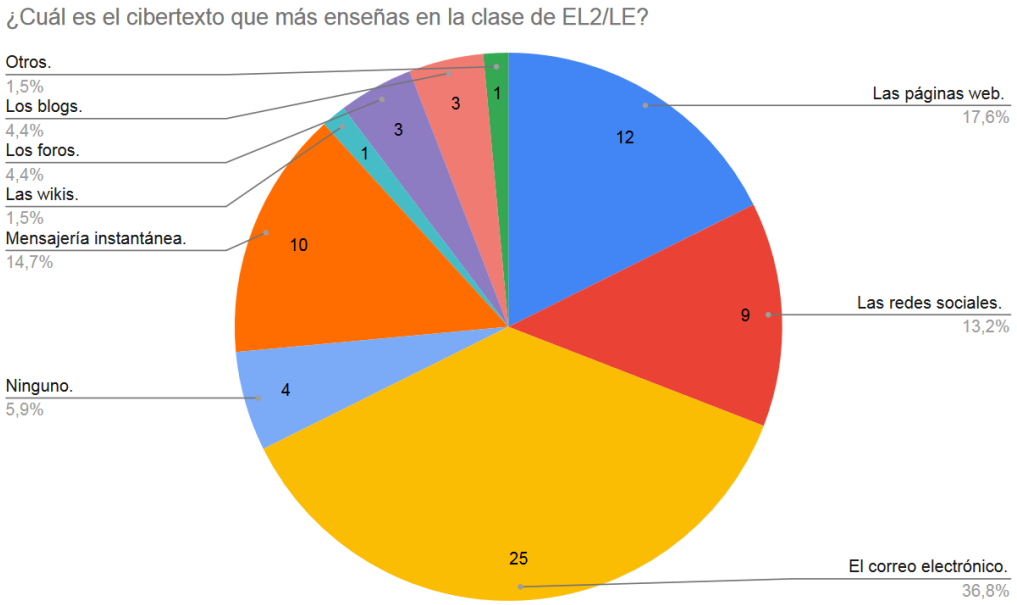


Figura 67. Tipología cibertextual más enseñada en la clase de EL2/LE.

En cuanto a la valoración del grado de enseñanza de estos cibertextos, como se observa en las *Figuras 68* y *69*, la percepción generalizada de los docentes es que no hay ningún discurso digital que se enseñe *mucho* en las aulas de español como L2/LE. De hecho, el correo electrónico, la mensajería instantánea y las páginas web –los tres discursos más enseñados según la estadística anterior (véase *Figura 67*)– empatan en el número de docentes que considera que se enseña *mucho*, un porcentaje muy bajo (11 sujetos: 16,1 %) y muy alejado de la opinión generalizada de la mayoría de la muestra (véase *Figura 69*).

El único discurso digital que se enseña *bastante* es el correo electrónico, siendo 31 los docentes que sitúan su aprendizaje en este nivel, esto es, el 45,6 % de la muestra y el 61,8 % (42 participantes) lo considera entre *bastante* y *mucho*; mientras que las

wikis son los cibertextos donde más consenso se observa, pues el 82,3 % cree que se enseñan *poco* (52,9 %) o *nada* (29,4 %) (véase *Figura 68* y *69*).

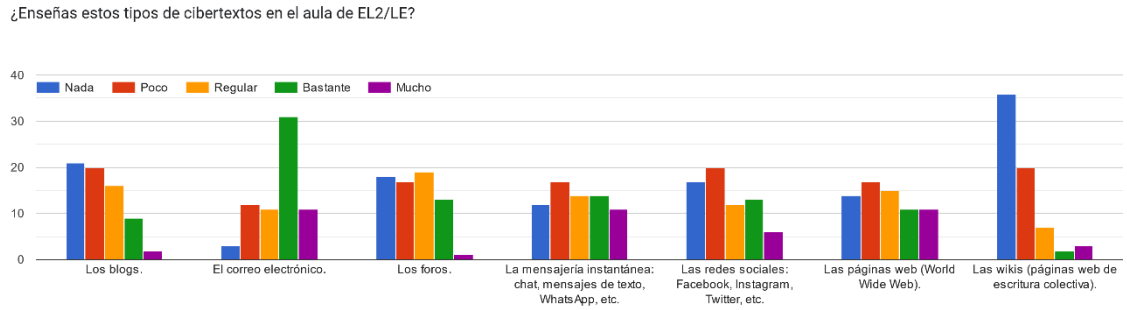
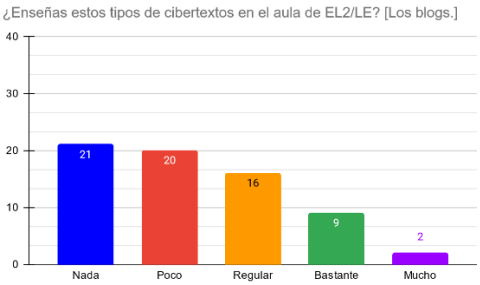
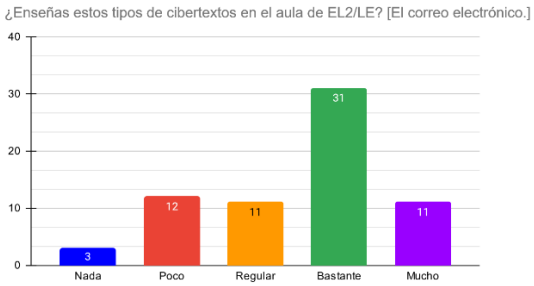


Figura 68. Resumen del grado de enseñanza de los cibertextos en la clase de EL2/LE.

Así pues, solo el correo electrónico es el discurso digital que obtiene un resultado positivo en esta escala valorativa. Los foros son los únicos donde el grado *regular* es predominante con un 27,9 % (19 sujetos); aunque la suma de *nada* (26,5 %) y *poco* (25 %) casi duplica estos resultados, por lo que no podemos considerarlos esperanzadores (véase *Figura 69*). Este dato es curioso, pues el foro es uno de los discursos que menos se enseña (véase *Figura 67*); hecho que, junto con estos datos, parece demostrar la poca predisposición de los docentes a su enseñanza.

El resto de cibertextos obtiene una amplia apreciación negativa sobre su grado de enseñanza en EL2/LE, pues la suma de los docentes que consideran que los blogs se enseñan entre *poco* y *nada* asciende al 60,3 % (41 informantes), al 54,4 % (37 sujetos) para las redes sociales, al 45,6 % (31 docentes) para las páginas web y al 42,6 % (29 encuestados) en el caso de la mensajería instantánea. Aunque en estos dos últimos el porcentaje no llegue al 50 % es bastante superior al obtenido de la suma de la valoración de *bastante* y *mucho* que es del 32,6 % y del 36,8 % respectivamente para cada cibertexto.





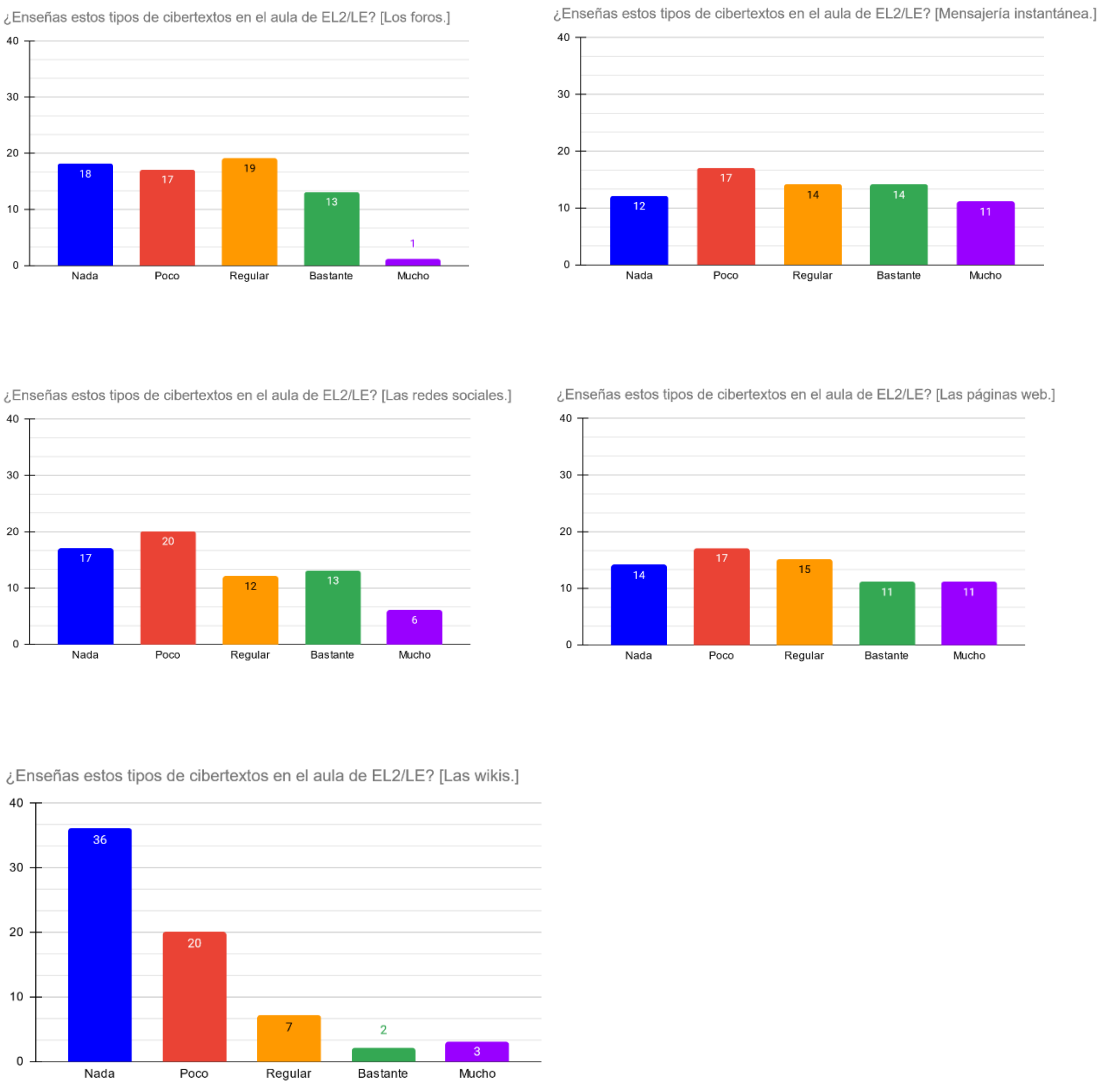


Figura 69. Gráficos desglosados del resumen del grado de enseñanza de los cibertextos en la clase de EL2/LE.

Por otro lado, dentro de este análisis del discurso digital en EL2/LE, hay que comprobar otra de las hipótesis de la investigación que es que los cibertextos no se enseñan explícitamente, sino de manera indirecta mediante muestras de lengua. Para ello, se ha evaluado este aspecto en dos grupos diferentes: el total de la muestra encuestada, es decir, los 68 docentes participantes (véase *Figura 70*) y la muestra exclusiva de los docentes que respondieron afirmativamente a la pregunta de si incluían el discurso digital en sus aulas, esto es, 36 informantes (véase *Figura 71*).

En ambos casos los resultados coinciden, aunque las diferencias se acrecientan cuanto mayor es la muestra de estudio, ya que el método que predomina para la enseñanza de los cibertextos es, tal y como se preveía en la hipótesis, las *muestras de lengua de cada tipo textual*. El 86,8 % del total de docentes encuestados emplean esta

metodología basada en el *input*. Además, el 54,4 % afirma no enseñarlos explícitamente, sino trabajarlos de manera indirecta, frente al 23,5 % que sí los enseña mediante explicaciones teóricas. Solo 3 informantes, esto es, el 4,4 % asegura utilizar otras metodologías como el análisis de las muestras de lengua ofrecidas (véase *Figura 70*).

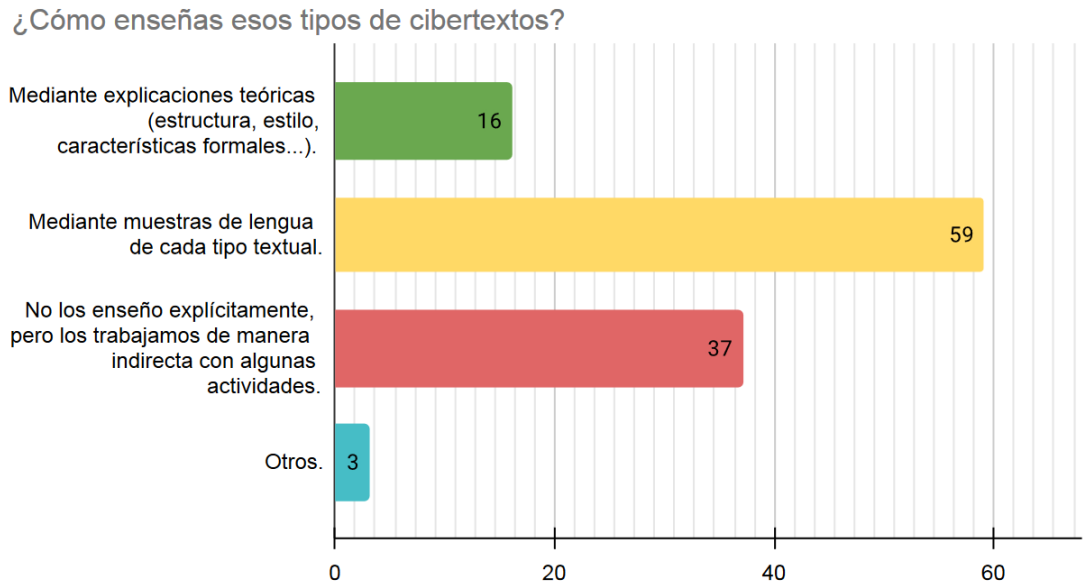


Figura 70. Método de enseñanza de los cibertextos en la muestra total de la encuesta (68 informantes). Los participantes podían seleccionar más de una opción.

Por su parte, entre los profesores que respondieron afirmativamente a la cuestión sobre la inclusión del discurso digital en su docencia, pese a que los resultados son similares a los descritos en la *Figura 70*, podemos observar que el distanciamiento entre metodologías es bastante inferior. El 66,7 % emplea las muestras de lengua como el método de enseñanza predominante. Además, el 61,1 % –porcentaje algo superior al observado en la muestra total– afirma no enseñarlos explícitamente, sino llevarlos al aula de manera indirecta, frente al 23,5 % que sí los enseña mediante explicaciones teóricas. Finalmente, en este caso específico, son 2 los informantes (5,6 %) que manifiestan emplear otras metodologías como la enseñanza implícita mediante tareas de producción; lo cual podría incluso englobarse dentro de la tercera categoría propuesta: *no los enseño explícitamente, pero los trabajamos de manera indirecta con algunas actividades* (véase *Figura 71*).

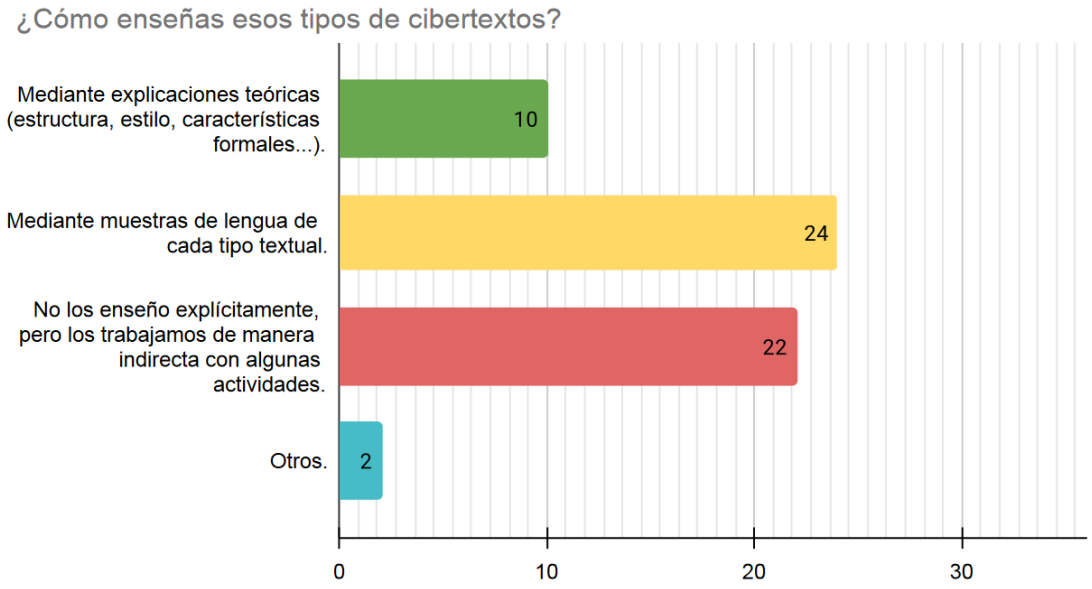


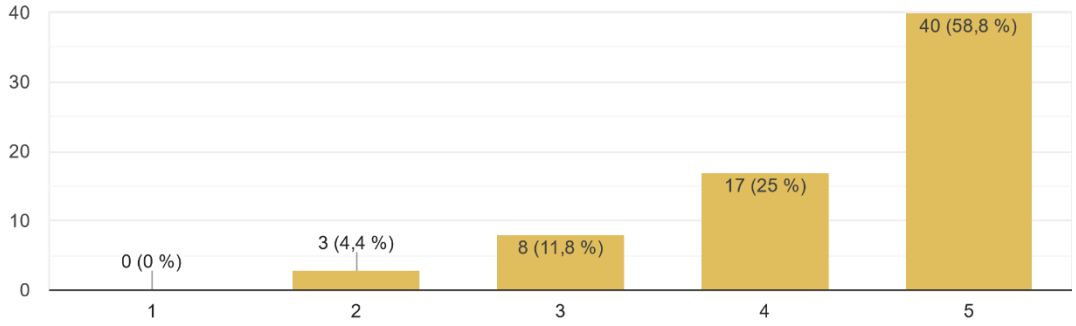
Figura 71. Método de enseñanza de los cibertextos en una parte de la muestra (36 informantes que consideran que incluyen el discurso digital en sus clases de EL2/LE). Los participantes podían seleccionar más de una opción.

Por otro lado, en cuanto al análisis de la escala de opinión realizada por los docentes (véase *Figura 72*, *73* y *74*), hay consenso en el hecho de que el discurso digital debería formar parte de la enseñanza de EL2/LE, pues el 68,8 % considera que está *totalmente de acuerdo* con esta afirmación (véase *Figura 72*). Ahora bien, el 35,3 % se sitúa en mitad de la escala de valoración ante la reflexión sobre si la lectura y la escritura de los cibertextos depende más de un conocimiento digital que lingüístico-discursivo, por lo que no hay acuerdo en este aspecto, aunque son más los que se encuentran disconformes con esa aseveración (52,7 %) que los que se muestra de acuerdo (22,1 %) (véase *Figura 72*).

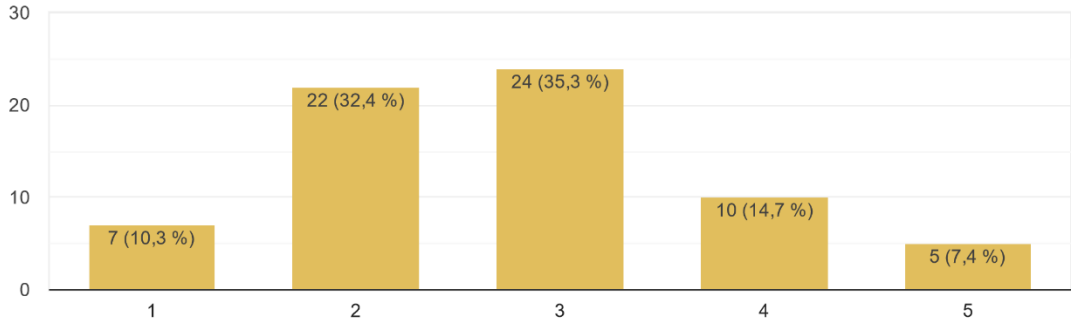
Asimismo, aunque la mayoría de los docentes (57,4 %) considera relevante el discurso digital para sus estudiantes de español; casi la mitad (44,1 %) no se posiciona sobre si este elemento forma parte del contenido de los manuales de EL2/LE. De hecho, solo el 23,5 % considera que las editoriales incluyen en sus libros de texto el discurso digital, frente al 32,4 % que piensa que no (véase *Figura 72*). Este dato es bastante relevante, dado que el análisis de manuales realizado en el capítulo anterior de esta investigación doctoral demostró lo contrario, que los manuales de EL2/LE sí incluían el discurso digital entre sus páginas. Esto se puede deber, por un lado, a que los manuales analizados no se ajusten a los empleados por los docentes encuestados, bien porque sean muy recientes y necesiten de tiempo para que su uso sea significativo, bien porque

directamente los participantes utilicen otros materiales didácticos diferentes. Pero, por otro lado, esta disimilitud de los datos puede deberse a que la percepción generalizada es que, aunque los manuales emplean el aspecto del mundo digital de forma recurrente, la integración de estos discursos aún es muy superficial.

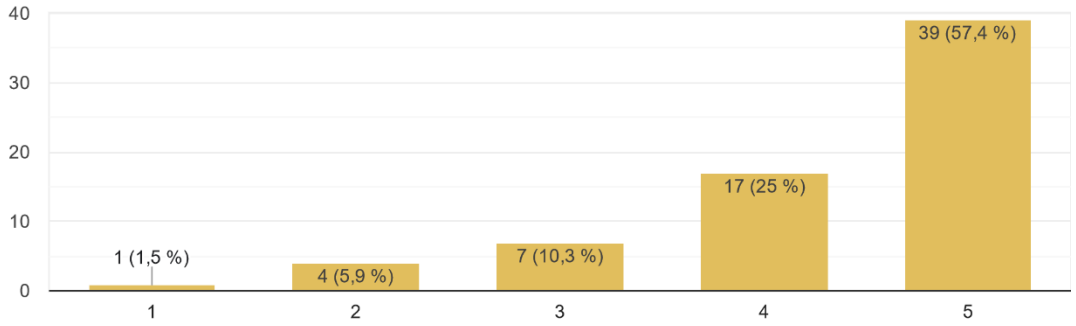
El discurso digital debería formar parte de la enseñanza de español segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).
68 respuestas



Saber leer y escribir un texto digital depende más de un conocimiento digital que de un conocimiento lingüístico-discursivo.
68 respuestas



Es relevante para los estudiantes de EL2/LE la inclusión del discurso digital en el aula de idiomas.
68 respuestas



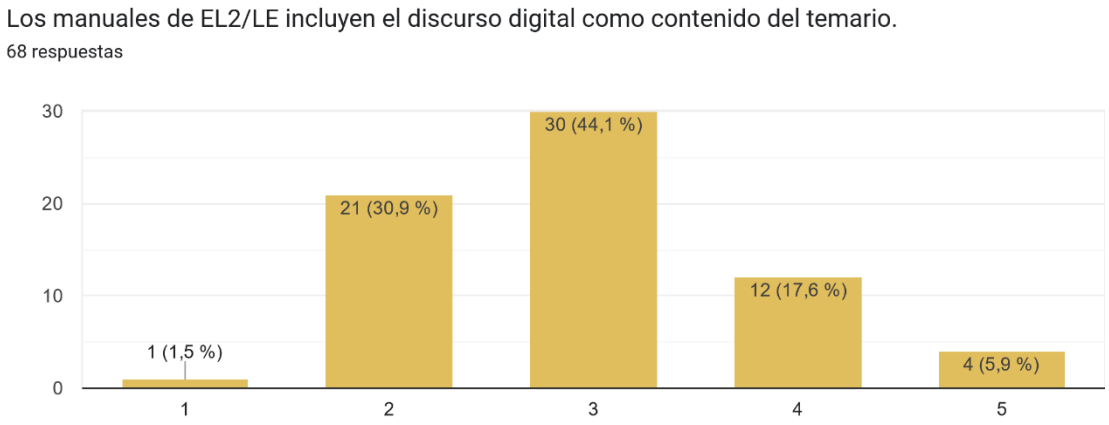
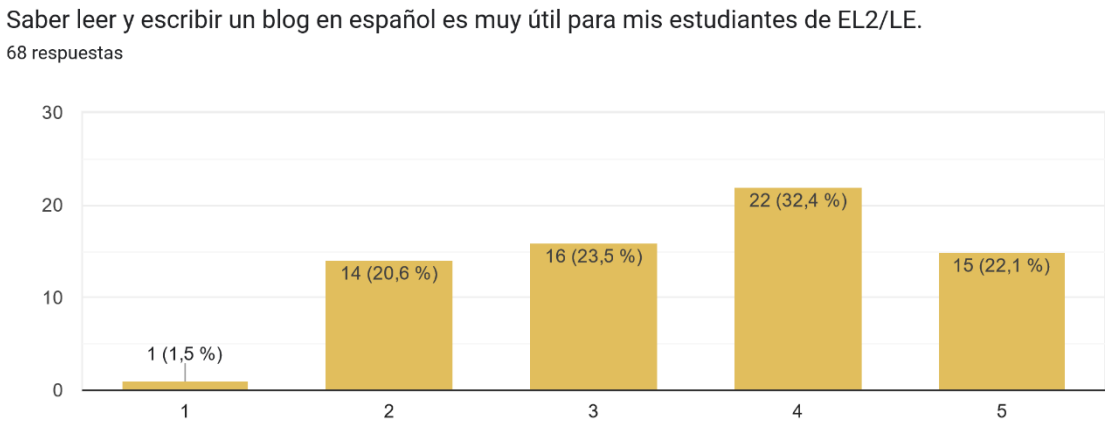


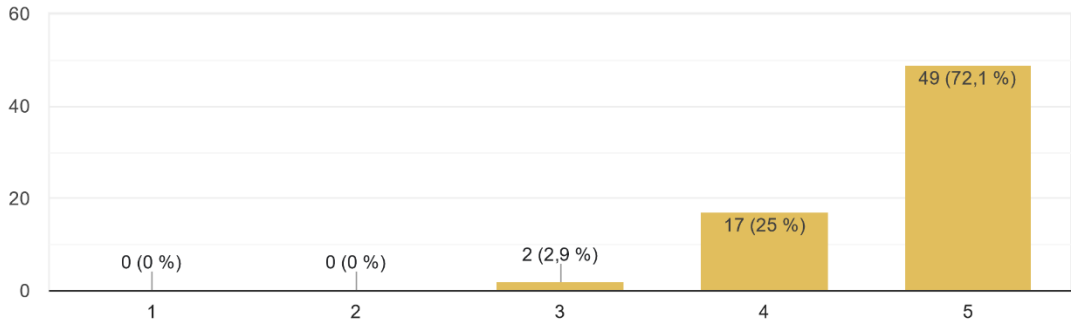
Figura 72. Gráficos del análisis de escalas de opinión sobre la enseñanza del discurso digital en la clase de EL2/LE: aspectos generales.

Con respecto a la utilidad relativa de cada discurso digital para los estudiantes de español, debemos mencionar que solo las wikis obtienen un resultado relativamente negativo, ya que la mayoría de los docentes (32,4 %) no sabe posicionarse sobre si está de acuerdo o no en la relevancia de este cibertexto para sus estudiantes (véase *Figura 73*). Ahora bien, los discursos digitales restantes se consideran por parte de los encuestados muy rentables para el aprendizaje de sus alumnos.

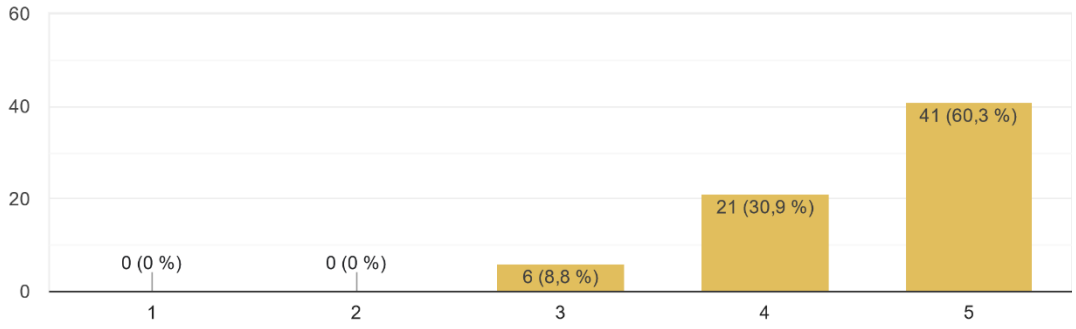
De nuevo, como cabría esperar, el discurso que obtiene una mayor conformidad en su utilidad para la enseñanza de lenguas es el correo electrónico con un 72,1 %, seguido de la mensajería instantánea con un 60,3 %, las redes sociales con un 45,6 % y las páginas web con un 39,7 %. El foro y el blog, por su parte, pese a que también se consideran discursos útiles en EL2/LE, no obtienen el valor máximo de la escala de opinión, es decir, *totalmente de acuerdo*; sino que se ubican en el rango inmediatamente inferior con un 42,6 % y un 32,4 %, respectivamente (véase *Figura 73*).



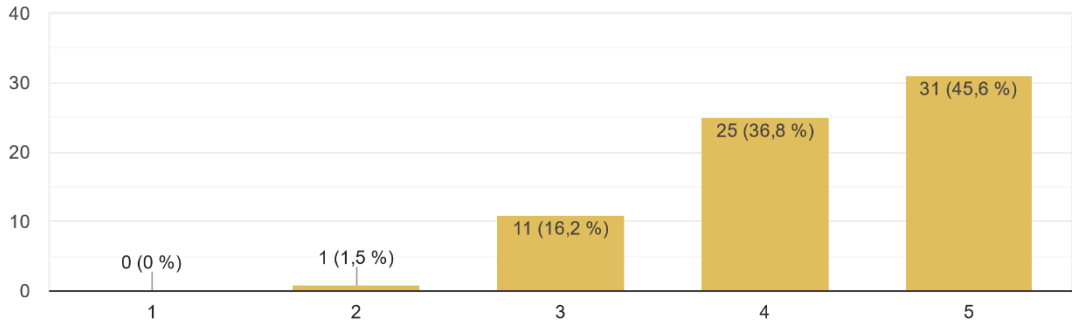
Saber leer y escribir un correo electrónico en español es muy útil para mis estudiantes de EL2/LE.
68 respuestas



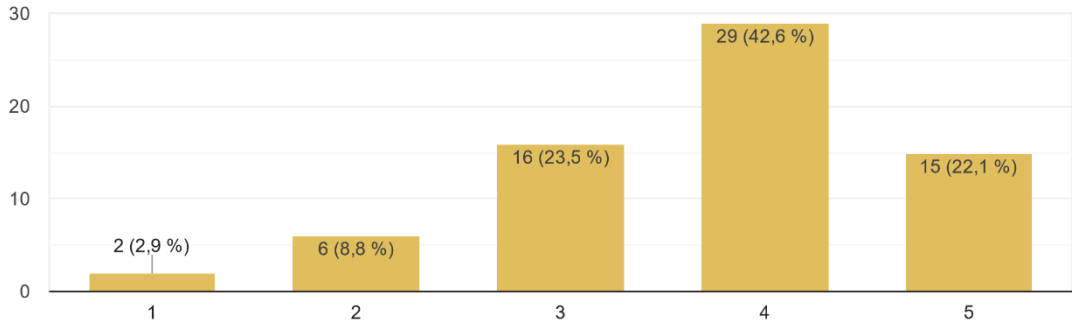
Saber leer y escribir mensajería instantánea (chat, mensajes de texto, WhatsApp, etc.) en español es muy útil para mis estudiantes de EL2/LE.
68 respuestas



Saber leer y escribir en redes sociales en español es muy útil para mis estudiantes de EL2/LE.
68 respuestas



Saber leer y escribir en un foro en español es muy útil para mis estudiantes de EL2/LE.
68 respuestas



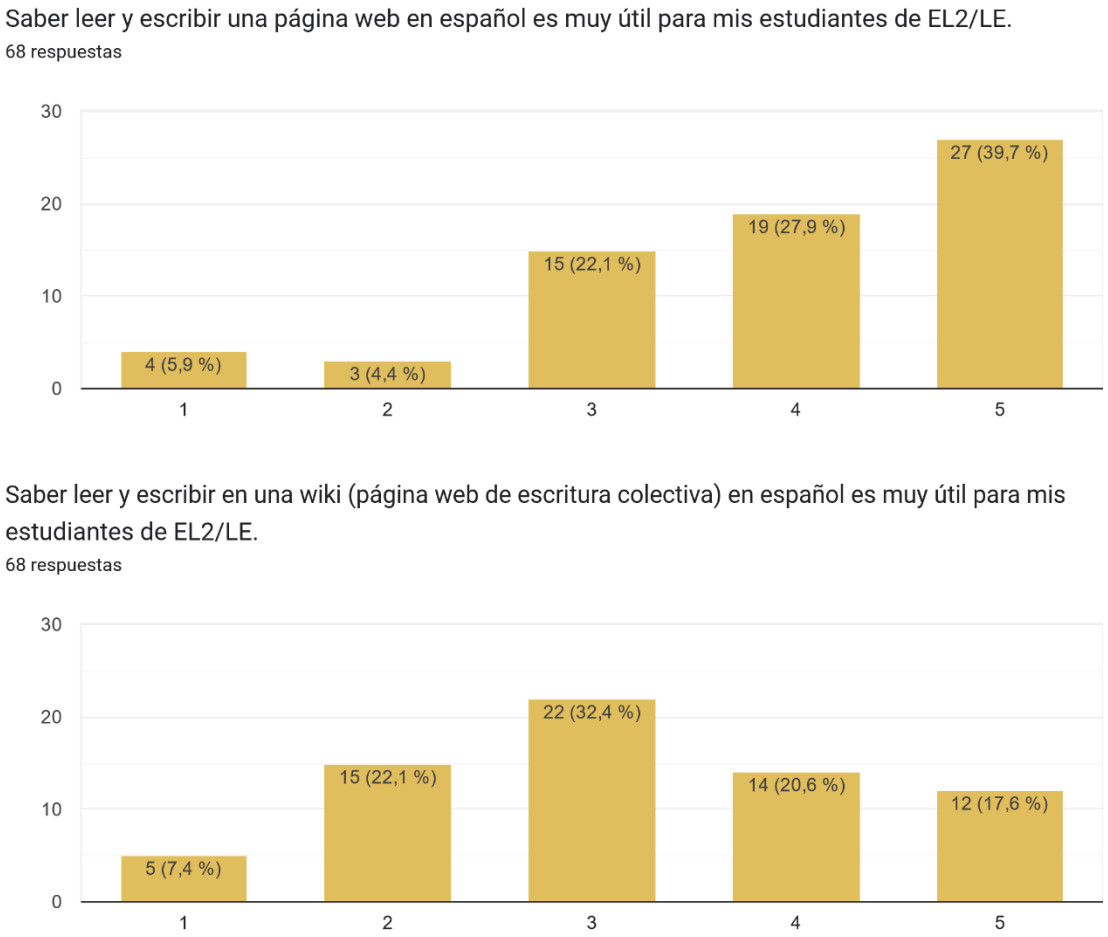


Figura 73. Gráficos del análisis de escalas de opinión sobre la enseñanza del discurso digital en la clase de EL2/LE: utilidad de los cibertextos.

Finalmente, la escala de valoración del cuestionario concluye con dos afirmaciones sobre la frecuencia de uso del discurso digital. Es significativo que el 73,5 % de los docentes considere que sus estudiantes utilizan los cibertextos en su lengua materna (45,6 % *totalmente de acuerdo* y 27,9 % *de acuerdo*); mientras que solo el 29,4 % (10,3 % *totalmente de acuerdo* y 19,1 % *de acuerdo*) cree que sus alumnos utilizan esos mismos discursos digitales en la lengua meta. De hecho, el 38,2 % no se muestra *ni de acuerdo, ni en desacuerdo* ante esta afirmación; lo que demuestra que aún tenemos un largo camino que recorrer para conseguir que nuestros estudiantes sean igualmente competentes en ambas lenguas y sean capaces de leer y escribir los mismos discursos que emplean con frecuencia en su lengua materna (véase *Figura 74*).

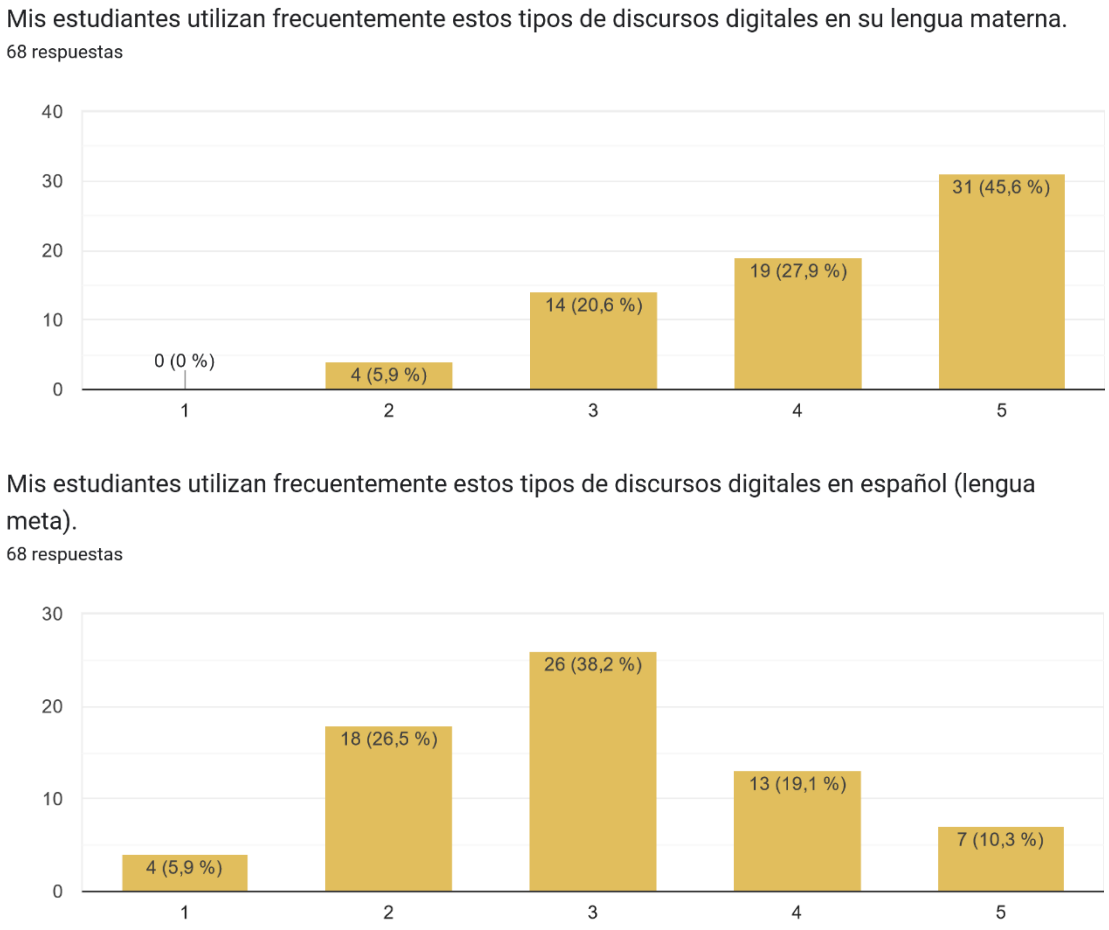


Figura 74. Gráficos del análisis de escalas de opinión sobre la enseñanza del discurso digital en la clase de EL2/LE: frecuencia de uso.

Por último, la fase final de la encuesta está destinada a recoger la opinión de los docentes en relación con tres aspectos diferentes: el nivel curricular de enseñanza de los cibertextos (véase *Figura 75* y *76*), la tipología de cursos donde se introducirían los diferentes discursos digitales (véase *Figura 77*) y el contenido relacionado con los cibertextos que se enseñaría (véase *Figura 78*).

Primeramente, con respecto al nivel de enseñanza del discurso digital según el *MCER*, la mayoría de los docentes coinciden en que todos los cibertextos deben empezar a enseñarse en el nivel A o principiante, excepto las wikis que se consideran contenidos más propios del nivel intermedio con un 42,6 % de los encuestados. Esto se puede deber a que es quizás el discurso digital más desconocido por los docentes y, en consecuencia, su incomprensión provoca que se vea como un discurso de mayor dificultad. Además, es el cibertexto que más encuestados han dicho que no lo enseñarían con un 16,2 %, esto es, 11 informantes (véase *Figura 75* y *76*).

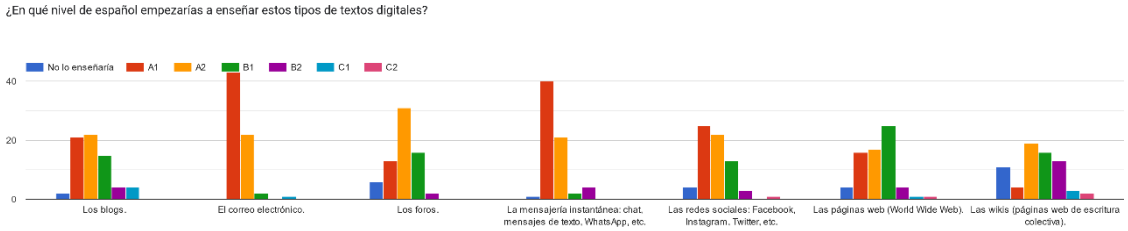


Figura 75. Resumen de la opinión docente sobre el nivel de enseñanza de los cibertextos en la clase de EL2/LE.

El correo electrónico y la mensajería instantánea son los dos cibertextos cuya enseñanza preferente predomina en el nivel A1 con un 63,2 % y un 58,8 % respectivamente, y, si tenemos en cuenta los dos niveles que conforma el nivel principiante (A1 y A2), supondrían el 95,6 % el correo electrónico y el 89,7 % la mensajería instantánea (véase *Figura 76*). Esto se corresponde con los resultados obtenidos del análisis de corpus del capítulo anterior, donde el correo electrónico es el discurso digital más empleado en los niveles inferiores.

Asimismo, las redes sociales, los blogs y los foros presentan un análisis muy similar, pues el 69,1 %, el 63,2 % y el 64,7 % respectivamente de los docentes opinan que deben empezar a introducirse esos cibertextos en los niveles A1 y A2. Los foros predominan notablemente en el nivel A2; aunque el porcentaje de docentes que no lo enseñaría es el más alto después de las wikis: un 8,8 % (véase *Figura 76*).

La página web, por su parte, presenta una singularidad única, pues su enseñanza se concentra en el nivel B1 (36,8 %), aunque la suma de los docentes que consideran que debería introducirse en A1 (23,5 %) y A2 (25 %) es superior, con un 48,5 % (véase *Figura 76*). Por lo tanto, se puede deducir que no hay un claro consenso sobre el nivel de enseñanza de las páginas web ya que, aunque son cibertextos muy frecuentes de la red, la mayoría de los internautas lo consumen como usuarios, pero son bastantes menos los que lo producen; de ahí las discrepancias en su gradación curricular.

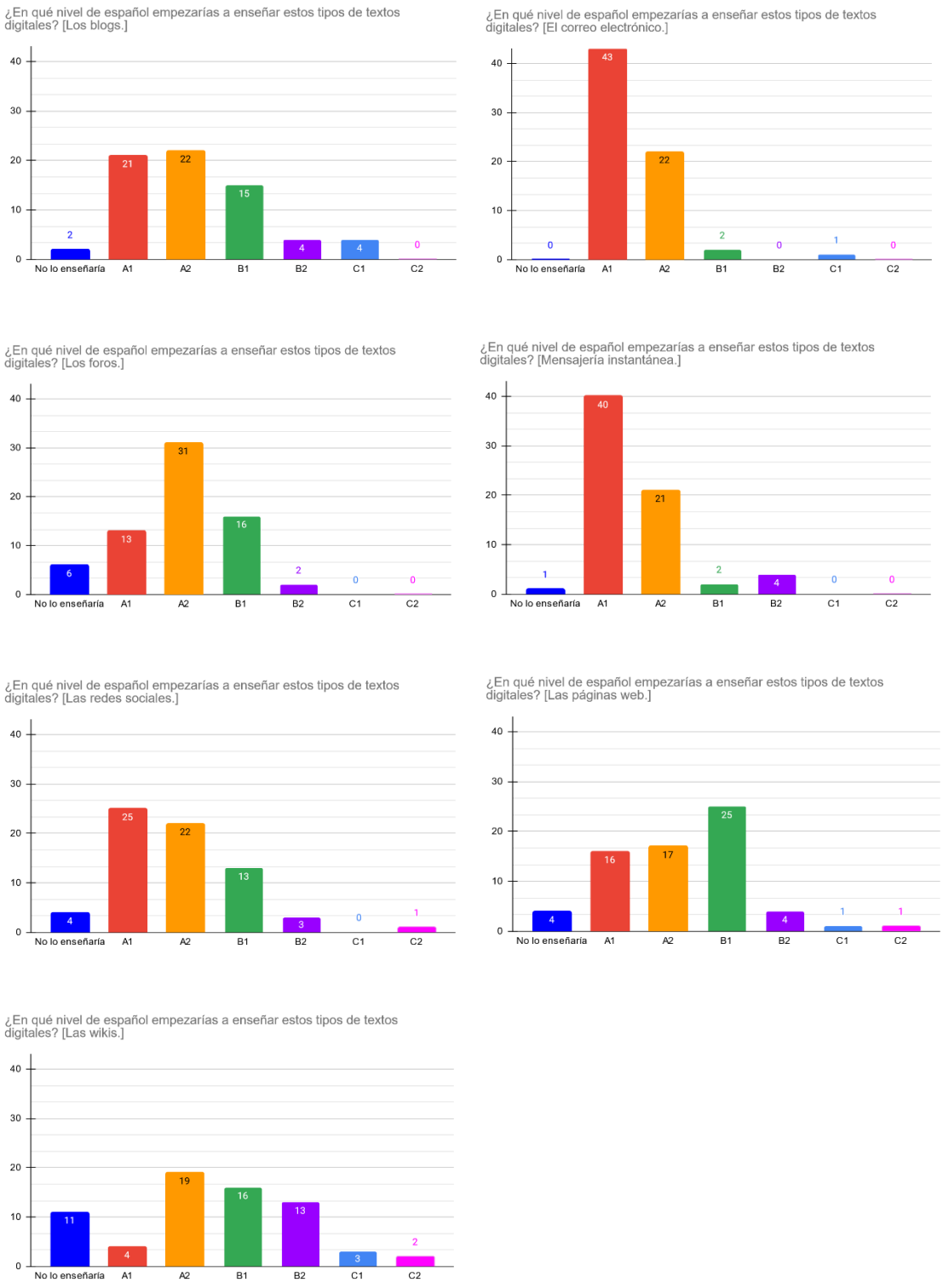


Figura 76. Gráficos desglosados del resumen de la opinión docente sobre el nivel de enseñanza de los cibertextos en la clase de EL2/LE.

Con relación a los tipos de cursos de idiomas en los que los encuestados incluirían la enseñanza del discurso digital como contenido del currículo, observamos que la mayoría optaría por cursos globales o genéricos con un 79,4 %. El 66,2 % lo

incluirían en cursos específicos de destrezas escritas, el 47,1 % en cursos de español para fines específicos y solo el 30,9 % en cursos de español para inmigrantes (véase *Figura 77*). Por lo tanto, el discurso digital no es algo ajeno a la mayoría de los estudiantes de EL2/LE y tampoco un elemento del currículo tan específico que no merezca la pena incluirlo en cursos globales, sino todo lo contrario; está tan presente en el día a día de los alumnos que la rentabilidad de la enseñanza de los cibertextos es amplísima.

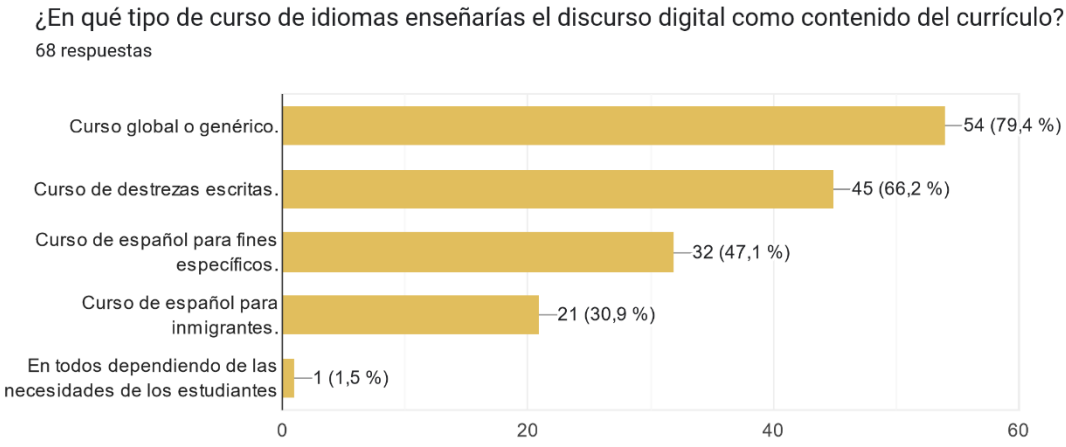


Figura 77. Opinión de los docentes sobre los tipos de cursos de idiomas idóneos para la enseñanza de los cibertextos en la clase de EL2/LE.

Por último, en cuanto al contenido a trabajar mediante la enseñanza del discurso digital, es significativo que un 14,7 % de los docentes considere relevante el aprendizaje fonético-fonológico derivado de los cibertextos; cuando son discursos eminentemente escritos, lo que demuestra la necesidad de formación en este aspecto. De igual forma, el componente ortográfico es después del fonético-fonológico el menos relevante para los docentes de lenguas a la hora de enseñar el discurso digital; hecho también cuanto menos curioso dada la relación inherente entre la competencia ortográfica y discursiva (véase *Figura 78*).

Ahora bien, si algo podemos extraer de la *Figura 78* es que cuando hablamos de cibertextos para los docentes parece que pesa más el componente cultural (83,8 %) que el discursivo (77,9 %) o el digital (55,9 %). Este hecho es bastante llamativo, pues lo cultural podría considerarse ajeno a los cibertextos; mientras que las competencias discursivas y digitales son fundamentales para su producción y recepción. De hecho, el porcentaje de contenido digital es bastante bajo, pues solo supone un poco más de la

mitad de los encuestados. Esto es muy significativo y demuestra que aún nos queda mucho que recorrer en materia de discurso digital, sobre todo si se tiene en cuenta que lo que determina que un cibertexto pueda considerarse como tal son sus características digitales como la hipertextualidad, la lectura navegacional, la multimedialidad, la interactividad, etc. Normalmente, se presupone que nuestros estudiantes son competentes en el mundo digital y que esos contenidos son ajenos a los currículos de idiomas; pero la competencia digital es una de las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente que deben desarrollarse en todos los ámbitos educativos, reglados y no reglados.

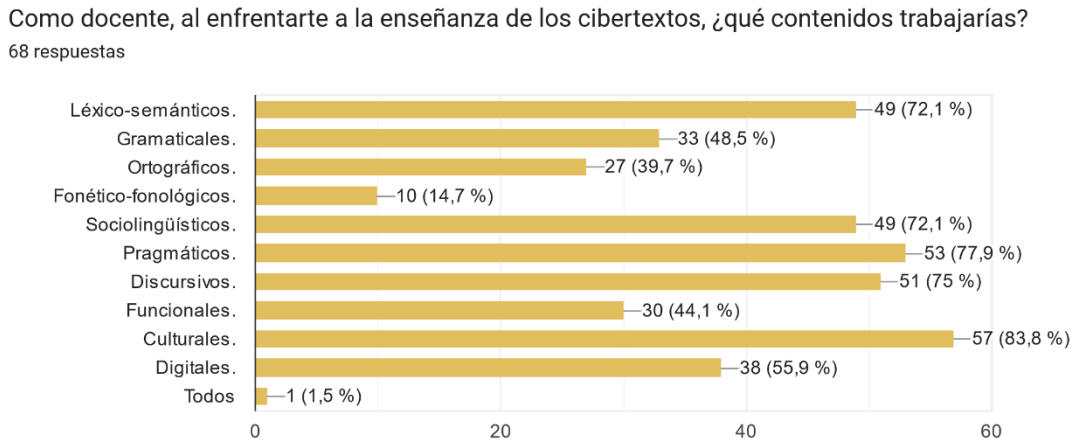


Figura 78. Opinión de los docentes sobre los contenidos curriculares que trabajar durante la enseñanza de los cibertextos en la clase de EL2/LE.

En definitiva, como culminación de esta investigación doctoral donde se ha analizado el discurso digital en los diferentes currículos de idiomas, en la formación de los docentes y en los manuales de español como L2/LE; se procedió a completar el estudio con uno de los métodos de investigación más completos y eficaces: la encuesta. La naturaleza del estudio determinó que la encuesta administrada en línea era el método más adecuado para la recogida de información y entre las conclusiones que se han derivado del análisis de los resultados podemos destacar las siguientes.

Por un lado, que el correo electrónico es el cibertexto más enseñado en EL2/LE con un 36,8 %, aunque se esperaba que los resultados fueran más taxativos, y su preferencia de aprendizaje es en los niveles A1 y A2 en un 95,6 %. Las wikis (1,5 %), los blogs (4,4 %) y los foros (4,4 %) son los cibertextos menos enseñados en las clases de idiomas. También se ha confirmado que los docentes necesitan de formación

específica en este aspecto, pues solo el 23,5 % asegura que posee dicha formación y el 76,5 % opina que necesita formarse más en materia cibertextual. Además, la mayoría de los docentes que no posee formación en este aspecto se decanta más por la enseñanza del correo electrónico (40,4 %), frente a los que sí poseen cierta especialización que prefieren las páginas web (31,3 %). Asimismo, se ha podido concluir que a mayor especialización y formación mayor es el grado de inclusión del discurso digital; siendo el doctorado el nivel académico con mayor porcentaje de docentes que utilizan los cibertextos (88,9 %).

Por otro lado, aunque el 94,1 % de los docentes introduce de una forma u otra los discursos digitales en las clases de español, solo el 52,9 % tiene la percepción de que los cibertextos forman parte de su día a día como docente. Además, solo el 29,4 % de los profesores considera que sus alumnos leen y escriben estos tipos de textos en la lengua meta, por lo que aún tenemos un gran camino que recorrer en la enseñanza cibertextual en EL2/LE. De hecho, aunque el 68,8 % cree que este contenido es relevante para sus estudiantes, el 22,1 % aún sigue pensando que es un aspecto más digital que discursivo y el 35,3 % no se pronuncia al respecto.

Por último, entre los contenidos a enseñar con la inclusión de estos discursos digitales, es bastante significativo que solo el 55,9 % de los docentes considere el componente digital como un aspecto relevante; cuando son precisamente esas particularidades digitales las que determinan que un cibertexto se pueda considerar como tal.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

> Cada nueva tecnología de la información y la comunicación desarrollada por el hombre acaba por modificar la forma en que estructura y procesa su pensamiento. Los productos que resultan de esas tecnologías reflejan a su vez esas formas de pensar y mirar el mundo (Lara Padilla, 2009, p. 9).

Desde la aparición de Internet se ha vislumbrado el potencial de estas nuevas tecnologías para el aprendizaje en general y la enseñanza de lenguas extranjeras en particular. Y, de hecho, la competencia digital docente se lleva investigando desde que hace cincuenta años se empezaran a introducir las nuevas tecnologías en el aula (Román-Mendoza, 2018, p. 72). Sin embargo, el enfoque adoptado en la mayoría de las prácticas docentes es instrumentalista y, de hecho, la OCDE –Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico– (2015) afirma que el impacto de la tecnología en la educación ha sido mínimo. «La integración de la competencia digital en la enseñanza se materializa normalmente a través de la implementación concreta de una o más TAC para la realización de determinadas actividades o tareas, las cuales ya se venían realizando con otras herramientas» (Román-Mendoza, 2018, p. 74).

Así pues, concebir la tecnología y la red a través de una visión instrumentalista, ignorando otros aspectos, implica «negar su fecundidad verdaderamente cultural, es decir, la aparición de nuevos géneros vinculados a la interactividad» (Lévy, 1999, p. 40) y abogar por el instrumentalismo en la red, donde los nuevos usos son un medio para un fin al servicio de la docencia, que permite modernizar las antiguas prácticas pedagógicas, obviando conscientemente la singularidad lingüística que supuso este medio genuinamente nuevo (Crystal, 2002, p. 273).

De igual forma, «durante mucho tiempo hemos considerado la web o Internet como una gran biblioteca de carácter borgiano: un almacén infinito de materiales de los que disponer, una fuente de input inagotable e inabarcable» (Herrera y Conejo, 2009, p. 2). La red, por lo tanto, adquiría, aparte de esa percepción instrumentalista, una segunda dimensión: suministradora de información. Y si bien es cierto que Internet supone una biblioteca infinita de contenido que posibilita en la enseñanza de lenguas el acceso a materiales reales y situaciones de aprendizaje inmersivas, implica de nuevo negar el cambio lingüístico que ha generado y su potencial comunicativo.

Por lo tanto, cambiar o, más bien, integrar las antiguas «formas de hacer» con las nuevas, dependerá solo de la voluntad y capacidad de los docentes, centros educativos y marcos de enseñanza (Román-Mendoza, 2018, p. 74), que tienen en su mano la posibilidad de incorporar de forma significativa las nuevas formas de interacción surgidas en la red y, en consecuencia, cambiar la perspectiva instrumentalista de las nuevas tecnologías hacia una concepción mucho más transversal que afecta a las formas de comunicación en general.

Si no es así, continuaremos con una situación académica tradicional maquillada por el uso de Internet, donde los libros electrónicos no sean más que una réplica virtual del libro impreso y con docentes que usen esas tecnologías, que dejaron de ser nuevas hace ya bastante tiempo, «para replicar patrones pedagógicos existentes, y no para crear situaciones de aprendizaje dinámicas y reales, como la realización de proyectos centrados en la autonomía del alumno» (Román-Mendoza, 2018, p. 74).

«La utilización de Internet en la enseñanza de lenguas extranjeras puede que esté en pañales, pero ha venido para quedarse; y a pesar de su estado incipiente, ya plantea interesantes retos para los profesores» (Crystal, 2002, p. 270). La investigación y aplicación de estas tecnologías no debe centrarse en la utilidad de su empleo en las aulas, sino en el uso que los hablantes hacen de su lengua en estos nuevos medios. Los estudiantes de segundas lenguas carecen de la capacidad para distinguir las características del discurso digital, diferenciar su tipología textual o para saber si el uso de la lengua en determinados contextos de Internet se aparta de la norma; por lo que «es preciso que las actividades con las TAC obliguen a utilizar la tecnología más allá de su dimensión instrumental, es decir, pongan en marcha la capacidad cognitiva, socio-comunicativa, axiológica y emocional de alumnos y profesores» (Román-Mendoza, 2018, p. 119).

1. VALORACIÓN FINAL DE LOS RESULTADOS Y GRADO DE CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS

La didáctica de las lenguas extranjeras ha adoptado una perspectiva de la enseñanza orientada a la acción, donde los hablantes, como agentes sociales, usan la lengua para desenvolverse y resolver tareas propias de su vida diaria en un entorno social de cooperación y negociación con otros usuarios de esta (Herrera y Conejo, 2009, p. 2). En consecuencia, la lengua es una herramienta que las personas utilizan para comprender el mundo y mediante la cual construyen su identidad; por lo que «el aprendizaje de una lengua está íntimamente ligado a la construcción de la propia identidad del hablante» (p. 3). Sin embargo, la aparición de Internet supuso un cambio de la vida social tal y como la conocemos y exigió al usuario la construcción de una nueva identidad, la digital, de la que la enseñanza de lenguas también debe ser partícipe, ya que «si consideramos que tanto el uso de la lengua como el de la web 2.0 son fenómenos sociales que se basan en la interacción entre los individuos, quedará patente que las identidades lingüística y digital no pueden construirse de forma aislada» (p. 3).

En consecuencia, los docentes necesitan aprender los nuevos lenguajes, entendidos estos como el lenguaje de Internet, pues supone el primer paso en la adquisición de la competencia digital y en la familiarización con los procedimientos y la lingüística de la red.

Después de toda la investigación realizada en el marco de la enseñanza del discurso digital en el aula de EL2/LE, estamos en disposición de verificar la hipótesis de partida y de enunciar la conclusión final de esta tesis doctoral: el discurso digital no recibe un tratamiento adecuado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como L2/LE y, aunque se están dando los primeros pasos para su integración total en las aulas, aún es necesario un proceso de alfabetización de los docentes sobre los cambios lingüísticos que implica leer y escribir en Internet. «Esta nueva mediación social intervenida por la tecnología requiere un proceso de realfabetización del ciudadano» (Escandell Montiel, 2016, p. 217).

A continuación, se detalla la consecución de los objetivos de la investigación y los resultados globales obtenidos que apoyan la conclusión final de nuestra tesis doctoral. El primer objetivo que nos planteamos fue realizar una revisión bibliográfica sobre el concepto de *competencia* y, específicamente, sobre la *competencia discursiva* y la *digital*. Como hemos podido comprobar mediante el acopio bibliográfico son

competencias entendidas por la comunidad científica como aisladas, pero que, según nuestro punto de vista, deberían concebirse como un todo, ya que «si Internet es una revolución, será probablemente una revolución lingüística» (Crystal, 2002, p. 8). Por lo tanto, competencia digital y comunicativa deberían entenderse de forma conjunta para, así, poder aprovechar el potencial lingüístico y discursivo de la red, como expondremos en la proyección de la investigación.

El segundo objetivo que nos propusimos fue definir el concepto de *discurso digital* y observar su naturaleza lingüística, caracterización, estructura y su tipología textual. De nuevo a partir de la revisión bibliográfica observamos que, aunque el texto digital comparte muchas características con el texto impreso, constituye una entidad diferente que se caracteriza por su hipertextualidad, dinamismo, interactividad, usabilidad, simplicidad, digitalidad y multimedialidad; características que se definieron en el marco teórico de la tesis doctoral.

Además, se estudiaron las diferentes teorías sobre tipología textual digital (Shepherd y Watters, 1998; Yus, 2011; Cassany, 2012; López Alonso, 2014) y se formuló una propia que aunase las virtudes de todas las anteriores y que se ajustase al objetivo de la investigación, donde los géneros digitales se dividen en emergentes y autóctonos, dependiendo de si se basan en un género existente o son discursos genuinos del medio digital. A su vez, cada uno de ellos se divide en cibertextos conversacionales, cuyo objetivo último es la interacción entre internautas, e informativos, cuya finalidad es la transmisión de información y conocimiento. Así pues, la taxonomía final englobaría el correo electrónico, foro y mensajería instantánea como cibergéneros emergentes conversacionales; el blog como un género digital emergente informativo; las redes sociales como un cibergénero autóctono conversacional; y las páginas web y las wikis como géneros digitales autóctonos informativos. Estos, en consecuencia, fueron los diferentes discursos digitales que se investigaron a lo largo del estudio y cuyas particularidades se detallaron también en el estado de la cuestión.

Ambos objetivos iniciales se alcanzaron mediante la realización del marco teórico y de la revisión bibliográfica; sin embargo, son los cuatro siguientes los que conforman la investigación propiamente dicha y los que permiten verificar la hipótesis de partida de nuestro estudio doctoral.

En primer lugar, el objetivo de comprobar el grado de aparición del discurso digital y su tratamiento en los currículos de idiomas se alcanzó a partir del análisis pormenorizado que se realizó del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*

(*MCER*), sus nuevos descriptores publicados en 2018 (*CEFR*$_2$) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*). A raíz del estudio de estos tres inventarios se llegó a la conclusión de que el enfoque adoptado por el *MCER* hacia las nuevas tecnologías es instrumentalista y con una concepción errónea del texto digital (discursos para leer en la pantalla), aunque en 2018 se produjo un acercamiento hacia la lingüística de la red al incluir nuevos descriptores sobre la interacción en línea. El *PCIC*, por su parte, es el único currículo que incluye ciertos cibertextos en sus inventarios, pero de nuevo concibiéndolos como un género mixto entre lo oral y lo escrito; aseveración que hoy en día sabemos que es errónea, pues el discurso digital, aunque posee similitudes con ambos medios (oral y escrito), tiene una naturaleza diferente. Por consiguiente, el único estándar donde el discurso digital está más presente es el *CEFR*$_2$, pese a que tampoco alude a los cibertextos o al discurso digital en general, sino que aborda la interacción en línea como un concepto abstracto muy ligado a la mediación lingüística.

Por otro lado, el cuarto objetivo de la investigación consistía en estudiar el alcance que tiene el discurso digital en la formación a profesores de EL2/LE, para lo cual se han analizado todos los másteres universitarios españoles específicos de EL2/LE. El análisis se centró en las guías docentes de las diferentes materias que componían estos posgrados; por lo que se analizaron un total de ciento once asignaturas consideradas relevantes para el estudio. Los datos al principio podrían parecer esperanzadores, pues el 41,17 % de los másteres de EL2/LE en España en 2019 incluían en su plan de estudios al menos una asignatura que abordaba el discurso digital. Sin embargo, su tratamiento es muy limitado, reduciéndose casi en exclusiva a ítems bibliográficos. De hecho, del total de asignaturas analizadas, el 51,4 % no incluye ningún elemento relacionado con el discurso digital y solo el 15,3 % aborda los cibertextos como contenido de su currículo, lo que demuestra que aún nos queda un largo camino que recorrer para conseguir que el discurso digital sea tratado en las aulas adecuadamente.

En tercer lugar, se realizó un análisis de corpus que permitiese evidenciar el grado y tipo de aparición del discurso digital en los materiales didácticos de EL2/LE (quinto objetivo). Para ello, se analizaron un total de veinticinco manuales de seis editoriales diferentes, cuyos años de publicación oscilaban entre 2015 y 2023, y que incluían todos los niveles de referencia, excepto el C2. Este estudio de corpus permitió constatar la todavía incipiente inclusión del discurso digital en las aulas de EL2/LE, ya que casi en su totalidad se componen de muestras de lengua sin explotación discursiva

alguna y en la mayoría de los casos (35,9 %) son textos imitativos con bajo grado de digitalidad. Además, este estudio desmontó una creencia generalizada en la enseñanza de EL2/LE, que el discurso digital que más aparece en los libros de texto es el correo electrónico, cuando el más introducido es la página web.

Por último, la encuesta final realizada a docentes de EL2/LE vino a corroborar la información obtenida en los análisis anteriores y permitió alcanzar el último objetivo de la investigación: observar la formación y práctica real docente en lo relativo al discurso digital y valorar la predisposición y actitud del profesorado ante la enseñanza de dicho contenido. Por un lado, con respecto a la formación docente, se confirmó que los profesores de EL2/LE necesitan formarse específicamente en materia de cibertextos, pues solo el 23,5 % aseguró que había recibido alguna instrucción al respecto y el 76,5 % consideró necesario ampliar su formación cibertextual. Además, se demostró que a mayor especialización mayor grado de inclusión del discurso digital en las aulas. Por otro lado, aunque el 94,1 % introduce de una manera u otra estos discursos en sus clases y casi el 70 % lo considera un contenido relevante para sus alumnos, solo el 52,9 % respondieron afirmativamente ante la pregunta de si enseñaban algún tipo de discurso digital a sus estudiantes de EL2/LE y apenas el 23,5 % los enseña mediante explicaciones teóricas.

En suma, tras la elaboración del marco teórico, el análisis de los currículos de idiomas, la observación de la formación docente a través de los másteres de enseñanza de EL2/LE, el estudio de corpus de los manuales de EL2/LE y la encuesta realizada a profesores de español como L2/LE sobre la enseñanza del discurso digital y su formación en este aspecto, podemos concluir que, aunque hay motivos esperanzadores para creer que con el tiempo los discursos digitales van a introducirse de forma integral en la enseñanza de lenguas, la formación sobre ello resulta todavía muy escasa y su tratamiento en las aulas peca muchas veces de ser más un recurso modernizador de antiguas pedagogías que de ser un contenido discursivo en sí mismo.

2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Es prácticamente una convención advertir en los estudios sobre tecnología digital de que todo cuanto se ha investigado caducará pronto y no son una excepción aquellos que abordan la lingüística de la red y la tecnología educativa (Crystal, 2002, p. 257). Es prácticamente una cuestión de obsolescencia programada, pues en el momento de elaboración de la investigación ya se marca el final de la vida útil de esta.

Internet parece hallarse constantemente en un estado de transición, donde la falta de precedentes está a la orden del día y hay una constante lucha por imponer una dirección o estándares a seguir; «el mundo de Internet es extremadamente fluido, y sus usuarios exploran sus posibilidades de expresión, introducen nuevas combinaciones de elementos y reaccionan a los desarrollos tecnológicos […]. Prácticamente la única cosa clara es que la gente no tiene claro lo que va a ocurrir» (Crystal, 2002, p. 25).

Por lo tanto, cualquier intento por caracterizar la lengua y el discurso de la red choca constantemente con la transformación de la tecnología, ya que los diferentes ámbitos descritos por la lingüística de la red no se mantienen debido a que los desarrollos tecnológicos en los que se fundamentan evolucionan (Crystal, 2002, p. 257). De hecho, al comienzo de la redacción de esta tesis doctoral, en el año 2017, parecía imposible, en un corto plazo de tiempo, que los usuarios medios de Internet emplearan en su día a día inteligencias artificiales como ChatGPT. Sin embargo, a partir de 2020 se ha producido una revolución tecnológica en lo relativo a las inteligencias artificiales, que hacen de este estudio una investigación del pasado y que no nos extrañaría que redefiniesen el concepto de investigación doctoral tal y como la conocemos.

La red concebida como un nuevo medio lingüístico y su habla específica crecerán y evolucionarán hasta ser incluso comparables con el habla y la escritura tradicionales, pero aún estamos en una etapa temprana de su consolidación. Además, su dinamismo, las diferentes tendencias de la red y la alta creatividad lingüística y de adaptación de sus usuarios a los nuevos medios hacen difícil hacer generalizaciones sobre esta (Crystal, 2002, pp. 273-275).

De igual forma, esta investigación doctoral presenta algunas limitaciones ajenas a la obsolescencia programada inherente a la temática estudiada, pues la amplitud de temas abordados y su interdisciplinariedad, al abarcar campos de estudio tan dispares como la lingüística, el análisis del discurso, la lingüística de la red, la didáctica y

adquisición de segundas lenguas, etc., complican el manejo de la bibliografía y la profundización en los diferentes conceptos.

No obstante, pese a las posibles carencias de las que pueda adolecer, esta investigación doctoral crea un marco general en el que sustentar los cimientos de futuras investigaciones que enfaticen la enseñanza de cada uno de los diferentes cibergéneros presentados, a la vez que aporta una perspectiva y visión global de estos nuevos discursos en la enseñanza de EL2/LE.

Por otro lado, esa voluntad de aunar un estudio cualitativo y cuantitativo del discurso digital derivó en la necesidad de abordar la investigación desde una perspectiva estadística para la que, como filólogos, no estábamos preparados. Tuvimos que formarnos para ello y recurrimos a la orientación de mentores y expertos que nos recomendaron, dada la poca homogeneidad de los datos recabados, hacer un estudio estadístico más superficial que diera cuenta de los resultados obtenidos y enfocar la investigación hacia un análisis más descriptivo y comparativo del discurso digital en la enseñanza de EL2/LE.

Por último, es posible que algunas de las decisiones metodológicas sean susceptibles de cierta crítica, como el empleo de la encuesta como instrumento de recogida de datos o la elaboración de los criterios y métodos de análisis de los diferentes corpus: manuales, guías docentes de los másteres de EL2/LE o currículos de idiomas. Todos estos métodos de análisis empleados han sido cuidadosamente seleccionados bajo criterios de representatividad, estandarización, relevancia e idoneidad para el estudio y se ha procurado fundamentarlos acudiendo a voces expertas que avalaran dichas decisiones.

En cualquier caso, siempre nos hemos regido bajo los principios de fiabilidad, objetividad y validez, propios de la investigación científica, a la hora de adoptar las diferentes metodologías, así como de la transparencia en el proceso investigador, por lo que se han detallado pormenorizadamente las diferentes fases del estudio y las decisiones metodológicas que se han tomado en cada paso, justificando cada cambio de rumbo con argumentos que evidencian el proceso seguido.

3. PROYECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Aludir a las futuras líneas de investigación de este estudio es prácticamente apuntar al futuro lingüístico de Internet y a su aplicación en la enseñanza de EL2/LE, pues, como afirmaba David Crystal (2002), «podemos vislumbrar muchas nuevas tecnologías que integrarán Internet en otros contextos de comunicación, y esto proporcionará la matriz en la cual se desarrollarán nuevas variedades lingüísticas» (p. 258), que requerirán de estudio y reflexión, más aún si cabe si nos referimos a la inteligencia artificial y a su capacidad de aprendizaje y adaptación con una alta calidad gramatical, semántica y discursiva. Conforme evolucione la tecnología, aparecerán nuevos campos de estudio del lenguaje, ya que los internautas adaptarán sus mensajes e intercambios a los nuevos programas y posibilidades (p. 264), lo cual constituye «el corazón de la evolución lingüística» (p. 257).

Cualquier nueva tecnología tiene consecuencias lingüísticas inmediatas, y debe ser compromiso de los lingüistas determinar el alcance de las implicaciones que estas innovaciones tecnológicas imprimen sobre la lengua y de los pedagogos trasladar dichas investigaciones a la enseñanza. No obstante, «la mayoría de los desarrollos tecnológicos […] no son, afortunadamente, tan apocalípticos en sus implicaciones, pero todos ponen de relieve aspectos lingüísticos de alguna clase» (Crystal, 2002, p. 261), donde la interactividad está en el centro del estudio y las nuevas formas de comunicación digital son un amplio campo para investigaciones futuras.

El miedo a que Internet suponga la muerte de las lenguas se ha demostrado infundado, ya que las enriquece enormemente y está en manos de los lingüistas desmontar dicha falacia, donde el verdadero reto se sitúa en seguir el vertiginoso ritmo de Internet y de adaptación de sus usuarios a su potencial comunicativo.

Así pues, al igual que existe una enseñanza de español como L2/LE en general y una enseñanza de español para fines específicos, parece necesario también, dado el carácter comunicativo y textual de la competencia digital, la creación de un español para fines de Internet, que se centre en los conocimientos, destrezas y actitudes comunicativas y discursivas necesarias para convertirnos en usuarios competentes del mundo digital (Posteguillo, 2002, p. 35) y aunar así ambas competencias, la digital y la discursiva, en las aulas de español como L2/LE para el estudio y enseñanza del discurso digital. De esta enseñanza de idiomas para fines de Internet hablaba Posteguillo (2002) cuando decía que era necesaria la creación de un inglés general para fines de Internet

(EIP, *English for Internet Purposes*) que se centrase en los conocimientos del idioma necesarios para convertirse en un hábil usuario de la red (p. 35).

En consecuencia, ese español para fines de Internet nacería destinado a la enseñanza del español que necesitan y utilizan los nuevos profesionales digitales, pero con el tiempo sería relevante para los profesionales de cualquier ámbito (Posteguillo, 2002, p. 35). Además, con la globalización que está sufriendo Internet, resultaría una enseñanza significativa para cualquier usuario de español como L2/LE, dado su rol de usuario medio de la red.

No obstante, esta nueva perspectiva lingüística y discursiva de la red implicaría la renovación constante de los diferentes currículos de idiomas para la enseñanza de segundas lenguas, donde los nuevos cibergéneros formen parte de sus inventarios, la red esté presente en todos los niveles (funcional, nocional, gramatical, pragmático, discursivo y digital) y la competencia digital no sea concebida solo como una competencia clave para el aprendizaje permanente, sino una competencia más dentro de la comunicativa.

Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002), «todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa» (p. 99); por lo que la competencia digital podría ser entendida, siguiendo los parámetros del *MCER*, como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona desenvolverse social y comunicativamente en el mundo digital.

Cuando se habla de competencia digital, la mayoría de los estudios se centran en cinco dimensiones: la información y alfabetización informacional, la comunicación y colaboración, la creación de contenido digital, la seguridad y la resolución de problemas. Sin embargo, tal y como postula Tíscar Lara Padilla (2009), consideramos necesario para la enseñanza de lenguas específicamente abordar la competencia digital desde una perspectiva más competencial.

> Podemos concebir la competencia digital como la interrelación de estos tres ejes fundamentales: saber, saber hacer y saber ser. La competencia digital se definiría, por tanto, como la combinación de destrezas instrumentales y cognitivas en la aplicación eficaz de conocimientos, habilidades y actitudes de un *Saber* (conocimiento del lenguaje digital y sus técnicas), un *Saber Hacer* (buscar, analizar, evaluar, interpretar críticamente y resolver problemas según el contexto, con cierta autonomía y de forma

> colaborativa), y por último un *Saber Ser* (desde la conciencia ciudadana, conociendo derechos y responsabilidades de las libertades públicas, con respeto por el mundo multicultural y globalizado) (Lara Padilla, 2009, p. 16).

La competencia digital debe ser considerada, por tanto, como una subcompetencia más dentro de las dos competencias básicas del *MCER*: las competencias generales y las competencias comunicativas. Las primeras se corresponden con el *saber, saber ser, saber hacer* y *saber aprender*, ya establecidos por el *MCER*, aunque la capacidad de aprender suele ser una competencia olvidada para los investigadores de la competencia digital. Las tres últimas dimensiones se relacionan con las cinco áreas de competencia del *DigComp*: búsqueda y gestión de información y datos (*saber hacer*), comunicación y colaboración (*saber ser*), creación de contenidos digitales (*saber hacer*), seguridad (*saber hacer y saber ser*) y resolución de problemas (*saber aprender*).

Sin embargo, el *saber*, es decir, lo que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* entiende como conocimientos declarativos, no parece ser objeto de desarrollo en los diferentes estudios sobre la competencia digital, que se centran más en cómo utilizar las nuevas tecnologías que en entenderlas. Y ahí es donde creemos que está la clave para futuras investigaciones en lingüística de la red, pues la competencia digital se ha concebido siempre desde el «uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad» (Recomendación del Consejo, 2018, p. 9) y no como un *saber* más que, dado su potencial lingüístico, requiere de la interacción simbiótica entre la competencia comunicativa y la digital, donde ambas se necesitan mutuamente para sobrevivir en esta nueva sociedad digital.

Según el *MCER* (2002), los conocimientos declarativos pueden ser empíricos (propios de la experiencia) o académicos (adquiridos a partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje), pero ambos son fundamentales para la comunicación, pues existe una relación mutua entre estos y la competencia comunicativa. En consecuencia, en la enseñanza de lenguas, donde nuestro fin último es enseñar a los aprendientes a comunicarse en un mundo cada vez más digital, consideramos fundamental hablar también de una competencia comunicativa digital, que englobe la competencia lingüística digital, donde se estudie la morfología, semántica, gramática, ortografía y léxico específicos del entorno digital; la competencia sociolingüística digital, que

aborde las diferentes situaciones comunicativas en el mundo digital y cómo afectan a la comunicación; y la competencia pragmática digital, que incluya una competencia discursiva digital, que hemos pretendido vislumbrar en nuestra investigación doctoral mediante el estudio de los cibergéneros en la enseñanza de EL2/LE.

> Capacitar a los discentes para que desarrollen todas las habilidades implicadas en el conjunto de destrezas necesarias para acceder a la escritura y literatura digitales puede suponer un esfuerzo superior para ellos y para el profesor, pero la aplicación práctica de los mecanismos de potenciación de las destrezas digitales son metas que se deben perseguir aprovechando, además, la guía –literaria, lingüística y técnica– del docente y de los materiales preparados para responder a este triple eje simbiótico en el que cada ámbito potencia y alimenta a los otros (Escandell Montiel, 2016, p. 232).

Actualmente la tecnología en general y la tecnología educativa en particular forman parte de las políticas de gobiernos y entidades educativas a nivel nacional, europeo y mundial, donde se concibe «la innovación tecnológica como motor económico y de competitividad de los países en un mercado globalizado y la tecnología educativa como panacea de una educación entendida como el sistema de provisión de capital humano para el sistema productivo» (Adell, 2018, p. 118).

De hecho, los planes de integración de las tecnologías en la educación entienden la competencia digital como una competencia imprescindible para la formación y desarrollo de los individuos como ciudadanos del siglo XXI. Y, es más, la *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* incluye la competencia digital como una de las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente, imprescindibles para la ciudadanía pues posibilitan «su realización personal, un estilo de vida saludable y sostenible, la empleabilidad, la ciudadanía activa y la inclusión social» (Vuorikari *et al.*, 2022, p. 6).

Sin embargo, la dedicación de fondos privados y públicos al desarrollo de estas tecnologías de la educación ha convertido este campo en «un gran bazar» de bienes y servicios en tecnologías educativas (Adell, 2018, p. 118), por lo que son necesarios los estudios científicos objetivos con fundamentación epistemológica que aborden nuevas prácticas educativas en lo relativo a la lingüística de la red, que vean más allá del instrumentalismo de la tecnología educativa y que sirvan como modelos a seguir hacia una óptica más lingüística y discursiva y, por ende, más significativa.

Hay una clara diferencia entre el mundo de la comunicación que utiliza como soporte el papel y el que emplea la pantalla. A escribir noticias, cuentos o cartas se enseña habitualmente en las aulas, «y tenemos confianza en ese conocimiento, debido a que existe un consenso generalizado sobre el modo correcto en que han de escribirse» (Crystal, 2002, p. 26). Hay una serie de convenciones establecidas y aceptadas por toda la sociedad que permiten a los escritores emplearlas de forma casi inconsciente y cuyas reglas rara vez se traspasan –o si se transgreden, siempre conlleva una justificación o un fin específico–. Por el contrario, los usuarios de Internet llevamos utilizando los cibergéneros durante más de tres décadas y aún no somos conscientes de sus convenciones ni de los factores que se deben tener en cuenta al escribir en la red.

Nos convertimos, por tanto, en escritores intuitivos que replican lo que han observado durante años y juegan con las posibilidades que ofrece la red, cuya lengua (la de Internet) está en un estado de transición (Crystal, 2002, p. 27). De hecho, aunque cada vez más se formulen recomendaciones sobre la escritura y estilo de estos cibertextos, muchas veces no dejan de ser meras tentativas y guías de estilo basadas en la tendencia actual, que se quedan obsoletas casi antes, incluso, de ser publicadas:

> La necesidad de una mayor fiabilidad y familiaridad es algo que afecta a todas las situaciones de Internet, y también a la lengua que ahí encontramos. Es un mundo donde los individuos han intentado sortear los problemas que plantean las limitaciones electrónicas de este medio […] con innumerables soluciones personales. Es también un mundo donde muchos de sus usuarios son individualistas muy motivados, decididos a explorar el potencial de este nuevo medio, con los conocimientos sobre los procedimientos para utilizarlo y con opiniones concretas sobre el modo en que debe hacerse (Crystal, 2002, p. 27).

En definitiva, hasta que no haya unas convenciones claras sobre la lingüística de la red y sus cibergéneros, la enseñanza de lenguas no podrá aplicar estos contenidos de forma plena e integrarlos en el aula. Las investigaciones sobre tecnología educativa necesitan reconsiderar esa concepción de Internet como herramienta o biblioteca, además de entender la competencia digital no solo como una competencia general más del individuo, sino también como otra rama de la competencia comunicativa; y, a la vez, ampliar sus horizontes hacia la comprensión, sistematización y aplicación didáctica de la naturaleza lingüística de la red y de los efectos que esta ejerce en el lenguaje y el discurso.

CHAPTER VI. CONCLUSIONS

> Every new Information and Communications Technology developed by humankind ends up modifying the way in which our thought is structured and processed. The products resulting of that technology reflect in turn those ways of thinking and perceiving the world (Lara, 2009, p. 9).

Since the emergence of the Internet, we have witnessed the potential of these new technologies for learning in general and foreign language teaching more specifically. In fact, the teachers' digital competence has been researched since the new technologies were first introduced in the classroom fifty years ago (Román-Mendoza, 2018, p. 72). However, most teaching practices have taken on an instrumentalist approach. In fact, the OECD (2015) states that the impact of technology in education has been minor. "The integration of digital competence in teaching is usually materialised through the specific implementation of one or more Learning and Knowledge Technologies (LKT) to carry out specific activities or tasks which were already being carried out with other tools" (Román-Mendoza, 2018, p. 74).

Therefore, to conceive technology and the net through an instrumentalist perspective, ignoring other aspects, implies "denying its truly cultural fruitfulness, that is, the appearance of new genres tied to interactivity" (Lévy, 1999, p. 40) and to advocate for instrumentalism in the net. These new uses are a means to an end at the service of teaching and used to update old pedagogical practices, but this deliberately leave out the linguistic singularity of this genuine new medium (Crystal, 2001, p. 238).

Likewise, "for a long time, we have considered the net or the Internet as a great Borges-like library: an endless warehouse of resources to use, an inexhaustible and immeasurable source of input" (Herrera & Conejo, 2009, p. 2). The net, therefore, would acquire, as well as that instrumentalist perception, a second dimension: provider of information. It is true that the Internet is an endless library of content that enriches language teaching by having access to real materials and situations of immersive learning, but this still implies denying the linguistic change it has produced and its communicative potential.

Therefore, to change, or rather to integrate the old "ways of doing things" with the new, will only depend on the ability and willingness of the teachers, education centres and teaching frameworks (Román-Mendoza, 2018, p. 74). They have the power

to meaningfully incorporate the new ways of interaction which have appeared in the net, and, consequently, to change the instrumentalist perspective of new technologies and grow towards a much broader perspective which affects forms of communication in general.

Otherwise, we will continue to have a traditional academic situation adorned with the use of the Internet, where electronic books will be no more than a virtual replica of printed books, and with teachers who use that technology (which stopped being new quite some time ago) "to replicate existing teaching patterns, and not to create real and dynamic teaching situations, like carrying out projects centred around the student's autonomy" (Román-Mendoza, 2018, p. 74).

"The use of the Internet in foreign language teaching may be in its infancy, but it is plainly here to stay. Yet it already presents teachers with fresh challenges" (Crystal, 2001, p. 236). The research and application of these technologies should not be focused on the utility of their implementation in the classroom, but rather in how speakers use their mother language in these new mediums. Second-language students lack the capacity to discern the characteristics of digital discourse, to differentiate textual typology or to know if the use of language in certain Internet contexts deviates from the norm; which is why "it is necessary that activities with LKTs make them use technology beyond its instrumental dimension, that is, that they activate the cognitive, socio-communicative, axiological and emotional abilities of students and teachers" (Román-Mendoza, 2018, p. 119).

1. FINAL ASSESSMENT OF RESULTS AND DEGREE OF ACHIEVEMENT OF GOALS

The didactics of foreign languages has adopted a teaching perspective oriented towards action, where speakers, as social agents, use language to handle and resolve daily life tasks in a social environment of cooperation and negotiation with other users (Herrera & Conejo, 2009, p. 2). Consequently, language is a tool that people use to understand the world, and through which they build an identity, which is why "learning a language is closely related to the construction of the identity of the speaker" (p. 3). However, the appearance of the Internet entailed a change in social life as we knew it, and it demands of the user the construction of a new identity, the digital identity, in which language teaching must also take part. "If we take into account that both the use of language and the use of the net 2.0 are social phenomena based on the interaction between individuals, it is clear that the linguistic identity and the digital identity cannot be constructed separately" (p. 3).

Therefore, teachers need to learn the new languages, understood as the language of the Internet, since it is the first step to acquire digital competence, and to become familiar with the net's procedures and linguistics.

After all the researched carried out in the framework of teaching digital discourse in an SSL/FL classroom, we are able to confirm the initial hypothesis and outline the final conclusion of this doctoral thesis: digital discourse does not receive an appropriate treatment in the process of teaching-learning Spanish as a SL/FL and, even if the first steps have been taken towards its total integration in the classroom, there is still need for a process to make teachers literate about the linguistic changes associated to reading and writing on the Internet. "This new social interaction with the intervention of technology requires a process that re-develops literacy in citizens" (Escandell Montiel, 2016, p. 21).

Next, we will detail the goals of the research we achieved and the global results we obtained which support the final conclusion of our doctoral thesis. The first goal we set out was to undertake a bibliographical revision of the concept of *competence*, specifically of *discursive* and *digital competence*. Through our bibliographic revision we confirmed that the scientific community thinks of those competences separately. But, from our point of view, they should be thought of as a unit, because "if the Internet is a revolution, it is likely to be a linguistic revolution" (Crystal, 2001, p. VIII). Therefore, digital competence and communication competence should be thought of

together, so as to harness the linguistic and discursive potential of the net, as we will detail when we discuss the future directions of this research.

The second goal we set out was to define the concept of *digital discourse*, and to observe its linguistic nature, characterisation, structure and textual typology. Once again through the bibliographical revision we observed that, although the digital text shares many characteristics with the printed text, it constitutes a different entity characterised by its hypertextuality, dynamism, interactivity, usability, simplicity, digital format and multimedia nature. These characteristics were defined in the theoretical framework of the doctoral thesis.

In addition, we studied different theories about digital text typology (Shepherd & Watters, 1998; Yus, 2011; Cassany, 2012; López Alonso, 2014) and formulated our own which combines the virtues of all the mentioned theories and fits the purpose of our research. In our investigation, digital genres are classified as emerging or autochthonous, depending on if they are based on an existing genre or if they are genuinely digital discourse. In turn, each one is classified as conversational cybertexts, when the ultimate goal is interaction between Internet users, or informative cybertexts, when the goal is transmitting information and knowledge. Therefore, the final taxonomy would classify emails, forums and instant messaging as conversational emerging cybergenres; the blog as an informative emerging digital genre; social media as a conversational autochthonous cybergenre; and websites and wikis as informative autochthonous digital genres. Consequently, these were the different types of digital discourse we studied in our research, as well as describing their distinctive features in the theoretical framework.

Both initial goals were reached by building the theoretical framework and undertaking the bibliographical revision; however, the next four goals are the ones that make up the investigation strictly speaking and the ones that allow us to verify the initial hypothesis of our doctoral investigation.

Firstly, the goal of verifying the degree of appearance of digital discourse and its approach in language teaching curriculums was achieved by a detailed analysis of the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*, its new descriptors published in 2018 (*CEFR*$_2$) and the *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. As a result of the study of these three curriculums, we concluded that the *CEFR*'s approach towards new technologies is instrumentalist and has a misguided understanding of the digital text (discourse to be read on a screen), although in 2018

they came closer to netlinguistics by including new descriptors regarding online interaction. The *PCIC* is the only curriculum that includes certain cybertexts, but once again it conceives them as a mixed genre, somewhere in between oral and written. Nowadays we know that idea is wrong because digital discourse, despite having things in common with both genres (oral and written), has a different nature. Consequently, the only norm where digital discourse is more present is the *CEFR*$_2$, but it does not mention cybertexts or digital discourse in general. Instead, it approaches online interaction as an abstract concept closely tied to linguistic mediation.

Secondly, the fourth goal of the investigation was to study the significance of digital discourse in the academic training of teachers of SSL/FL. To do so, we analysed all the specific SSL/FL master's degrees in Spain. The analysis focused on the course descriptions of the different subjects of those master's degrees; we studied a total of one hundred and eleven subjects considered relevant for our research. The data could seem positive at first glance, since 41.17 % of SSL/FL masters in Spain in 2019 included in their syllabus at least one subject that tackled digital discourse. However, their treatment of it is very limited, reduced almost exclusively to bibliographic items. In fact, out of all the analysed subjects, 51.4 % of them don’t include any element related to digital discourse, and only 15.3 % include cybertexts as content in the curriculum, which proves that we still have a long way to go before digital discourse is tackled properly in classrooms.

Thirdly, we undertook a corpus analysis that allowed us to prove the degree and type of appearance of digital discourse in SSL/FL teaching materials (our fifth goal). To do so, we analysed a total of twenty-five textbooks by six different publishing houses, which had been published between 2015 and 2023, and included all levels of reference except for C2. This corpus study allowed us to confirm that the inclusion of digital discourse in SSL/FL classrooms is still incipient, because almost all of them were found to be language examples with no attention dedicated to discourse, and in most cases (35.9 %) they were imitative texts with a low degree of digitalism. In addition, this study disproved a widespread belief in SSL/FL teaching; that the type of digital discourse that appears in textbooks the most is the email. The website is actually the most frequent.

Lastly, the final questionnaire submitted by SSL/FL teachers confirmed the information obtained in the previous analyses and allowed us to achieve the last goal of the investigation: observing the teachers' training and real teaching practices regarding

digital discourse, and assessing the teachers' predisposition and attitude towards teaching those contents. On one hand, regarding the teachers' training, we confirmed that SSL/FL teachers need specific training on cybertexts, since only 23.5 % claimed to have received some kind of education in the matter, and 76.5 % thought they needed to expand their cybertextual education. Furthermore, we proved that the more specialised they were, the more they included digital discourse in the classroom. On the other hand, although 91.4 % of them introduce this discourse in their classes in one way or another, and almost 70 % consider it relevant content for their students, only 52.9 % answered affirmatively when asked if they taught some type of digital discourse to their SSL/FL students, and only 23.5 % teach them with theoretical explanations.

In short, after developing the theoretical framework, analysing the language curriculums, observing teachers' training through the SSL/FL teaching masters, studying the corpus of SSL/FL textbooks and surveying Spanish as SSL/FL teachers about teaching digital discourse and their training in this respect, we can conclude that, despite there being hopeful reasons to believe that digital discourse will be introduced in a comprehensive way over time in language teaching, training resources for it are still very scarce and its approach in classrooms is often to view it more so as a resource to update old pedagogical practices than as discursive content of its own.

2. LIMITATIONS OF THE STUDY

It seems to be a standard convention in research dealing with digital technology to warn that everything that has been studied is going to be soon out of date, and research regarding netlinguistics and education technology is no exception (Crystal, 2001, p. 224). It's basically a matter of planned obsolescence, in the moment the investigation is produced the end of its shelf life is already determined.

The Internet seems to be in a permanent state of transition, where unprecedented things are the order of the day and there is a constant fight to impose a direction or a standard to follow. "The Internet world is an extremely fluid one, with users exploring its possibilities of expression, introducing fresh combinations of elements, and reacting to technological developments [...]. About the only thing that is clear is that people are unclear about what is going to happen"(Crystal, 2001, p. 14).

Therefore, any attempt to characterize the language and discourse of the Internet immediately runs up against the transience of technology. The different areas described by netlinguistics don't remain for long as they are, given that the technological developments upon which they rely evolve (Crystal, 2001, p. 224). In fact, when we started writing this doctoral thesis, in the year 2017, it wasn't possible for average Internet users to have access to artificial intelligence like ChatGPT day-to-day, and it seemed impossible that it would happen in a short period of time. However, after 2020 there has been a technological revolution in matters of artificial intelligence which has made this study an investigation of the past. We wouldn't be surprised if this revolution redefined the concept of a doctoral study as we know it.

The net conceived as a new linguistic medium and its specific discourse will grow and evolve to be comparable to traditional speech and writing, but we are still in an early stage of its consolidation. What's more, its dynamism, the different Internet trends and high linguistic creativity, and the users' adaptation to new mediums make it difficult to make generalizations (Crystal, 2001, pp. 239-240).

In the same way, this doctoral investigation presents some limitations other than the inherent planned obsolescence of the studied theme. We approached very broad and interdisciplinary topics, including very different areas of study, like linguistics, discourse analysis, netlinguistics, didactics and acquisition of a second language, etc., and this complicates handling the bibliography and developing the concepts in detail.

Therefore, despite the potential shortcomings of the investigation, this doctoral thesis has created a general framework that lays the foundation for future research that may give prominence to the teaching of each one of the different cybergenres presented. This study also provides a global perspective of these new discourses in SSL/FL teaching.

On the other hand, our intention to combine a qualitative and quantitative study of digital discourse led to the need to approach the investigation from a statistical perspective that we were not ready for as philologists. We had to educate ourselves and we resorted to the counselling of mentors and experts who recommended (given the little homogeneity of the data collected) doing a more superficial statistical study to explain the results and focusing the investigation more towards a descriptive and comparative analysis of digital discourse in SSL/FL teaching.

Lastly, it's possible that some methodological decisions are susceptible of being critiqued to some extent, like the use of surveys as an instrument for gathering data, or the criteria and methods of analysis of the different corpora: textbooks, course descriptions of SSL/FL masters or language curriculums. All the methods of analysis we used were carefully selected under the criteria of representativeness, standardisation, relevance and suitability for the study, and we made sure to justify them consulting experts who backed those decisions.

In any case, when adopting the different methodologies, we have always followed the principles of scientific research; reliability, objectivity and validity, as well as the principle of transparency in the research process, which is why we explained in detail the different phases of the study and the methodological decisions made in each step, justifying every change of direction with arguments that support the process followed.

3. FUTURE DIRECTIONS OF THE INVESTIGATION

To allude to the future lines of investigation of this study would practically be to point to the linguistic future of the Internet and its application in SSL/FL teaching, because, as David Crystal (2001) stated "many new technologies are anticipated, which will integrate the Internet with other communication situations, and these will provide the matrix within which further language varieties will develop" (p. 225), and they will require research and reflection, especially when discussing artificial intelligence and its capacity for learning and adapting with a high grammatical, semantic and discursive quality. As technology develops, new areas of study of language will appear, because Internet users will adapt their messages and interactions to fit the new programmes and possibilities (p. 231), "which is at the heart of linguistic evolution" (p. 224).

Any new technology has immediate linguistic consequences, and linguists must commit themselves to determining the effect of the consequences that these technological innovations have on language; just like pedagogues must commit themselves to applying said research to teaching. However, "most technological developments [...] are, fortunately, not to apocalyptic in their implications; but they all raise a linguistic issue of some kind" (Crystal, 2001, p. 228), where interactivity is at the centre of the research and the new ways of digital communication are a broad field for future research.

The fear that the Internet would entail the death of languages has proved to be unfounded, since it enriches them immensely. It depends on the linguists to disprove that fallacy. The real challenge is following the vertiginous pace of the Internet and the adaptation of its users to its communicative potential.

Therefore, the same way we teach General Spanish as SL/FL and Spanish for Specific Purposes, it also seems necessary, given the communicative and textual nature of digital competence, to create a Spanish for Internet Purposes focused on the knowledge, skills and communicative and discursive attitudes necessary to become competent users in the digital world (Posteguillo, 2002, p. 35) and, that way, to unite both competences, digital and discursive, in Spanish as SL/FL classrooms to learn and teach digital discourse. This way of teaching Languages for Internet Purposes is what Posteguillo (2002) talked about when he said that it was necessary to create a general English for Internet Purposes (EIP, *English for Internet Purposes*) focused on the necessary language knowledge to become a skilled Internet user (p. 35).

Consequently, that Spanish for Internet Purposes would be created and aimed to teach the Spanish that new online professionals need and use, but in time it would be relevant for any professional of any area (Posteguillo, 2002, p. 35). What is more, with the globalization of the Internet, it would be relevant for any Spanish as SL/FL users, given their role as average users of the net.

However, this new linguistic and discursive perspective of the Internet would require the constant renovation of language curriculums for second-language teaching. They would include new cybergenres, the net would be present at all levels (functional, notional, grammatical, pragmatic, discursive and digital) and digital competence would not only be thought of as a key competence for lifelong learning, but another competence included in communicative competence.

According to the *Common European Framework of Reference for Languages* (2002) "all human competences contribute in one way or another to the language user's ability to communicate and may be regarded as aspects of communicative competence" (p. 99). Therefore, following the *CEFR*'s criteria, digital competence could be understood as the sum of knowledge, skills and individual traits that allow a person to socially and communicatively navigate the digital world.

When talking about digital competence, most studies focus on five dimensions: information and data literacy, communication and collaboration, digital content creation, safety and problem solving. However, just as Tíscar Lara Padilla (2009) postulates, we believe it is necessary for language education specifically to approach digital competence from a more competence-oriented perspective.

> We conceive digital competence as the interrelation of three core concepts: knowledge, know-how and existential competence. Digital competence would therefore be defined as the combination of instrumental and cognitive abilities involved in effectively applying the information, skills and attitudes of *knowledge* (being familiar with digital language and techniques), *know-how* (searching, analysing, assessing, critically interpreting and problem-solving depending on the context with a certain degree of autonomy and in a collaborative way), and lastly, *existential competence* (acting with awareness as citizens, knowing the rights and responsibilities of civil liberties, and acting with respect for a multicultural and globalized world) (Lara Padilla, 2009, p. 16).

Digital competence should therefore be considered as another sub-competence in the two basic *CEFR* competences: general competences and communicative competences. The first correspond to *knowledge, know-how, existential competence* and *ability to learn*, already established by the *CEFR*; although the ability to learn is often overlooked by digital competence researchers. The three last dimensions are related to the five competence areas defined by *DigComp*: information and data literacy (*know-how*), communication and collaboration (*existential competence*), digital content creation (*know-how*), safety (*know-how* and *existential competence*) and problem solving (*ability to learn*).

However, *knowledge*, that is, what the *Common European Framework of Reference for Languages* understands as declarative knowledge, does not seem to be expanded on in the different studies on digital competence, which are more focused on how to use the new technologies than on understanding them. We believe this is the key to future netlinguistics research, because digital competence has always been approached as "the safe, critical and responsible use of digital technologies for learning, for work and for participating in society" (Council Recommendation, 2018, p. 9), not as another type of *knowledge* which, given its linguistic potential, requires of the symbiotic interaction between digital competence and communicative competence, where both need each other to survive in this new digital society.

According to the *CEFR* (2001), declarative knowledge can be empirical (resulting from experience) or academic (resulting from a teaching-learning process), but both are basic for communication, because there is a mutual relationship between them and communicative competence. Consequently, in language education, where our ultimate goal is to teach learners to communicate in an increasingly digital world, we believe it is essential to also talk about digital communicative competence, encompassing digital linguistic competence (studying the digital environment's specific lexicon, morphology, semantics, grammar, orthography, etc.) digital sociolinguistic competence (dealing with different communicative situations in the digital world and how they affect communication), and digital pragmatic competence (including digital discursive competence, which we have attempted to envision with the study of the cybergenres in SSL/FL teaching in our doctoral investigation).

> To enable students to develop all the skills involved in the combination of skills necessary to access digital writing and literature can entail a significant effort for them

> and for teachers, but the practical application of mechanisms for digital skills promotion is a goal that should be kept in mind, also using the guide (literary, linguistic and technical) for teachers and the materials prepared to respond to this triple symbiotic axis where every area strengthens and enriches the rest (Escandell Montiel, 2016, p. 232).

Nowadays technology in general and education technology in particular are part of the policies of governments and teaching institutions at a national, European and international level. Technological innovation is conceived as a driving force for competitiveness and economy for countries in a globalized market, and teaching technology is conceived as "the panacea of education understood as the system that provides human capital for the production system" (Adell, 2018, p. 118).

In fact, the programmes for the integration of technology in education understand digital competence as an essential competence for the education and development of individuals as 21st century citizens. What is more, the *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* includes digital competence as one of the eight key competences for lifelong learning, essential for citizens because they "are essential to citizens for personal fulfilment, a healthy and sustainable lifestyle, employability, active citizenship and social inclusion" (Vuorikari, Kluzer, & Punie, 2022, p. 6).

However, the public and private funding dedicated to developing these teaching technologies has transformed this field into "a big bazar" of goods and services in education technology (Adell, 2018, p. 118), which is why we need objective scientific research with an epistemic basis to tackle new teaching practices in matters of netlinguistics, to go past the instrumentalism of teaching technology and to act as models to follow towards a more linguistic and discursive (and therefore more meaningful) approach.

There is a clear contrast between the world of paper-based communication, and the one that is screen-based. "Letter-writing, for instance, is routinely taught in school"; and we feel secure in that knowledge "because there is widespread agreement on how letters are to be written" (Crystal, 2001, p. 15). There is a set of established conventions accepted by everyone in society that allow writers to use them almost without thinking. The rules of these conventions are rarely broken, and if they are, it is always justified or serves a specific purpose. On the contrary, Internet users have been using cybergenres

for over three decades and we are still not aware of its conventions and the factors that should be taken into consideration when writing online.

Therefore, we become intuitive writers who replicate what they have observed for years and play with the possibilities offered by the net. The language of the Internet is in a state of transition. (Crystal, 2001, p. 16). In fact, despite there being increasingly more recommendations on the writing and style of these cybertexts, many times they are only attempts and style guides based on the current trends, which are obsolete almost before they are even published.

> The need for greater predictability, reliability and familiarity is something which affects all Internet situations, including the language which is found there. It is a world where individuals have tried to solve the problem of an electronically constrained communications medium [...] in countless idiosyncratic ways. It is also a world where many of the participants are highly motivated individualists, intent on exploring the potential of a new medium, knowledgeable about its procedures, and holding firm views about the way it should be used (Crystal, 2001, p. 16).

Ultimately, until we have clear conventions about netlinguistics and its cybergenres, language teaching will not be able to fully apply and integrate these contents in the classroom. It is necessary that the research on education technology reconsiders its conception of the Internet as a tool or a library, and approaches digital competence not only as another general competence of individuals, but also as a branch of communicative competence. At the same time, it is necessary to broaden its horizons towards the comprehension, systematization and didactic application of the linguistic nature of the net, and the effects it has on language and discourse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París, Francia: Nathan.

Adell, J. (1995). La navegación hipertextual en el World-Wide Web: implicaciones para el diseño de materiales educativos. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (151), 40-46.

Adell, J. (2007). Wikis en educación. En J. Cabero Almenara y J. Barroso Osuna (Coords.), *Posibilidades de la teleformación en el espacio europeo de educación superior* (pp. 323-33). Barcelona, España: Octaedro.

Adell, J. (2018). Más allá del instrumentalismo en tecnología educativa. En J. Gimeno (Ed.), *Cambiar los contenidos cambiar la educación* (pp. 117–127). Madrid, España: Morata.

Aguirre Beltrán, B. (2000). El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas. En M. Bordoy, A. van Hooft y A. Sequeros, *Español para Fines Específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 34-43). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://ciefe.com/wp-content/uploads/2014/05/Actas_I_CIEFE.pdf

Aguirre Beltrán, B. (2008). Análisis de necesidades y diseño curricular. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 643-664). Madrid, España: SGEL.

Alaminos Chica, A. (2006). La dinámica de la interacción. En A. Alaminos Chica y J. L. Castejón Costa, *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión* (pp. 69-94). Alicante, España: Universidad de Alicante – Serie Docencia Universitaria – EEES.

Alemañy Martínez, C. (2009). Redes sociales: una nueva vía para el aprendizaje. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, *1*(1). Recuperado de https://www.eumed.net/rev/ced/01/cam4.htm

Alexopoulou, A. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. En F.J. Santiago-Guervós, H. Bongaerts, J.J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (Coords.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Vol. 1 (pp. 97-110).

Salamanca, España: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera – ASELE.

Alfonso Lozano, R. y Giralt Lorenz, M. (2013-2014). Comunicación multimodal y aprendizaje de la lengua oral en E/LE. *CAUCE. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, (36-37), 117-133.

Alonso, E. (2012). *Soy profesor/a: aprender a enseñar* (Vol. II). Madrid, España: Edelsa.

Alonso Belmonte, I. (2008). La subcompetencia discursiva. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 553-572). Madrid, España: SGEL.

Alonso Fernández, A. M. (2011). *El blog en la enseñanza de español como lengua extranjera* (Tesina de Máster). *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (13). Recuperado de https://marcoele.com/descargas/14/alonso-blogs.pdf

Álvarez Marcos, J. (2003). El periodismo ante la tecnología hipertextual. En J. Díaz Noci y R. Salaverría (Coords.), *Manual de redacción ciberperiodística* (pp. 231-259) Barcelona, España: Ariel.

Alvira Martín, F. (2011). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Madrid, España: CIS – Cuadernos Metodológicos, n.º 35.

Andión Herrero, M. A. (2003). El léxico americano en los manuales españoles de ELE. En F. Moreno Fernández, J. A. Samper Padilla, M. Vaquero de Ramírez, M. L. Gutiérrez Araus, C. Hernández Alonso y F. Gimeno Menéndez (Coords.), *Lengua variación y contexto: estudios dedicados a Humberto López Morales*, Vol. 1 (pp. 105-125). Madrid, España: Arco Libros.

Araujo Portugal, J. C. (2014). El uso de blogs, wikis y redes sociales en la enseñanza de lenguas. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, (49). Recuperado de https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/227/14

Area Moreira, M. (2008). Las redes sociales en internet como espacios para la formación del profesorado. *Razón y palabra*, (63). Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/n63/marea.html

Area Moreira, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Tenerife, España: Universidad de La Laguna.

Aristu Ollero, A. y Torres Río, L. (2021). El mapeado de textos: un recurso para el aprendizaje del léxico. *MarcoELE. Revista de didáctica de ELE*, (33), 1-18.

Arnal, C. y Ruiz, A. (1999). Tipos de escrito: una lista interminable. En *Carabela, La expresión escrita en el aula de E/LE* (monográfico 46) (pp. 43-61). Madrid, España: SGEL.

Arrarte, G. (2011). *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*. Madrid, España: Arco/Libros.

Arriba García, C. y Cantero Serena, F. J. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica (Lengua y Literatura), 16*, 9-21.

Ayala Pérez, T. y Soto Salgado, G. (2019). Géneros discursivos digitales: fanfiction y tuiteratura. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*, (43), 1-26.

Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa (Trad. J. Lahuerta). En M. Llobera, D. H. Hymes, N. H Hornberger, M. Canale, H. G. Widdowson, J. M. Costs... B. Spolsky, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-127). Madrid, España: Edelsa Grupo Didascalia.

Bajtín, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, United State: University of Texas Press.

Ballano, I. y Muñoz, I. (2007). Los weblogs en el aula de literatura para estudiantes de ELE. En J. M. Izquierdo, F. Martos Eliche, A. Yagüe, F. Moreno Fernández, N. Sanz y J. Eguiluz (Coords.), *Actas del II Congreso internacional FIAPE: Una lengua, muchas culturas*. Granada, España: FIAPE, Universidad de Granada y redELE.

Barba i Corominas, C. y Capella i Priu, S. (Coords.) (2010). *Ordenadores en el aula. La clave es la metodología*. Barcelona, España: Graó.

Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (1972). *Introducción a la lingüística del texto* (Trad. S. Bonilla). Barcelona, España: Ariel.

Belmonte Treviño, M. (2017). Aplicación Didáctica del subjuntivo en la clase de ELE. En G. Nieto Caballero (Coord.), *Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas* (pp. 57-70). Cáceres, España: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.

Belmonte Treviño, M. (2020). La competencia digital en la enseñanza de español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): el *Marco común europeo de referencia* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. En J. J. Gázquez Linares,

M. Molero Jurado, A. Martos Martínez, A. B. Barragán Martín, M. Simón Márquez, M. Sisto, R. M. del Pino Salvador y B. M. Tortosa Martínez (Comps.), *Innovación docente e investigación en arte y humanidades. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 271-281). Madrid, España: Dykinson.

Benito Llauradó, M. (2012). Características generales. En M. Tascón (Dir.), *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 64-67). Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.

Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid, España: Espasa-Calpe.

Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid, España: Cátedra.

Berners-Lee, T. (2000). *Tejiendo la red* (Trad. M. Rubio Fernández). Madrid, España: Siglo XXI.

Bolaños Medina, A., Rodríguez Medina, M. J., Bolaños Medina, L. y Losada García, L. J. (2004). *Análisis del discurso electrónico: convenciones genéricas, lingüísticas y funcionales*. Las Palmas de Gran Canaria, España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Bonilla, S. (1997). Estudio preliminar. En R. A. Beaugrande y W. U. Dressler, *Introducción a la lingüística del texto* (pp. 7-26). Barcelona, España: Ariel.

Bonilla, S. (2014) Escritura web. En E. Montolío (Dir.ª), *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias discursivas*, Vol. II (pp. 319-358). Barcelona, España: Ariel Letras.

Bordoy, M., Hooft, A. van y Sequeros, A. (2000). *Español para Fines Específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://ciefe.com/wp-content/uploads/2014/05/Actas_I_CIEFE.pdf

Borromeo García, C. A. (2016). Redes sociales para la enseñanza de idiomas: el caso de los profesores. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (48), 41-50.

Burin, D. I. (2020). Comprensión de texto digital. En D. I. Burin (Compiladora), *La competencia lectora a principios del siglo XXI* (pp. 71-98). Buenos Aires, Argentina: Editorial Teseo.

Bush, V. (Julio de 1945). As We May Think. *The Atlantic Monthly*. Recuperado de http://www.theatlantic.com/doc/194507/bush

Cabré, M. T. (2006). Recursos lingüísticos en la enseñanza de lenguas de especialidad. En J. Gómez de Enterría Sánchez (Coord.), *Comunicar y enseñar a comunicar el*

conocimiento especializado: homenaje a Amelia de Irazazábal. Madrid, España: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/cabre.htm

Cabrera Méndez, M. (2012a). Blogs. En M. Tascón (Dir.), *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 217-219). Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.

Cabrera Méndez, M. (2012b). Textos en los nuevos medios. En M. Tascón (Dir.), *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 63-64). Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.

Calvi, M. V. (2006). *Lengua y comunicación en el español del turismo*. Madrid, España: Arco/Libros.

Calvi, M. V. y Mapelli, G. (Eds.) (2011). *La lengua del turismo: géneros discursivos y terminología*. Berna, Suiza: Peter Lang.

Campbell, R. & Wales, R. (1972). The study of language acquisition. En J. Lyons (Ed.), *New Horizons in Linguistics* (pp. 242-260). Harmondsworth, England: Penguin Books.

Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje (Trad. J. Lahuerta). En M. Llobera, D. H. Hymes, N. H Hornberger, M. Canale, H. G. Widdowson, J. M. Costs... B. Spolsky, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-81). Madrid, España: Edelsa Grupo Didascalia.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, *I* (1), 1-47. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf

Cantero Serena, F. J. (2008). Complejidad y competencia comunicativa. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, *7* (1), 71-87.

Cantero Serena, F. J. (2014). Adquisición de competencias fónicas. En Y. Congosto Martín, M. L. Montero Curiel y A. Salvador Plans (Eds.), *Fonética*

experimental, educación superior e investigación. Adquisición y aprendizaje de lenguas / Español como lengua extranjera, Vol. II (pp. 29-56). Madrid, España: Arco/Libros.

Cañedo Andalia, R. (2004). Aproximaciones para una historia de Internet. *Acimed, 12* (1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000100005

Carabela (1999). *La expresión escrita en el aula de E/LE* (monográfico 46). Madrid, España: SGEL.

Cardona, L. (2023, 7 de septiembre). *¿Qué es el SEO? Definición, cómo funciona y guía completa de posicionamiento en buscadores (2024)*. Cyberclink. Recuperado de https://www.cyberclick.es/que-es/seo

Carpi, E. (2003). Re(d)escritos: prensa, teatro, novelas digitales. En C. López Alonso y A. Séré (Eds.), *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use.* Luxembourg: Publication Office of the European Union. Recuperado de https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281

Casado, M. (2013). Elogio del texto digital. José Manuel Lucía Megías (Madrid: Fórcola, 2012, 148 págs.). *Revista Signa*, *22*, 765-770.

Casanovas-Catalá, M. y Capdevila-Tomàs, Y. (2017). Red: diccionarios, traductores y foros. En M. Giammatteo, P. Gubitosi y A. Parini (Eds.), *El español en la red* (pp. 153-180). Madrid, España: Iberoamericana Vervuert.

Casanovas-Catalá, M., Jové, M. C. y Tolmos, A. (2005). *Las TIC en la formación del profesorado: la perspectiva de las didácticas específicas*. Lérida, España: Edicions de la Universitat de Lleida.

Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y vida, 21* (4), 6-15.

Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid, España: Arco/Libros.

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

Cassany, D. (Coord.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, España: Paidós Educador.

Cassany, D. (2012). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona, España: Anagrama.

Castaño-Muñoz, J., Duart Montoliu, J. M. y Sancho-Vinuesa, T. (2012). Una segunda brecha digital entre el alumnado universitario. *Cultura y Educación, 24* (3), 363-378.

Castejón Costa, J. L. (2006a). Escalamiento: medida de las actitudes, opiniones, sentimientos y percepciones. En A. Alaminos Chica y J. L. Castejón Costa, *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión* (pp. 95-119). Alicante, España: Universidad de Alicante – Serie Docencia Universitaria – EEES.

Castejón Costa, J. L. (2006b). Planificación y diseños de investigación con encuestas. En A. Alaminos Chica y J. L. Castejón Costa, *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión* (pp. 7-40). Alicante, España: Universidad de Alicante – Serie Docencia Universitaria – EEES.

Castellanos Díaz, J. (2011). De la tinta a los bits (Ink to bits). Análisis de la transición de los medios impresos análogos al ambiente digital. *Anagramas, 9* (18), 121-132.

Castells, M. (2000). *Internet y la sociedad red. Conferencia de presentación del Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento*. Barcelona, España: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de https://www.alfabetizaciondigital.redem.org/wp-content/uploads/2017/05/Internet-y-la-sociedad-red..pdf

Castro Roig, X. (2012). Mensajería instantánea: chat, SMS, WhatsApp... En M. Tascón (Dir.), *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 131-150). Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.

Cea D'Ancona, M. A. (2004). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid, España: Síntesis.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, *6* (2), 5-35.

Cenoz Iragui, J. (2008). El concepto de competencia comunicativa En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 449-465). Madrid, España: SGEL.

Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (2007). *Monográfico: Blogs en Educación.* Recuperado de http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/fr/internet/recursos-online/528-monografico-blogs-en-la-educacion

Chamorro Marín, R. (2007). *Cómo crear un blog, compartir textos e imágenes en Internet, y utilizar los programas de Internet social y la Web 2.0*. Madrid, España: Creaciones Copyright.

Chomsky, N. (1975). *Aspectos de la teoría de la sintaxis* (Trad. C. P. Otero). Madrid, España: Aguilar.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para la Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Trad. Instituto Cervantes). Madrid, España: Instituto Cervantes, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Anaya. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Coseriu, E. (1955/56). Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar. *Romanistisches Jahrbuch, 7*, 29-54.

Cots, J. M. (1995). Hacia una descripción pedagógica de la competencia pragmática de los hablantes nativos de lengua inglesa. En M. Llobera, D. H. Hymes, N. H Hornberger, M. Canale, H. G. Widdowson, J. M. Costs... B. Spolsky, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 91-104). Madrid, España: Edelsa Grupo Didascalia.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Strasbourg, France: Council of Europe Publishing. Recuperado de https://rm.coe.int/1680459f97

Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing. Recuperado de https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance). (2018). *Official Journal of the European Union, C189*, 1-13. Recuperado de https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)

Cruz Moya, O. (2011). Las redes sociales en la enseñanza de ELE: retos y propuestas. En C. Hernández González, A. Carrasco Santana y E. Álvarez Ramos (Coords.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 205-212). Madrid, España: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Cruz Piñol, M. (1997). La World Wide Web en la clase de E/LE. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, (5). Recuperado de https://webs.ucm.es/info/especulo/numero5/m_cruz.htm

Cruz Piñol, M. (2000). La red hispanohablante. La Internet y la enseñanza del español como lengua extranjera. *Espéculo, Revista de Estudios Literarios*, (13). Recuperado de http://webs.ucm.es/info/especulo/numero13/int_hisp.html

Cruz Piñol, M. (2001). La enseñanza presencial del ELE en la era de Internet. ¿Tendrá límites el aula del siglo XXI? *Mosaico, 7*, 10-19.

Cruz Piñol, M. (2002). *Enseñar español en la era de Internet. La www y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Barcelona, España: Octaedro.

Cruz Piñol, M. (2014). Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (19), 1-18. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/19/cruz-tecnologias.pdf

Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2002). *El lenguaje e Internet* (Trad. P. Tena). Madrid, España: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2005). *La revolución del lenguaje* (Trad. F. Muñoz de Bustillo). Madrid, España: Alianza Editorial.

Dawkins, R. (1976). *The selfish gene*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

Díaz Rodríguez, L. y Aymerich Soler, M. (2003). *La destreza escrita*. Madrid, España: Edelsa.

Díez Somavilla, R. y López Cuenca, L. (2012). El correo electrónico. En M. Tascón (Dir.), *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 103-130). Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.

Domínguez Fernández, G., Torres Barzabal, L. y López Meneses, E. (Coord.) (2010). *Aprendizaje con wikis. Usos didácticos y casos prácticos*. Sevilla, España: Eduforma.

Domínguez González, P. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Breve curso para profesores en formación. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (6), 1-168.

Domínguez Miguela, A. y Fernández Santiago, M. (2006). *Guía para la integración de las TIC en el aula de idiomas*. Huelva, España: Universidad de Huelva.

Dudeney, G. y Hockly, N. (2007). *How to Teach English with Technology*. London, United Kingdom: Pearson/Longman.

Elder, D. (2001). Para analizar un sitio Internet. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, (1). Recuperado de https://www.um.es/tonosdigital/znum1/estudios/elder.htm

Erdocia Íñiguez, I. (2012). *El aprendizaje autónomo a través de las redes sociales* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1748de71-80ad-43a4-9d77-d4beb307792c/2012-bv-13-45iker-erdocia-pdf.pdf

Escandell, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona, España: Ariel.

Escandell Montiel, D. (2016). Impulso docente para los alfabetismos digitales: lecturas de la red en el proceso de aprendizaje de lenguas y la integración de las destrezas de la ciudadanía digital. En N. Domínguez García, C. Fernández Juncal y J. L. García Alonso (Dirs.), *Innovación y desarrollo en español como lengua extranjera* (pp. 217-234). Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.

Escavy Zamora, R. (2009). *Pragmática y textualidad*. Murcia, España: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

Ezeiza Ramos, J. (2006). *Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lenguas en una perspectiva de síntesis. Aplicación a los manuales para la enseñanza general de E/LE a adultos* (Tesis doctoral). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España.

Fernández López, M. C. (2008). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 715-734). Madrid, España: SGEL.

Fernández Pinto, J. (2002). *¡E/LE con Internet! Internet paso a paso para las clases de E/LE*. Madrid, España: Edinumen.

Ferrari, A. (2013). *DigComp: a Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. Recuperado de https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/digcomp-framework-developing-and-understanding-digital-competence-europe

Figueras Bates, C. (2014). Pragmática de la puntuación y nuevas tecnologías. *Normas*, (4), 135-160.

Fortanet, I., Palmer J. C., & Posteguillo, S. (1999). The Emergence of a New Genre: Advertising on the Internet (Netvertising). *Hermes-Journal of Linguistics*, *23*, 93-114.

Fumero, A. (2005). Un tutorial sobre blogs. El abecé del universo blog. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, (65), 46-59.

Fundéu BBVA (2012a). Maquetación: plantillas. En M. Tascón (Dir.), *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (p. 226). Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.

Fundéu BBVA (2012b). Modelos de lectura. En M. Tascón (Dir.), *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 84-86). Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.

Fundéu BBVA (2017, 25 de abril). «Ciberanzuelo», la alternativa favorita de nuestros seguidores a «clickbait». *Fundéu RAE*. *Noticias del español*. Recuperado de https://www.fundeu.es/noticia/ciberanzuelo-la-alternativa-favorita-de-nuestros-seguidores-a-clickbait/

García Santa-Cecilia, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid, España: Edelsa.

García Santa-Cecilia, A. (2007). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5). Recuperado de https://marcoele.com/plan-curricular-del-instituto-cervantes-niveles-de-referencia-para-el-espanol/

García-Romeu, J. (2006). Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos. En Escofet, B. de Jonge, A. van Hooft, K. Jauregi, J. Robisco y M. Ruiz (Eds.), *Español para Fines Específicos. Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 145-161). Ministerio de Educación y Ciencia de España. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0001.pdf

Garrett, P. y Dennis, S. (2002). *La comunicación escrita en los negocios*. Madrid, España: Prentice Hall.

Gil, M. y Rodríguez, J. (2011). *El paradigma digital y sostenible del libro*. Madrid, España: Trama editorial.

Gimeno Sanz, A. (Coord.) (2002). *Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la enseñanza de E/LE*. Valencia, España: Universitat Politècnica de València.

Gimeno Sanz, A. y García Laborda, J. (2009). Wikis y el nuevo estudiante de lenguas extranjeras. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, (5), 1-21. Recuperado de file:///C:/Users/atrev/AppData/Local/Temp/Dialnet-WikisYElNuevoEstudianteDeLenguasExtranjeras-3186833.pdf

Glosas Didácticas (2007). Tecnologías y enseñanza/aprendizaje de ELE. *Glosas Didácticas*, (16).

Gómez Sánchez, M. E. y L. Guerra Salas (2012). La etiqueta de la red: la cortesía en la comunicación digital. En M. Tascón (Dir.), *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 52-55). Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.

González-Fernández-Villavicencio, N. (2014). El #hashtag ya tiene historia. *Anuario ThinkEPI, 8*, 326-330.

González-Lloret, M. y Vinagre Laranjeira, M. (Coords.) (2018). *Comunicación Mediada por Tecnologías. Aprendizaje y Enseñanza de Lengua Extranjera*. Londres, Reino Unido: Equinox Publishing.

Gonzalo, M. (2012a). Cómo titular. En M. Tascón (Dir.), *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 224-225). Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.

Gonzalo, M. (2012b). Escribir una entrada para un blog. En M. Tascón (Dir.), *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 222-224). Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.

Gonzalo, M. (2012c). Gestión de comentarios. En M. Tascón (Dir.), *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (p. 224). Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.

Gouti, G. (2003). Intercambios en los foros de debate: algunos elementos de reflexión para un acercamiento lingüístico. En C. López Alonso y A. Séré (Eds.), *Nuevos*

géneros discursivos: los textos electrónicos (pp. 63-75). Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Gracián, B. (1968). *Oráculo manual y arte de prudencia*. Madrid, España: Biblioteca Anaya.

Gregory, J. (2004). Writing for the Web Versus Writing for Print: Are They Really So Different? *Technicalcommunication, 51* (2), 276-285.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantic. Speech Acts* (pp. 41-58). New York, United State: Academic Press.

Gutiérrez, L. C. (2005). (Con)textos: consideraciones pedagógicas sobre la enseñanza con el texto digital. *Biblioteca virtual redELE*, 1-10.

Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona, España: Gedisa.

Hale, C. & Scanlon, J. (1999). *Wired style: principles of English usage in the digital age*. New York, United States: Broadway Books.

Hall, E. T. (1963). A system for the notation of proxemic behavior. *American Anthropologist, 65* (5), 1003-1026.

Halliday, M. (1985). *Introduction to Functional Grammar*. London, United Kingdom: Edward Arnold.

Halliday, M. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London, United Kingdom: Longman.

Haro Ollé, J. J. (2010). *Manual imprescindible de redes sociales para la educación*. Madrid, España: Anaya.

Hernández Mercedes, M. P. (2012). La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (r)evolución. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (1), 63-99.

Hernández Ortega, J., Pennesi Fruscio, M., Sobrino López, D. y Vázquez Gutiérrez, A. (2011). *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC*. Barcelona, España: Ariel.

Herrera, F. (2006). Los blogs y la enseñanza del español como lengua extranjera: nuevas tecnologías sin efectos secundarios. En *Actas del Primer Congreso Virtual E/LE: La enseñanza del español en el siglo XXI*. Málaga, España. Recuperado de http://eledelengua.com/franherrera/almacen/los-blogs-francisco-herrera-2006.pdf

Herrera, F. (2007). Web 2.0 y didáctica de lenguas: un punto de encuentro. *Glosas didácticas*, (16), 18-26.

Herrera, F. (2015a). El papel de la tecnología en el aula sobre la interacción y la acción digital. En F. Herrera (Ed.), *La formación del profesorado de español. Innovación y reto* (pp. 137-146). Barcelona, España: Difusión.

Herrera, F. (Ed.) (2015b). *La formación del profesorado de español. Innovación y reto*. Barcelona, España: Difusión.

Herrera, F. y Conejo, E. (2009). Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. *MarcoELE. Revista de didáctica de ELE*, (9), 1-20.

Higueras García, M. (2000). Como elaborar material para Internet, para la enseñanza de español con fines específicos. En M. Bordoy, A. van Hooft y A. Sequeros, *Español para Fines Específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 75-85). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://ciefe.com/wp-content/uploads/2014/05/Actas_I_CIEFE.pdf

Higueras García, M. (2004). Internet en la enseñanza de ordenador. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 1061-1085). Madrid, España: SGEL.

Hita Barrenechea, G. (2004). *La enseñanza comunicativa de idiomas en Internet. Características de los materiales y propuesta didáctica*. Madrid, España: Biblioteca virtual redELE. Recuperado de http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3c6b2f6e-e7b5-4a46-9e00-98151d848b99/2004-bv-02-12hita-pdf.pdf

Hooft, A. van (Ed.) (2004). *Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios*. Ámsterdam: Rodopi.

Hymes, D. H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa (Trad. P. Horrillo Calderón). En M. Llobera, D. H. Hymes, N. H Hornberger, M. Canale, H. G. Widdowson, J. M. Costs... B. Spolsky, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Madrid, España: Edelsa Grupo Didascalia.

Instituto Cervantes (2006a). *Enciclopedia del español en el mundo*. Madrid, España: Instituto Cervantes, Círculo de Lectores, Plaza & Janés. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_06-07/default.htm

Instituto Cervantes (2006b). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Instituto Cervantes (2008a). *Diccionario de términos clave de ELE* [versión electrónica]. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

Instituto Cervantes (2008b). Aducto. *Diccionario de términos clave de ELE* [versión electrónica]. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aducto.htm

Instituto Cervantes (2008c). Aprendizaje deductivo. *Diccionario de términos clave de ELE* [versión electrónica]. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajedeductivo.htm

Instituto Cervantes (2008d). Destrezas lingüísticas. En *Diccionario de términos clave de ELE* [versión electrónica]. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm

Instituto Cervantes (2008e). Ítem de respuesta abierta. *Diccionario de términos clave de ELE* [versión electrónica]. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/itemrespuestaabierta.htm

Instituto Cervantes (2008f). Ítem de respuesta cerrada. *Diccionario de términos clave de ELE* [versión electrónica]. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/itemrespuestacerrada.htm

Instituto Cervantes (2008g). Libro de texto. *Diccionario de términos clave de ELE* [versión electrónica]. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/librotexto.htm

Instituto Cervantes (2008h). Lingüística del texto. *Diccionario de términos clave de ELE* [versión electrónica]. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/linguisticatextual.htm

Instituto Cervantes (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

Instituto Cervantes (2022). *El español: una lengua viva*. Departamento de cultura digital: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. España: INTEF y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf

Internet World Stats (2020, 31 de marzo). *Top Ten Languages Used in the Web*. Recuperado de https://www.internetworldstats.com/stats.htm

Internet World Stats (2022, 30 de junio). *World Internet Usage and Population Statistics*. Recuperado de https://www.internetworldstats.com/stats.htm

Ionos Digital Guide (2023, 1 de marzo). *WYSIWYG: veo lo que tú ves*. Ionos Digital Guide. Recuperado de https://www.ionos.mx/digitalguide/paginas-web/creacion-de-paginas-web/wysiwyg-que-significa/

Isenberg, H. (1976). Einige Grundbegriffe für eine linguistische Texttheorie. En F. D Anes y D. Viehweger (Eds.), *Probleme der Textgrammatik* (pp. 47-145). Berlín, Alemania: Akademie der Wissenschaften.

Juan Lázaro, O. (2001). *La Red como material didáctico en la clase de E/LE*. Madrid, España: Edelsa.

Juan Lázaro, O. (2004). Aprender español a través de Internet: un entorno de enseñanza y aprendizaje. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 1087-1106). Madrid, España: SGEL.

Juan Lázaro, O. y Fernández Pinto, J. (2000). Criterios de evaluación de materiales en la red: alumnos y usuarios de E/LE. *Cuadernos Cervantes, 28*. Recuperado de http://www.cuadernoscervantes.com/multi_28_criteeval.html

Kilian, C. (2001). *Escribir para la Web* (Trad. G. Orbegozo). Bilbao, España: Ediciones Deusto.

Krug, S. (2014). *No me hagas pensar. Actualización: Una aproximación a la usabilidad y los móviles* (Trad. G. Pérez Martínez). Madrid, España: Anaya Multimedia.

Lamarca, M. J. (2018). *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen* (Tesis doctoral). Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

Lamí Rodríguez del Rey, L. E., Pérez Fleites, M. G. y Rodríguez del Rey Rodríguez, M. E. (2016). Las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica en la clase presencial. *Revista Conrado, 12* (56), 84-89. Recuperado de http://conrado.ucf.edu.cu/

Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula* (Trad. P. Manzano Bernárdez). Madrid, España: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y Ediciones Morata.

Lara Padilla, T. (2009). Alfabetizar en la cultura digital. En T. Lara Padilla (Coord.), *La competencia digital en el área de lengua* (pp. 9-38). Barcelona, España: Octaedro.

Lara Padilla, T. (2011). Competencia digital, nuevos medios, nuevos lenguajes, nuevos hablantes. Twitter y sus funciones comunicativas. *Lenguajes y Textos*, (34), 39-46.

Lara Padilla, T. (2012). Escritura colectiva: wikis. En M. Tascón (Dir.), *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 203-216). Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.

Lara Padilla, T., Zayas Hernando, F., Alonso Arrukero, N. y Larequi García, E. (2009). *La competencia digital en el área de Lengua*. Barcelona, España: Octaedro.

Lavid, J. (2005). *Lenguaje y nuevas tecnologías: nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI*. Madrid, España Cátedra.

Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* (Trad. D. Levis). Barcelona, España: Paidós.

Lineros Quintero, R. (1997). Competencia textual y enseñanza del español como segunda lengua. *REALE*, (8), 51-74.

Llisterri, J. (1998). Nuevas tecnologías y enseñanza del español como lengua extranjera. En F. Moreno, M. Gil y K. Alonso (Eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro* (pp. 45-77). Alcalá de Henares, España: Universidad Alcalá, Servicio de Publicaciones.

Londoño Monroy, G. (2012). Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales. *Digital Education Review*, (22), 19-36.

López Alonso, C. (2003). El correo electrónico. En C. López Alonso y A. Séré (Eds.), *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos* (pp. 21-43). Madrid, España: Biblioteca Nueva.

López Alonso, C. (2014). *Análisis del Discurso*. Madrid, España: Síntesis.

López Ferrero, C. y Martín Peris E. (2013). *Textos y aprendizaje de lenguas. Elementos de lingüística textual para profesores de ELE*. Madrid, España: SGEL.

López Martínez, M. I. y Hernández Sánchez, E. (2012). *Teorías y modelos lingüísticos*. Murcia, España: Diego Marín Librero-Editor.

López Meri, A. (2015). Twitter como fuente informativa de sucesos imprevistos: el seguimiento de hashtags en el caso #ArdeValencia. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, *8* (1), 27-51.

López Quero, S. (2003). *El lenguaje de los chats. Aspectos gramaticales*. Granada, España: Port-Royal Ediciones.

López Quero, S. (2010). Marcas gramaticales de oralidad en los chats y foros de debate: incorporación de marcadores discursivos del español hablado. *Oralia: Análisis del discurso*, (13), 173-196.

López Quero, S. (2013). La conversación escrita en internet: caracterización pragmalingüística. *Sintagma: Revista de lingüística*, *15*, 77-92.

López Quero, S., Calero Vaquera, M. L. y Zamorano Aguilar, A. (2004). Foros de debate vs. otros discursos electrónicos. *Español actual: Revista de español vivo*, (82), 53-76.

López Sobejano, J. (2012). Redes sociales. En M. Tascón (Dir.), *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 151-178). Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.

Lucía Megías, J. M. (2019). Elogio del texto digital 2.0 (¿el triunfo de la segunda textualidad?). En D. González y H. Bermúdez Sabel (Eds.), *Humanidades digitales. Miradas hacia la Edad Media* (pp. 90-110). Berlín, Alemania: De Gruyter.

Luján Mora, S. (2002). *Programación de aplicaciones web: Historia, Principios básicos y Clientes Web*. Alicante, España: Editorial Club Universitario.

Luzón Marco, M. J. (1997). Intertextualidad e interpretación del discurso. *Epos: Revista de filología*, (13), 135-149.

Maciá, M. (2005). *El bálsamo de la memoria: un estudio sobre comunicación escrita*. Madrid, España: Antonio Machado Libros.

Maingueneau, D. (2007). *Análisis de textos de comunicación* (Trad. V. Goldstein). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

Manghi Haquin, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, (22), 3-14.

Mañas, M. (2012). Formatos multimedia. En M. Tascón (Dir.), *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 391-422). Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.

MarcoELE – Equipo de redacción (2008). Entrevista con las editoriales españolas de ELE. *MarcoELE. Revista de didáctica de ELE*, (7), 1-23.

Marquès Graells, P. R. (1999). Criterios para la clasificación y evaluación de espacios web de interés educativo. *Educar* (25), 95-111.

Marquès Graells, P. R. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3ciencias*, *2*(1), 1-15. Recuperado de file:///C:/Users/atrev/AppData/Local/Temp/Dialnet-ImpactoDeLasTicEnLaEducacion-4817326.pdf

Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE)* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.

Martín Peris, E. (1998). El profesor de lenguas: papel y funciones. En A. Mendoza Fillola (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 87-100). Barcelona, España: SDELL, ICE y Horsori.

Martín Peris, E. (2001). Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Carabela*, (50), 103-136.

Martínez Carrillo, M. C. (2007). Wikis: un nuevo instrumento para el aprendizaje colaborativo de ELE mediado por ordenador. En J. M. Izquierdo, F. Martos Eliche, A. Yagüe, F. Moreno Fernández, N. Sanz y J. Eguiluz (Coords.), *Actas del II Congreso internacional FIAPE: Una lengua, muchas culturas*. Granada, España: FIAPE, Universidad de Granada y redELE.

Martínez Carrillo, M. C. (2008). El uso de wikis en la clase de E/LE y la evaluación integrada de destrezas. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 414-418). Alicante, España: Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones.

Martín-Laborda, R. (2005). *Las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid, España: Fundación AUNA.

Monereo i Font, C. (2005). *Internet y competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona, España: Graó.

Monistrol Ruano, O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa (I). *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, (28), 7-10.

Monleón, D. y Sellés Carot, A. (2012). Hipertexto. En M. Tascón (Dir.), *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 375-390). Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.

Montolío Durán, E. (Dir.) (2014). *Manual de escritura académica y profesional*. Barcelona, España: Ariel Letras.

Moreno, A. J. (2012). *La web 2.0. Recurso educativo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Observatorio Tecnológico. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1060-la-web-20-recursos-educativos

Moreno Fernández, F. (2012). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona, España: Ariel Letras.

Muñoz Pérez, J. (2017). *Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de español como lengua extranjera: análisis de corpus y propuestas didácticas de mejora* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

Naughton, J. (2001). *A brief history of the future: the origins of the Internet*. London, England: Phoenix.

Newland, B. y Byles, L. (2014). Changing academic teaching with Web 2.0 technologies. *Innovations in Education and Teaching International*, *51* (3), 315-325.

Nielsen, J. (2000). *Usabilidad. Diseño de sitios Web* (Trad. Designing Web Usability). Madrid, España: Pearson Educación.

Nielsen, J. y Loranger, H. (2006). *Usabilidad. Prioridad en el diseño Web* (Trad. New Riders). Madrid, España: Anaya Multimedia.

Núñez Delgado, M. P. y Rodríguez Guerrero, B. (2017). La comprensión lectora en ELE. Análisis de manuales de B1 con base en su tipología textual. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (6), 31-54.

Olaniran, B. A. (2009). Culture, learning styles, and Web 2.0. *Interactive Learning Enviroments, 17* (4), 261-271.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015). *Students, Computers and Learning. Making the Connection*. PISA. OECD Publishing.

Orihuela, J. L. (2011). La auténtica gramática de la Web. Aprender y enseñar a escribir hipertextos. *Revista mexicana de comunicación, 23* (126), 21-23.

Orihuela, J. L. y Santos, M. L. (1999). *Introducción al diseño digital. Concepción y Desarrollo de Proyectos de Comunicación Interactiva*. Madrid, España: Anaya Multimedia.

Ortega Carrillo, J. A. (Dir.) (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación e integración social de la inmigración*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Observatorio Tecnológico. Recuperado de http://ares.cnice.mec.es/informes/10/documentos/indice.htm

Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de Segundas Lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante, España: Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones.

Penas Ibáñez, M. A. (2018). *El cibertexto y el ciberlenguaje*. Madrid, España: Síntesis.

Peña, R. (Coord.) (2012). *Cómo enseñar utilizando las redes sociales*. Tarragona, España: Altaria.

Peña-López, I., Córcoles Briongos, C. P. y Casado Martínez, C. (2006). El Profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red. *Uocpapers: Revista sobre la sociedad del conocimiento*, (3), 1-9.

Perdiguero Villarreal, H. y Álvarez Tejedor A. A. (Coords.) (2004). *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera*. Burgos, España: Universidad de Burgos.

Pérez i Garcias, A. (1998). Diseño de documentos Web. En M. Cebrián de la Serna (Coord.), *Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje* (pp. 96-101). Málaga, España: Universidad de Málaga.

Pérez Vicente, A. (2012). Usabilidad. Qué debo tener en cuenta al escribir para la web. En M. Tascón (Dir.), *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 71-73). Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.

Posteguillo, S. (2002). Netlinguistics and English for Internet Purposes. *Ibérica, 4*, 21-38.

Posteguillo, S. (2003). *Netlinguistics. An analytical framework to study language, discourse and ideology in Internet*. Castellón de la Plana, España: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid, España: Istmo.

Pozo Barriuso, M. J. del (2017). *La expresión escrita y los recursos electrónicos en el aula de E/LE* (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de València, Valencia, España.

Pozo Díez, M. del (2018). Propuesta de plantilla análisis de manuales ELE españoles publicados desde 1986-2016. *Lenguaje y textos, 47,* 65-81.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, 9* (5), 1-6.

Priani, E. (2015). El texto digital y la disyuntiva de las humanidades digitales. *Palabra Clave, 18* (4), 1215-1233.

Prost, G. y Noriega Fernández, A. (2003). *Al dí@. Curso superior de español para los negocios*. Madrid, España: SGEL.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014a). Arroba. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de https://dle.rae.es/arroba?m=form

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014b). Bit. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de https://dle.rae.es/bit?m=form

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014c). Bot. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de https://dle.rae.es/bot?m=form

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014d). Inteligencia artificial. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de https://dle.rae.es/inteligencia?m=form

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014e). Internet. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de http://dle.rae.es/?id=LvskgUG

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014f). Intertextualidad. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de https://dle.rae.es/intertextualidad?m=form

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014g). Página web. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de https://dle.rae.es/p%C3%A1gina?m=form

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2018). *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica*. Barcelona, España: Espasa.

Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, *394/10*, de 30 de diciembre de 2006, Recuperado de https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=DA

Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE). (2018). *Diario Oficial de la Unión Europea*, *C189*, 1-13. Recuperado de https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (2006). *Diario Oficial de la Unión Europea*, *L394*, 10-18. Recuperado de https://www.boe.es/doue/2006/394/L00010-00018.pdf

Redecker, C. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu* (Trad. Fundación Universia e Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado). España: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/marco-europeo-para-la-competencia-digital-de-los-educadores-digcompedu/competencia-digital/24685

Regueiro Rodríguez, M. L. y Sáez Rivera, D. M. (2015). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos* (2.ª ed.). Madrid, España: Arco/Libros.

Resolución de 2 de julio de 2020, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre el marco de referencia de la competencia digital docente. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, *191*, 50638-50668. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-7775

Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente. (2022). *Boletín Oficial del Estado, 116,* 67979-68026. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-8042

Rodríguez Martín, C. (2015). Sujetos y objetos de una nueva estética de la creación (verbal): el blog en el campo cultural contemporáneo. El caso *boomeran(g)*. En F. Noguerol Jiménez, M. A. Pérez López y V. Sánchez Aparicio (Coords.), *Letras y bytes: escrituras y nuevas tecnologías* (pp. 72-86). Kassel, Alemania: Reichenberger.

Rodríguez Martín, J. R. (2004). El uso de internet en el aula de ELE. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica de ELE*, (2), 1-9. Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_14Rodriguez.pdf?documentId=0901e72b80e06a65

Rodríguez Ortega, D. y Baraibar Echeverría, A. (2015). Las TIC en la docencia universitaria de la lengua y literatura españolas (contextos ELE). *SIGNOS ELE*, (9), 1-16. Recuperado de file:///C:/Users/atrev/AppData/Local/Temp/Dialnet-LasTICEnLaDocenciaUniversitariaDeLaLenguaYLiteratu-5053622.pdf

Román-Mendoza, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. Abigdon, Reino Unido: Routledge.

Rosales, P. (2010). *Estrategia digital: cómo usar las nuevas tecnologías mejor que la competencia*. Barcelona, España: Deusto.

Ruipérez García, G. (2004). La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO). En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 1045-1059). Madrid, España: SGEL.

Ruipérez García, G. y García Cabrero, J. (2000). Tele-enredando.com: Curso de español comercial para teléfonos móviles. En M. Bordoy, A. van Hooft y A. Sequeros, *Español para Fines Específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 86-91). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://ciefe.com/wp-content/uploads/2014/05/Actas_I_CIEFE.pdf

Sabater Fernández, C. (2014). La vida privada en la sociedad digital. La exposición pública de los jóvenes en internet. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (61), 1-32.

Salaberri Ramiro, S. (1990). El libro de texto: selección y explotación. En P. Bello, A. Feria, J. M. Ferrán, T. García Hernández, P. Gómez, M. C. Guerrini… M. Verdú (Eds.), *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos* (pp. 109-123). Madrid, España: Santillana.

Sánchez Carrero, J. y Contreras Pulido, P. (2012). De cara al prosumidor. Producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Iconos 14*, *10*(3), 62-84.

Sánchez Lobato, J. (Coord.). (2006). *Saber escribir*. Madrid, España: Aguilar.

Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dirs.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, España: SGEL.

Sánchez Pérez, A. (2004). Metodología: conceptos y fundamentos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 665-689). Madrid, España: SGEL.

Sánchez Rufat, A. (2017). Profesores de español como lengua extranjera: de la formación al desempeño profesional. *Tejuelo*, (25), 59-84.

Sanmartín Sáez, J. (2012). *Discurso Turístico e Internet*. Madrid, España: Lingüístico Iberoamericana Vervuert.

Sanmartín Sáez, J. (2014). Cibergéneros y estrategias pragmalingüísticas en el turismo 2.0. *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, (14). Recuperado de file:///C:/Users/atrev/AppData/Local/Temp/4684-15648-1-PB-1.pdf

Santiago Guervós, J. de (2009). Qué enseñar a los que van a enseñar. En A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Delgado Polo y M. I. Fernández Barjola (Eds.), *El profesor de español LE/LE. Actas del XIX Congreso Internacional ASELE* (pp. 101-106). Cáceres, España: Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones.

Santiago Guervós, J. de y Fernández González, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, España: Arco/Libros.

Santovenia Díaz, J., Cañedo Andalia, R., Ochandarena Mestre, R. J. y Brito Núñez, N. M. (2007). Google: una aproximación al gran buscador. *Acimed*, *15*(4).

Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352007000400008

Sanz Álava, I. (2007). *El español profesional y académico en el aula universitaria. El discurso oral y escrito*. Valencia, España: Tirant lo Blanch.

Sanz Gil, M. y Serra Escorihuela, R. (2001). Aprendizaje de la lectura de textos científicos en lenguas extranjeras: autonomía e hipermedia. En S. Posteguillo Gómez, I. Fortanet Gómez y J. C. Palmer Silveira (Coords.), *Methodology and New Technologies in Languages for Specific Purposes* (pp. 355-362). Castellón de la Plana, España: Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.

Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general* (Trad. A. Alonso, 24.ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Losada.

Scolari, C. A. (2016). Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación), 1*, 1-9.

Seoane, C. (2007). Del papel a la web: nuevas formas de lectura, escritura y acceso a la información. *Trama & Texturas, 3*, 74-79.

Serrano, J. (2012). Estructura de un artículo de un blog. En M. Tascón (Dir.), *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 219-221). Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.

Shepherd, M. & Watters, C. (1998). The Evolution of Cybergenres. En R. H. Sprague (Ed.), *Proceedings of the Thirty-First Annual Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 97-109). Los Alamitos, United States: IEEE Computer Society.

Simons, M. (2010). Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en la clase de ELE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (11), 1-21. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/11/simons-tic.pdf

Sitman, R. (1998). Divagaciones de una internauta. Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza de E/LE. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, (10). Recuperado de http://webs.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html

Soria Pastor, I. (2002). Las nuevas tecnologías en la formación de los profesores de E/LE. En A. Gimeno Sanz (Coord.), *Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la enseñanza de E/LE* (pp. 421-429). Valencia, España: Universitat Politècnica de València.

Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *La relevancia* (Trad. E. Leonetti). Madrid, España: Visor.

Spinuzzi, C. (2004). Describing Assemblages: Genre Sets, Systems, Repertoires, and Ecologies. *Computer Writing and Research Lab*, 1-9. Recuperado de https://www.dwrl.utexas.edu/old/content/describing-assemblages.html

Steen, M. (2012). Arquitectura del contenido de una página web. En M. Tascón (Dir.), *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 305-320). Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.

Tallei, J. (2011). Las wikis en la enseñanza de ELE. *Didactired*, Centro Virtual Cervantes - Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_11/17012011.htm

Tascón, M. (Dir.) (2012). *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*. Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.

Toffler, A. (1981). *La tercera ola*. Ciudad de México, México: Edivisión.

Torre, A. de la (2006). Web Educativa 2.0. Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (20), 1-9. Recuperado de https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/515/248

Torres Ríos, L. (2007). La influencia de los blogs en el mundo de ELE. *Glosas didácticas*, (16), 27-35.

Torres-Salinas, D. (2008). Mark Zuckerberg, fundador de Facebook, en la Universidad de Navarra. *El profesional de la información, 17* (6), 681-684.

Trenchs Parera, M. (Coord.) (2001). *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Lérida, España: Milenio.

Trujillo, F. (2015). De la provisión de servicios a la creación de experiencias: La necesidad de un nuevo Marco para la enseñanza y el aprendizaje (de lenguas) en el siglo XXI. En F. Herrera (Ed.), *La formación del profesorado de español. Innovación y reto* (pp. 19-30). Barcelona, España: Difusión.

Van Dijk, T. A. (1988). *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)* (Trad. J. D. Moyano). Madrid, España: Ediciones Cátedra.

Varo Domínguez, D. y Cuadros Muñoz, R. (2013). Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (25), 93-118. Recuperado de file:///C:/Users/atrev/AppData/Local/Temp/16297.pdf

Vellegal, A. M. (2009). La Web 2.0 en la enseñanza del español lengua extranjera y la capacitación docente. En *Congreso de Enseñanza de Español como Lengua*

Segunda y Extranjera. Desafíos de la capacitación y formación docente en el área ELE. Buenos Aires, Argentina: Universidad del Salvador.

Villegas Broncano, M. A. y Blázquez García, M. J. (2013). *La preparación de la expresión escrita del DELE A2: correspondencia en español*. Barcelona, España: Octaedro.

Vinagre Laranjeira, M. (2010). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador.* Madrid, España: Síntesis.

Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2. Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía. Con nuevos ejemplos de conocimiento, habilidades y actitudes* (Trad. Junta de Castilla y León). España: Asociación Somos Digital. Recuperado de https://somos-digital.org/wp-content/uploads/2022/04/digcomp2.2_castellano.pdf

Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van den Brande, L. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model.* Luxembourg: Publication Office of the European Union. Recuperado de https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101254

Warschauer, M. (2010). Invited commentary: new tools for teaching writing. *Language, Learning and Technology*, *14*(1), 3-8.

Yus Ramos, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona, España: Ariel.

Yus Ramos, F. (2011). *Cyberpragmatics. Internet-Mediated Communication in Context*. London, United Kingdom: John Benjamins.

Yuste, B. (2012). La voz de la audiencia. En M. Tascón (Dir.), *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 78-79). Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.

Zayas Hernando, F. (2009). Escribir y leer en la Red: nuevas prácticas discursivas. En T. Lara padilla, F. Zayas Hernando, N. Alonso Arrukero y E. Larequi García, *La competencia digital en el área de Lengua* (pp. 39-68). Barcelona, España: Octaedro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: GUÍAS DOCENTES

UA – Universidad de Alicante:

UA (2019/20a). *Comprensión y expresión escrita. Español L2/LE* (Guía Docente). Máster Universitario en Español e Inglés como Segundas Lenguas, Lenguas Extranjeras. Recuperada de https://cvnet.cpd.ua.es/Guia-Docente/GuiaDocente/Index?wCodEst=D050&wcodasi=39007&wlengua=es&scaca=2019-20

UA (2019/20b). *El español del turismo y el ocio* (Guía Docente). Máster Universitario en Inglés y Español para Fines Específicos. Recuperada de https://cvnet.cpd.ua.es/Guia-Docente/GuiaDocente/Index?wCodEst=D057&wcodasi=38618&wlengua=es&scaca=2019-20

UA (2019/20c). *El español económico-financiero* (Guía Docente). Máster Universitario en Inglés y Español para Fines Específicos. Recuperada de https://cvnet.cpd.ua.es/Guia-Docente/GuiaDocente/Index?wCodEst=D057&wcodasi=38616&wlengua=es&scaca=2019-20

UA (2019/20d). *El inglés y el español en la lingüística computacional* (Guía Docente). Máster Universitario en Inglés y Español para Fines Específicos. Recuperada de https://cvnet.cpd.ua.es/Guia-Docente/GuiaDocente/Index?wCodEst=D057&wcodasi=38610&wlengua=es&scaca=2019-20

UA (2019/20e). *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras* (Guía Docente). Máster Universitario en Español e Inglés como Segundas Lenguas, Lenguas Extranjeras. Recuperada de https://cvnet.cpd.ua.es/Guia-Docente/GuiaDocente/Index?wCodEst=D050&wcodasi=39002&wlengua=es&scaca=2019-20

UA (2019/20f). *Tecnología de la información y el conocimiento aplicadas al inglés y español para fines específicos* (Guía Docente). Máster Universitario en Inglés y Español para Fines Específicos. Recuperada de https://cvnet.cpd.ua.es/Guia-

Docente/GuiaDocente/Index?wCodEst=D057&wcodasi=38612&wlengua=es&scaca=2019-20

UAB – Universidad Autónoma de Barcelona:

UAB (2019/20a). *Discurso y Variación en Español* (Guía Docente). Máster Universitario en Lengua Española, Literatura Hispánica y Español como Lengua Extranjera. Recuperada de http://masters.filescat.uab.cat/molelh/wp-content/uploads/2019/07/discurso-variacion-espanol_2019-2020.pdf

UAB (2019/20b). *ELE: Lengua y Literatura* (Guía Docente). Máster Universitario en Lengua Española, Literatura Hispánica y Español como Lengua Extranjera. Recuperada de http://masters.filescat.uab.cat/molelh/wp-content/uploads/2019/07/ELE_lengua-literatura_2019-2020.pdf

UAH – Universidad de Alcalá:

UAH (2019/20a). *Desarrollo de las destrezas comunicativas* (Guía Docente). Máster Universitario en Formación de Profesores de Español. Recuperada de https://www.uah.es/export/sites/uah/es/estudios/.galleries/Archivos-estudios/PP/Unico/A19044_3_1_1_E_E992-19-20.pdf

UAH (2019/20b). *La competencia pragmática en la enseñanza de español como lengua extranjera* (Guía Docente). Máster Universitario en Formación de Profesores de Español. Recuperada de https://www.uah.es/export/sites/uah/es/estudios/.galleries/Archivos-estudios/PP/Unico/A19044_3_1_1_E_E992-19-20.pdf

UAM – Universidad Autónoma de Madrid:

UAM (2019/20a). *Corpus y glosarios del español para fines específicos* (Guía Docente). Máster Universitario en Lengua Española: Investigación y Prácticas Profesionales. Recuperada de https://secretaria-virtual.uam.es/doa/consultaPublica/look[conpub]MostrarPubGuiaDocAs

UAM (2019/20b). *El desarrollo de las destrezas y estrategias en el aprendizaje del español como segunda lengua/lengua extranjera* (Guía Docente). Máster Universitario en Lengua Española: Investigación y Prácticas Profesionales. Recuperada de https://secretaria-virtual.uam.es/doa/consultaPublica/look[conpub]MostrarPubGuiaDocAs

UAM (2019/20c). *El español con fines académicos* (Guía Docente). Máster Universitario en Lengua Española: Investigación y Prácticas Profesionales. Recuperada de https://secretaria-virtual.uam.es/doa/consultaPublica/look[conpub]MostrarPubGuiaDocAs

UAM (2019/20d). *El español y la edición profesional de textos* (Guía Docente). Máster Universitario en Lengua Española: Investigación y Prácticas Profesionales. Recuperada de https://secretaria-virtual.uam.es/doa/consultaPublica/look[conpub]MostrarPubGuiaDocAs

UAN – Universidad Antonio de Nebrija:

UAN (2019/20a). *Competencia discursiva y géneros textuales* (Guía Docente). Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://www.nebrija.com/programas-postgrado/master/espanol-ele/pdf-asignaturas/competencia-discursiva.pdf

UAN (2019/20b). *Desarrollo e integración de destrezas comunicativas* (Guía Docente). Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://www.nebrija.com/programas-postgrado/master/espanol-ele/pdf-asignaturas/desarrollo-integracion-destrezas.pdf

UAN (2019/20c). *Enseñanza de ELE con fines específicos* (Guía Docente). Máster Universitario en Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://www.nebrija.com/programas-postgrado/master/didactica-ele/pdf-asignaturas/ensenanza-de-ele-con-fines-especificos.pdf

UAN (2019/20d). *Entornos virtuales de aprendizaje y recursos digitales* (Guía Docente). Máster Universitario en Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://www.nebrija.com/programas-postgrado/master/didactica-ele/pdf-asignaturas/entornos-virtuales-de-aprendizaje-y-recursos-digitales.pdf

UAN (2019/20e). *Estrategias de comunicación oral y escrita en español* (Guía Docente). Máster Universitario en Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://www.nebrija.com/programas-postgrado/master/didactica-ele/pdf-asignaturas/estrategias-de-comunicacion-oral-y-escrita.pdf

UAN (2019/20f). *Pragmática y competencia intercultural* (Guía Docente). Máster Universitario en Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://www.nebrija.com/programas-postgrado/master/didactica-ele/pdf-asignaturas/pragmatica-y-competencia-intercultural.pdf

UAN (2019/20g). *Sociolingüística y Pragmática* (Guía Docente). Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://www.nebrija.com/programas-postgrado/master/espanol-ele/pdf-asignaturas/sociolinguistica-pragmatica.pdf

UAN (2019/20h). *TICS aplicadas a la enseñanza* (Guía Docente). Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://www.nebrija.com/programas-postgrado/master/espanol-ele/pdf-asignaturas/tic-ensenanza-ele.pdf

UB – Universidad de Barcelona:

UB (2019/20a). *El Español como Lengua Extranjera y las Lenguas de Especialidad (Jurídico, Administrativo, Científico, Técnico y Sanitario)* (Guía Docente). Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales. Recuperada de http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePDInfes?curs=2019&assig=571377&ens=M0206&recurs=pladocent&n2=1&idioma=ESP

UB (2019/20b). *Español de los Negocios, la Economía y el Turismo* (Guía Docente). Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales. Recuperada de http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePDInfes?curs=2019&assig=571375&ens=M0206&recurs=pladocent&n2=1&idioma=ESP

UB (2019/20c). *Español formal (Secuencias Textuales, Tipología textual)* (Guía Docente). Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales. Recuperada de http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePDInfes?curs=2019&assig=571366&ens=M0206&recurs=pladocent&n2=1&idioma=ESP

UB (2019/20d). *Estrategias y Recursos para la Competencia Interactiva* (Guía Docente). Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales. Recuperada de

http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePDInfes?curs=2019&assig=571378&ens=M0206&recurs=pladocent&n2=1&idioma=ESP

UB (2019/20e). *La Edición de Textos* (Guía Docente). Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales. Recuperada de http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePDInfes?curs=2019&assig=571374&ens=M0206&recurs=pladocent&n2=1&idioma=ESP

UB y UPF – Universidad de Barcelona y Universidad Pompeu Fabra:

UB y UPF (2019/20a). *Español para Uso Profesional* (Guía Docente). Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. Recuperada de http://grad.ub.edu/grad3/plae/AccesInformePDInfes?curs=2019&assig=572725&ens=M0204&recurs=pladocent&n2=1&idioma=ESP

UB y UPF (2019/20b). *Las TIC en la Didáctica de ELE* (Guía Docente). Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. Recuperada de http://grad.ub.edu/grad3/plae/AccesInformePDInfes?curs=2019&assig=570828&ens=M0204&recurs=pladocent&n2=1&idioma=ESP

UB y UPF (2019/20c). *Lingüística Textual* (Guía Docente). Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. Recuperada de http://grad.ub.edu/grad3/plae/AccesInformePDInfes?curs=2019&assig=570831&ens=M0204&recurs=pladocent&n2=1&idioma=ESP

UC – Universidad de Cantabria:

UC (2019/20a). *Aspectos teóricos y metodológicos de EFE* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://web.unican.es/estudios/Documents/Guias/2018/es/M1169.pdf

UC (2019/20b). *Comunicación verbal y no verbal* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://web.unican.es/estudios/Documents/Guias/2018/es/M1177.pdf

UC (2019/20c). *Desarrollo de las destrezas comunicativas escritas en Español como Lengua Extranjera* (Guía Docente). Máster Universitario en

Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://web.unican.es/estudios/Documents/Guias/2018/es/M1171.pdf

UC (2019/20d). *El español de los negocios* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://web.unican.es/estudios/Documents/Guias/2018/es/M1170.pdf

UC (2019/20e). *La Competencia Pragmática en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://web.unican.es/estudios/Documents/Guias/2018/es/M1182.pdf

UCAM – Universidad Católica San Antonio:

UCAM (2019/20a). *Desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas en español* (Guía Docente). Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera.

UCAM (2019/20b). *Innovación en el aula de ELE* (Guía Docente). Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera.

UCJC – Universidad Camilo José Cela:

UCJC (2019/20a). *Destrezas comunicativas* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://learn-eu-central-1-prod-fleet01-xythos.s3-eu-central-1.amazonaws.com/5b61c6a9b5572/1738967?response-content-disposition=inline%3B%20filename%2A%3DUTF-8%27%27GD_MEELE_AD_DESTREZASCOMUNICATIVAS.pdf&response-content-type=application%2Fpdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Date=20191025T153329Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=21600&X-Amz-Credential=AKIAIZ3QX2YUHH4EOO3A%2F20191025%2Feu-central-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Signature=6da57f9675d758e1e877a061fbe9c6ad575ba564b9965cc0b482ca7facc48ecc

UCJC (2019/20b). *Los textos literarios y los medios de comunicación en la clase de español como lengua extranjera* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Recuperada de

https://learn-eu-central-1-prod-fleet01-xythos.s3-eu-central-1.amazonaws.com/5b61c6a9b5572/1738978?response-content-disposition=inline%3B%20filename%2A%3DUTF-8%27%27GD_MEELE_AD_TEXTOSLITERARIOS.pdf&response-content-type=application%2Fpdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Date=20191025T153252Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=21600&X-Amz-Credential=AKIAIZ3QX2YUHH4EOO3A%2F20191025%2Feu-central-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Signature=d48653ebb62cc5947b02e738acb7775d0504d4f826a48c58b3fe0b339260fdaa

UCJC (2019/20c). *Sociopragmática y pragmalingüística* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://learn-eu-central-1-prod-fleet01-xythos.s3-eu-central-1.amazonaws.com/5b61c6a9b5572/1738977?response-content-disposition=inline%3B%20filename%2A%3DUTF-8%27%27GD_MEELE_AD_SOCIOPRAGM%25C3%2581TICA%2520Y%2520PRAGMALING%25C3%259C%25C3%258DSTICA.pdf&response-content-type=application%2Fpdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Date=20191025T153004Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=21600&X-Amz-Credential=AKIAIZ3QX2YUHH4EOO3A%2F20191025%2Feu-central-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Signature=682b18122ce680bb662c525faec0519ca16947d01edbd0340393f7377644b78a

UCJC (2019/20d). *Uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula de ELE* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://learn-eu-central-1-prod-fleet01-xythos.s3-eu-central-1.amazonaws.com/5b61c6a9b5572/1738964?response-content-disposition=inline%3B%20filename%2A%3DUTF-8%27%27GD_MEELE_AD_NUEVAS_TECNOLOG%25C3%258DAS.pdf&response-content-type=application%2Fpdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-

Date=20191025T153154Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=21600&X-Amz-Credential=AKIAIZ3QX2YUHH4EOO3A%2F20191025%2Feu-central-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Signature=5a68b4d298bde1a593b9f82f5a80cde36f1031f40ad5b2b67eaa7035db351290

UCM – Universidad Complutense de Madrid:

UCM (2019/20a). *De la palabra al discurso* (Guía Docente). Máster Universitario en Español como Segunda Lengua. Recuperada de https://www.ucm.es/estudios/master-espanolcomosegundalengua-plan-604145

UCM (2019/20b). *Fines específicos e inmigrantes* (Guía Docente). Máster Universitario en Español como Segunda Lengua. Recuperada de https://www.ucm.es/estudios/master-espanolcomosegundalengua-plan-604151

UCO – Universidad de Córdoba:

UCO (2019/20a). *Enseñanza-aprendizaje de la competencia gramatical, pragmática y cultural en ELE* (Guía Docente). Máster Universitario en Español: Lengua, Literatura, Historia o Enseñanza. Recuperada de https://www.uco.es/eguiado/guias/2019-20/586033es_2019-20.pdf

UCO (2019/20b). *Español para fines específicos y nuevas tecnologías en ELE* (Guía Docente). Máster Universitario en Español: Lengua, Literatura, Historia o Enseñanza. Recuperada de https://www.uco.es/eguiado/guias/2019-20/586037es_2019-20.pdf

UCO (2019/20c). *Métodos y estrategias del análisis del discurso en español* (Guía Docente). Máster Universitario en Español: Lengua, Literatura, Historia o Enseñanza. Recuperada de https://www.uco.es/eguiado/guias/2019-20/586030es_2019-20.pdf

UdG – Universidad de Girona:

UdG (2019/20a). *El uso de las TIC en la enseñanza de segundas lenguas* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Español y de Catalán Como Segundas Lenguas. Recuperada de https://www.udg.edu/es/estudia/Oferta-formativa/Oferta-

dassignatures/Detall-assignatura?codia=3501MO2443&codip=3102M1313

UdG (2019/20b). *Español como segunda lengua: Pragmática y análisis del discurso* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Español y de Catalán Como Segundas Lenguas. Recuperada de https://www.udg.edu/es/estudia/Oferta-formativa/Oferta-dassignatures/Detall-assignatura?codia=3501MO2452&codip=3102M1313

UDIMA – Universidad a Distancia de Madrid:

UDIMA (2019/20a). *Contextos de enseñanza ELE* (Guía Docente). Máster Universitario en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://www.udima.es/es/contextos-ensenanza-ELE-574.html

UDIMA (2019/20b). *Discurso y comunicación. Integración y desarrollo de habilidades lingüísticas* (Guía Docente). Máster Universitario en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://www.udima.es/es/discurso-comunicacion-aula-integracion-desarrollo-habilidades-linguisticas-574.html

UDIMA (2019/20c). *Tecnologías de la información y la comunicación y la enseñanza del español como lengua extranjera* (Guía Docente). Máster Universitario en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://www.udima.es/es/tecnologias-informacion-comunicacion-ensenanza-espanol-lengua-extranjera-574.html

UdL – Universidad de Lleida:

UdL (2019/20a). *Enseñanza de la competencia gramatical y de la pragmática en español* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Español/Catalán para Inmigrantes. Recuperada de http://guiadocent.udl.cat/pdf/es/14119-1920

UdL (2019/20b). *Enseñanza de las destrezas comunicativas* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Español/Catalán para Inmigrantes. Recuperada de http://guiadocent.udl.cat/pdf/es/14116-1920

UdL (2019/20c). *Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de LE y L2* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Español/Catalán para Inmigrantes. Recuperada de http://guiadocent.udl.cat/pdf/es/14127-1920

UEx – Universidad de Extremadura:

UEx (2019/20a). *Español para fines específicos* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Español Lengua Extranjera. Recuperada de https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/fyl/informacion-academica/programas-asignaturas/curso-2019-20/plan0435/401462.pdf

UEx (2019/20b). *Nuevas tecnologías en la enseñanza de ELE* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Español Lengua Extranjera. Recuperada de https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/fyl/informacion-academica/programas-asignaturas/curso-2019-20/plan0435/401464.pdf

UEx (2019/20c). *Pragmática e Interculturalidad en el aula de ELE* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Español Lengua Extranjera. Recuperada de https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/fyl/informacion-academica/programas-asignaturas/curso-2019-20/plan0435/401467.pdf

UFV – Universidad Francisco de Vitoria:

UFV (2019/20a). *Español con fines específicos* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Español para Extranjeros. Recuperada de http://notas.ufv.es/documentos/gd/postgrado/8090_d.pdf

UFV (2019/20b). *Las macrodestrezas lingüísticas en español* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Español para Extranjeros. Recuperada de http://notas.ufv.es/documentos/gd/postgrado/8084_d.pdf

UFV (2019/20c). *Las nuevas tecnologías en la clase de ELE* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Español para Extranjeros. Recuperada de http://notas.ufv.es/documentos/gd/postgrado/8088_d.pdf

UGR – Universidad de Granada:

UGR (2019/20a). *El español de los medios de comunicación: prensa, radio, televisión y otros* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Español Lengua Extranjera: Lengua, Cultura y Metodología. Recuperada de http://masteres.ugr.es/masterele/pages/info_academica/elespaniolenlosmediosdecomunicacioin_gdocente_maister_ele_lcm_univ_granada

UGR (2019/20b). *El español de usos específicos* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Español Lengua Extranjera: Lengua,

Cultura y Metodología. Recuperada de http://masteres.ugr.es/masterele/pages/info_academica/elespanioldeusosespeciificos_guiiadocente_maisterele_lcm_univ_granada

UGR (2019/20c). *Medios audiovisuales y de comunicación: uso en el aula* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Español Lengua Extranjera: Lengua, Cultura y Metodología. Recuperada de http://masteres.ugr.es/masterele/pages/info_academica/mediosaudiovisuales_gdocente_maister_ele_lcm_univ_granada

UGR (2019/20d). *Tecnologías de la información y la comunicación: aplicaciones y usos* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Español Lengua Extranjera: Lengua, Cultura y Metodología. Recuperada de http://masteres.ugr.es/masterele/pages/info_academica/ticsaplicacionesyuso_gdocente_maister_ele_lcm_univ_granada2013

UIMP – Universidad Internacional Menéndez Pelayo:

UIMP (2019/20a). *Contextos de enseñanza* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de http://www.uimp.es/postgrado/estudios/fichaasig.php?plan=P03L&any=2019-20&asi=100135&dis=2&lan=es#

UIMP (2019/20b). *La competencia comunicativa: descripción y niveles* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de http://www.uimp.es/postgrado/estudios/fichaasig.php?plan=P03L&any=2019-20&asi=100129&dis=2&lan=es#

UIMP (2019/20c). *Lengua oral y lengua escrita* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de http://www.uimp.es/postgrado/estudios/fichaasig.php?plan=P03L&any=2019-20&asi=100126&dis=2&lan=es#

UIMP (2019/20d). *Lingüística aplicada: gramática y pragmática* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de

http://www.uimp.es/postgrado/estudios/fichaasig.php?plan=P03L&any=2019-20&asi=100139&dis=2&lan=es#

UIMP (2019/20e). *Recursos audiovisuales en el aula ELE* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de http://www.uimp.es/postgrado/estudios/fichaasig.php?plan=P03L&any=2019-20&asi=100134&dis=2&lan=es

UIMP (2019/20f). *Semántica pragmática* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de http://www.uimp.es/postgrado/estudios/fichaasig.php?plan=P03L&any=2019-20&asi=100125&dis=2&lan=es#

UIMP (2019/20g). *Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza del español* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de http://www.uimp.es/postgrado/estudios/fichaasig.php?plan=P03L&any=2019-20&asi=100149&dis=2&lan=es

UJA – Universidad de Jaén:

UJA (2019/20). *Tratamiento de textos: de la edición a la corrección* (Guía Docente). Máster Universitario en Lengua Española y Literatura: Investigación y Aplicaciones Profesionales. Recuperada de https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2019-20/205/752A/75213009/es/2019-20-75213009_es.html

ULe – Universidad de León:

ULe (2019/20a). *Enseñanza de las destrezas orales y escritas* (Guía Docente). Máster Universitario en Lingüística y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://guiadocente.unileon.es/docencia/guia_docent/doc/asignatura.php?assignatura=1723009&any_academic=2019_20&idioma=cast&doc=N

ULe (2019/20b). *La enseñanza del componente pragmático y sociocultural* (Guía Docente). Máster Universitario en Lingüística y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://guiadocente.unileon.es/docencia/guia_docent/doc/asignatura.php?assignatura=1723014&any_academic=2019_20&idioma=cast&doc=N

ULe (2019/20c). *La enseñanza del español con fines específicos* (Guía Docente). Máster Universitario en Lingüística y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://guiadocente.unileon.es/docencia/guia_docent/doc/asignatura.php?assignatura=1723015&any_academic=2019_20&idioma=cast&doc=N

ULe (2019/20d). *Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de ELE* (Guía Docente). Máster Universitario en Lingüística y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://guiadocente.unileon.es/docencia/guia_docent/doc/asignatura.php?assignatura=1723018&any_academic=2019_20&idioma=cast&doc=N

ULe (2019/20e). *Pragmática y discurso* (Guía Docente). Máster Universitario en Lingüística y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://guiadocente.unileon.es/docencia/guia_docent/doc/asignatura.php?assignatura=1723006&any_academic=2019_20&idioma=cast&doc=N

ULPGC – Universidad de Las Palmas de Gran Canaria:

ULPGC (2019/20a). *Destrezas comunicativas escritas* (Guía Docente). Máster Universitario en Español y su Cultura: Desarrollos Profesionales y Empresariales. Recuperada de https://www2.ulpgc.es/aplicaciones/proyectosdocentes/pdf.php?id_proyecto=58374&NUEVA=1

ULPGC (2019/20b). *Español en el aula LE/L2 y competencia digital* (Guía Docente). Máster Universitario en Español y su Cultura: Desarrollos Profesionales y Empresariales. Recuperada de https://www2.ulpgc.es/aplicaciones/proyectosdocentes/pdf.php?id_proyecto=58241&NUEVA=1

ULPGC (2019/20c). *Modelos de gestión del español como recurso económico* (Guía Docente). Máster Universitario en Español y su Cultura: Desarrollos Profesionales y Empresariales. Recuperada de https://www2.ulpgc.es/aplicaciones/proyectosdocentes/pdf.php?id_proyecto=58335&NUEVA=1

UNAV – Universidad de Navarra:

UNAV (2019/20a). *El relato digital y la enseñanza de español como lengua extranjera* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza del

Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://aula-virtual.unav.edu/webapps/blackboard/execute/content/blankPage?cmd=view&content_id=_1059792_1&course_id=_21086_1

UNAV (2019/20b). *Enseñanza de español con fines específicos* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://aula-virtual.unav.edu/webapps/blackboard/execute/content/blankPage?cmd=view&content_id=_1138876_1&course_id=_22256_1

UNAV (2019/20c). *Enseñanza y aprendizaje de la competencia gramatical y la competencia pragmática* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://aula-virtual.unav.edu/webapps/blackboard/execute/content/blankPage?cmd=view&content_id=_1095897_1&course_id=_21609_1&mode=reset

UNAV (2019/20d). *Nuevas tecnologías en la enseñanza de español* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://aula-virtual.unav.edu/webapps/blackboard/execute/content/blankPage?cmd=view&content_id=_1231726_1&course_id=_23761_1

UNEATLÁNTICO – Universidad Europea del Atlántico:

UNEATLÁNTICO (2019/20a). *La comunicación y la adecuación pragmalingüística* (Guía Docente). Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://www.uneatlantico.es/guias-docentes/FPMLAEELE/2018-2019/LaComunicacionYLaAdecuacionPragmalinguistica.pdf

UNEATLÁNTICO (2019/20b). *Tecnología educativa en el aprendizaje de lenguas* (Guía Docente). Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://www.uneatlantico.es/guias-docentes/FPMLAEELE/2018-2019/TecnologiaEducativaEnElAprendizajeDeLenguas.pdf

UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia:

UNED (2019/20a). *Componente discursivo y pragmático del español* (Guía Docente). Máster Universitario en Formación de Profesores de Español

como Lengua Extranjera. Recuperada de http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,61491281&_dad=portal&_schema=PORTAL&idAsignatura=24412054&idContenido=1&idTitulacion=241201

UNED (2019/20b). *El español para fines profesionales en el aula de español* (Guía Docente). Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. Recuperada de http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,61491281&_dad=portal&_schema=PORTAL&idAsignatura=24412092&idContenido=1&idTitulacion=

UNED (2019/20c). *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español L2* (Guía Docente). Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. Recuperada de http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,61491281&_dad=portal&_schema=PORTAL&idAsignatura=24412143&idContenido=1&idTitulacion=

UNIR – Universidad Internacional de La Rioja:

UNIR (2019/20a). *Gramática y Pragmática para la comunicación en ELE* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://static.unir.net/guias_espana/ele02_gramatica.htm

UNIR (2019/20b). *Las Destrezas Orales y Escritas: Estrategias de Enseñanza* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://static.unir.net/guias_espana/ele05_destrezas.htm

UO – Universidad de Oviedo:

UO (2019/20a). *Características del Aula de E/LE. Desarrollo y Práctica de las Destrezas Básicas* (Guía Docente). Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera. Recuperada de http://sies.uniovi.es/ofe-pod-jsf/web/asignatura/infoAsignatura.faces

UO (2019/20b). *La Enseñanza del español con Fines Específicos* (Guía Docente). Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera. Recuperada de http://sies.uniovi.es/ofe-pod-jsf/web/asignatura/infoAsignatura.faces

UO (2019/20c). *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación Aplicadas a la Enseñanza de E/LE* (Guía Docente). Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera. Recuperada de http://sies.uniovi.es/ofe-pod-jsf/web/asignatura/infoAsignatura.faces

UO (2019/20d). *Texto, Literatura y destrezas Idiomáticas* (Guía Docente). Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera. Recuperada de http://sies.uniovi.es/ofe-pod-jsf/web/asignatura/infoAsignatura.faces

UPO – Universidad Pablo de Olavide:

UPO (2019/20a). *Aplicación de nuevas tecnologías al aprendizaje del español como L2* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza del Español Como Lengua Extranjera. Recuperada de http://www.upo.es/postgrado/export/sites/default/MICROSITES/master/2019-2020/Documentos/Guias_docentes/MEE_GUIA-COMPLETA-SEMIPRESENCIAL.pdf

UPO (2019/20b). *Desarrollo de las destrezas productivas en ELE: conversación y redacción* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza del Español Como Lengua Extranjera. Recuperada de http://www.upo.es/postgrado/export/sites/default/MICROSITES/master/2019-2020/Documentos/Guias_docentes/MEE_GUIA-COMPLETA-SEMIPRESENCIAL.pdf

UPO (2019/20c). *El español con fines específicos* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza del Español Como Lengua Extranjera. Recuperada de http://www.upo.es/postgrado/export/sites/default/MICROSITES/master/2019-2020/Documentos/Guias_docentes/MEE_GUIA-COMPLETA-SEMIPRESENCIAL.pdf

UPO (2019/20d). *Los medios de comunicación como instrumento de la enseñanza del español como lengua extranjera* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza del Español Como Lengua Extranjera. Recuperada de http://www.upo.es/postgrado/export/sites/default/MICROSITES/master/2019-2020/Documentos/Guias_docentes/MEE_GUIA-COMPLETA-SEMIPRESENCIAL.pdf

URV – Universidad Rovira i Virgili:

URV (2019/20a). *Español para fines específicos* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Lenguas: Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://moodle.urv.cat/docnet/guia_docent/?centre=12&ensenyament=1285&assignatura=12855205&fitxa_apartat=62&any_academic=2019_20&idioma=cast

URV (2019/20b). *Evaluación de las competencias en E/LE* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Lenguas: Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://moodle.urv.cat/docnet/guia_docent/?centre=12&ensenyament=1285&assignatura=12855104&idioma=cast&any_academic=2019_20

URV (2019/20c). *Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de E/LE* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Lenguas: Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://moodle.urv.cat/docnet/guia_docent/?centre=12&ensenyament=1285&assignatura=12855107&idioma=cast&any_academic=2019_20

URV (2019/20d). *Pragmática cultural en el aula de E/LE* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza de Lenguas: Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://moodle.urv.cat/docnet/guia_docent/?centre=12&ensenyament=1285&assignatura=12855110&idioma=cast&any_academic=2019_20

US – Universidad de Sevilla:

US (2019/20a). *Español con Fines Específicos* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y de otras Lenguas Modernas. Recuperada de https://sevius.us.es/asignus/programapublicado.php?codasig=50700006

US (2019/20b). *Las TIC en la Clase de Ele. Medios Audiovisuales y Aula Virtual* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y de otras Lenguas Modernas. Recuperada de https://sevius.us.es/asignus/programapublicado.php?codasig=50700009

USAL – Universidad de Salamanca:

USAL (2019/20a). *Destrezas escritas* (Guía Docente). Máster Universitario en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Recuperada de http://www.musal-e.es/wp-content/uploads/Destrezas-Escritas4.pdf

USAL (2019/20b). *Español profesional: negocios y ámbito académico* (Guía Docente). Máster Universitario en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Recuperada de http://www.musal-e.es/wp-content/uploads/Espanol-profesional1.pdf

USAL (2019/20c). *Nuevas tecnologías en la enseñanza de segundas lenguas* (Guía Docente). Máster Universitario en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Recuperada de http://www.musal-e.es/wp-content/uploads/Nuevas-tecnologias-17-18.pdf

VIU – Universidad Internacional de Valencia:

VIU (2019/20a). *Destrezas orales y escritas* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://www.universidadviu.com/sites/default/files/Destrezas%20orales%20y%20escritas.pdf

VIU (2019/20b). *E-Learning 2.0 y 3.0 o web semántica en el aula de ELE* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://www.universidadviu.com/sites/default/files/E-Learning%202.0%20y%203.0%20o%20web%20sem%C3%A1ntica_0.pdf

VIU (2019/20c). *Modelos de buenas prácticas* (Guía Docente). Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperada de https://www.universidadviu.com/sites/default/files/Modelos%20de%20buenas%20pr%C3%A1cticas.pdf

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: MANUALES DE EL2/LE

Alonso, E., Alonso, G. y Ortiz, S. (2019a). *Experiencias internacional 1*. Madrid, España: Edelsa.

Alonso, E., Alonso, G. y Ortiz, S. (2019b). *Experiencias internacional 2*. Madrid, España: Edelsa.

Alonso, E., Alonso, G. y Ortiz, S. (2020). *Experiencias internacional 3*. Madrid, España: Edelsa.

Alonso, G., Cabot, M., González, M., Sánchez, M. y Vílchez, A. (2021). *Experiencias internacional 4.* Madrid, España: Edelsa.

Álvarez Martínez, M. A., Blanco Canales, A. Gómez Sacristán, M. L. y Pérez de la Cruz, N. (2015). *Nuevo Sueña 1. Español lengua extranjera*. Madrid, España: Anaya ELE.

Álvarez Martínez, M. A., Blanco Canales, A., Fernández López, M. C. y Torrens Álvarez, M. J (2017). *Nuevo Sueña 4. Español lengua extranjera*. Madrid, España: Anaya ELE.

Álvarez Martínez, M. A., Fuente Martínez, M. V. de la, Giraldo Silverio, I., Martín Martín, F., Sanz Sánchez, B. y Torrens Álvarez, M. J. (2016). *Nuevo Sueña 3. Español lengua extranjera.* Madrid, España: Anaya ELE.

Bayón, E., Cabeza, C. y Oliva, C. (2021). *Frecuencias B1. Español comunicativo para el siglo XXI.* Madrid, España: Edinumen.

Cabrerizo Ruiz, M. A, Gómez Sacristán, M. L. y Ruiz Martínez, A. M. (2015). *Nuevo Sueña 2. Español lengua extranjera.* Madrid, España: Anaya ELE.

Casarejos, E., Martínez, D. y Sarralde, B. (2020). *Vitamina B1*. Madrid, España: SGEL ELE.

Cerdeira, P. y Oliva, C. (2020). *Frecuencias A2. Español comunicativo para el siglo XXI*. Madrid, España: Edinumen.

Díaz Barahona, M. y Pérez Cañizares, P. (2023). *Nos vemos hoy 4*. Barcelona, España: Difusión.

García, M. y Esteban, J. (2020). *Frecuencias A1. Español comunicativo para el siglo XXI*. Madrid, España: Edinumen.

García, M. e Isa de los Santos, D. (2022). *Frecuencias B2. Español comunicativo para el siglo XXI*. Madrid, España: Edinumen.

García Sánchez, C., Mena Octavio, M., Méndez Santos, M., Tudela Capdevila, N. y Cruz Moya, O. (2018). *¡Genial! Curso de español A2*. Madrid, España: enClave-ELE.

Herrero Fernández, C., Martínez-Delgado Veiga, M., Planelles Almeida, M., Torrado Solo de Zaldívar, P. y Cruz Moya, O. (2021). *¡Genial! Curso de español A1*. Madrid, España: enClave-ELE.

Lloret Ivorra, E. M., Ribas, R., Wiener, B., Görrissen, M. y Häuptle-Barceló, M. (2021a). *Nos vemos hoy 1*. Barcelona, España: Difusión.

Lloret Ivorra, E. M., Ribas, R., Wiener, B., Görrissen, M. y Häuptle-Barceló, M. (2021b). *Nos vemos hoy 2*. Barcelona, España: Difusión.

Martín Bosque, A., Méndez Santos, M. y Tudela Capdevila, N. (2020). *¡Genial! Curso de español B1.1*. Madrid, España: enClave-ELE.

Méndez Santos, M., Tudela Capdevila, N. y Santana Negrín, L. (2023). *¡Genial! Curso de español B1.2*. Madrid, España: enClave-ELE.

Pérez Cañizares, P., Lloret Ivorra, E. M., Díaz Barahona, M., Narvajas Colón, E. y Ribas, R. (2022). *Nos vemos hoy 3*. Barcelona, España: Difusión.

Sarralde, B., Casarejos, E. y López, M. (2019). *Vitamina A2*. Madrid, España: SGEL ELE.

Sarralde, B., Casarejos, E. y López, M. (2020). *Vitamina A1*. Madrid, España: SGEL ELE.

Sarralde, B., Casarejos, E. y López, M. (2023). *Vitamina B2*. Madrid, España: SGEL ELE.

Sarralde, B., Casarejos, E., López, M. y Martínez, D. (2016). *Vitamina C1*. Madrid, España: SGEL ELE.

ANEXOS

1. ÁREAS, COMPETENCIAS Y DESCRIPTORES DEL *DIGCOMPEDU*[224]



1. Compromiso profesional

1.1 Comunicación organizativa
Utilizar las tecnologías digitales para mejorar la comunicación organizativa con estudiantes, padres y terceros. Contribuir al desarrollo y mejora, a través de la colaboración, de las estrategias de comunicación organizativa.

1.2 Colaboración profesional
Emplear las tecnologías digitales para entablar colaboración con otros educadores, compartir e intercambiar conocimientos y experiencias e innovar las prácticas pedagógicas de manera conjunta.

1.3 Práctica reflexiva
Reflexionar, de modo individual y colectivo, sobre la práctica pedagógica digital personal y de la propia comunidad educativa, evaluarlas de forma crítica y desarrollarlas de forma activa.

1.4 Desarrollo profesional continuo (DPC) a través de medios digitales
Utilizar fuentes y recursos digitales para el desarrollo profesional continuo.

2. Contenidos digitales

2.1 Selección de recursos digitales
Localizar, evaluar y seleccionar recursos digitales para la enseñanza y el aprendizaje. Considerar, de forma específica, el objetivo de aprendizaje, el contexto, el enfoque pedagógico y el grupo de estudiantes al seleccionar los recursos digitales y programar su uso.

2.2 Creación y modificación de recursos digitales
Modificar y adaptar los recursos con licencia abierta existentes y otros recursos en los que esto esté permitido. Crear, de forma individual o en colaboración con otros, nuevos recursos educativos digitales. Considerar, de modo específico, el objetivo de aprendizaje, el contexto, el enfoque pedagógico y el grupo de estudiantes al diseñar los recursos digitales y programar su uso.

2.3 Protección, gestión e intercambio de contenidos digitales
Organizar los contenidos digitales y ponerlos a disposición de los estudiantes, padres y otros educadores. Proteger eficazmente la información digital confidencial. Respetar y aplicar correctamente la normativa sobre privacidad y propiedad intelectual. Conocer el uso y creación de licencias abiertas y recursos educativos abiertos, incluyendo su correcta atribución.

3. Enseñanza y aprendizaje

3.1 Enseñanza
Programar y poner en funcionamiento dispositivos y recursos digitales en el proceso de enseñanza, a fin de mejorar la eficacia de las intervenciones docentes. Gestionar y coordinar adecuadamente las intervenciones didácticas digitales. Experimentar con nuevos formatos y métodos pedagógicos para la enseñanza y desarrollarlos.

3.2 Orientación y apoyo en el aprendizaje
Utilizar las tecnologías y servicios digitales para mejorar la interacción individual y colectiva con el alumnado dentro y fuera de las sesiones lectivas. Emplear las tecnologías digitales para ofrecer orientación y asistencia pertinente y específica. Experimentar con nuevas vías y formatos para ofrecer orientación y apoyo y desarrollarlos.

3.3 Aprendizaje colaborativo
Utilizar las tecnologías digitales para fomentar y mejorar la colaboración entre los estudiantes. Capacitar al alumnado para utilizar las tecnologías digitales como parte de las tareas de colaboración, como un medio para mejorar la comunicación, la cooperación y la creación conjunta de conocimiento.

3.4 Aprendizaje autorregulado
Utilizar las tecnologías digitales para favorecer procesos de aprendizaje autorregulado, es decir, hacer que los estudiantes sean capaces de planificar, supervisar y reflexionar sobre su propio aprendizaje, aportar pruebas de los progresos realizados, compartir ideas y formular soluciones creativas.

[224] (Redecker, 2020, pp. 24-25)

4. Evaluación y retroalimentación

4.1 Estrategias de evaluación
Utilizar las tecnologías digitales para la evaluación formativa y sumativa. Mejorar la diversidad e idoneidad de los formatos y enfoques de evaluación.

4.2 Analíticas de aprendizaje
Generar, seleccionar, analizar e interpretar de forma crítica las estadísticas digitales sobre la actividad, el rendimiento y el progreso del alumnado con el fin de configurar la enseñanza y el aprendizaje.

4.3 Retroalimentación, programación y toma de decisiones
Utilizar las tecnologías digitales para proporcionar retroalimentaciones selectivas y oportunas a los estudiantes. Adaptar las estrategias de enseñanza y proporcionar refuerzo específico a partir de los datos generados por las tecnologías digitales utilizadas. Capacitar a los estudiantes y a los padres para que comprendan las pruebas que aportan las tecnologías digitales y para que las utilicen en la toma de decisiones.

5. Empoderamiento de los estudiantes

5.1 Accesibilidad e inclusión
Garantizar la accesibilidad de todos los estudiantes, incluidos aquellos que tienen necesidades especiales, a los recursos y actividades de aprendizaje. Tomar en consideración y dar respuesta a las expectativas, habilidades, usos y conceptos erróneos (digitales) de los estudiantes, así como a las limitaciones contextuales, físicas o cognitivas en su utilización de las tecnologías digitales.

5.2 Personalización
Utilizar las tecnologías digitales para atender las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes, permitiéndoles avanzar a diferentes niveles y velocidades y seguir itinerarios y objetivos de aprendizaje individuales.

5.3 Compromiso activo de los estudiantes con su propio aprendizaje
Utilizar las tecnologías digitales para promover el compromiso activo y creativo de los estudiantes con una materia. Integrar las tecnologías digitales en estrategias pedagógicas que potencien las competencias transversales de los estudiantes, el pensamiento complejo y la expresión creativa. Abrir el aprendizaje a nuevos ámbitos, a contextos del mundo real que involucren a los propios estudiantes en actividades prácticas, en la investigación científica o en la resolución de problemas complejos o que, por cualquier otro medio, fomenten la participación activa de los estudiantes en temas complejos.

6. Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes

6.1 Información y alfabetización mediática
Incorporar actividades de aprendizaje, tareas y evaluaciones que requieran a los estudiantes expresar sus necesidades de información; localizar información y recursos en entornos digitales; organizar, procesar, analizar e interpretar la información y comparar y evaluar de forma crítica la credibilidad y fiabilidad de la información y sus fuentes.

6.2 Comunicación y colaboración digital
Incorporar actividades de aprendizaje, tareas y evaluaciones que requieran que los estudiantes utilicen de manera efectiva y responsable las tecnologías digitales para la comunicación, la colaboración y la participación cívica.

6.3 Creación de contenido digital
Incluir actividades de aprendizaje, tareas y evaluaciones que requieran a los estudiantes expresarse a través de medios digitales, así como modificar y crear contenidos digitales en diferentes formatos. Enseñar a los estudiantes cómo afectan a los contenidos digitales los derechos de autor y las licencias, cómo hacer referencia a las fuentes y atribuir las licencias

6.4 Uso responsable
Tomar medidas para garantizar el bienestar físico, psicológico y social de los estudiantes al utilizar las tecnologías digitales. Capacitar a los estudiantes para gestionar los riesgos y utilizar las tecnologías digitales de forma segura y responsable.

6.5 Resolución de problemas digitales
Incorporar actividades de aprendizaje, tareas y evaluaciones que requieran que los estudiantes identifiquen y resuelvan problemas técnicos o que transfieran conocimientos tecnológicos de forma creativa a nuevas situaciones.

2. TRADUCCIÓN DE LOS DESCRIPTORES DE ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN EN LÍNEA CON EJEMPLOS DE USO EN DIFERENTES DOMINIOS DEL *CEFR₂* [225]

Incluimos la traducción propia de las escalas de descriptores y los ejemplos elaborados por el *CEFR₂* para los cuatro dominios establecidos en la Sección 4.1.1 del *MCER*. Según el *CEFR₂* estos ejemplos están destinados a ayudar a los educadores a seleccionar actividades apropiadas para sus alumnos para cada descriptor.

INTERACCIÓN EN LÍNEA					
CONVERSACIÓN EN LÍNEA Y DISCUSIÓN		**SITUACIONES (Y ROLES)**			
Nivel	**Descriptores**	**Personal**	**Público**	**Profesional**	**Educativo**
C2	Puede expresarse con claridad y precisión en una discusión en línea en tiempo real, ajustando el lenguaje de manera flexible y sensible al contexto, incluyendo el uso emocional, alusivo y jocoso. Puede anticipar y lidiar eficazmente con posibles malentendidos (incluidos los culturales), problemas de comunicación y reacciones emocionales que ocurren en una discusión en línea. Puede adaptar fácil y rápidamente su registro y estilo para adaptarse a diferentes entornos en línea, propósitos de comunicación y actos de habla.	en una discusión política o filosófica en línea celebrada por amigos/aficionados, como en un foro de un club de lectura en línea	como moderador o colaborador en un foro de política pública en línea	como coordinador de un foro en línea o página web de un sindicato	como colaborador principal en un espacio de encuentro en línea para coinvestigadores en una universidad
C1	Puede participar en intercambios en línea en tiempo real con varios participantes, entendiendo las intenciones comunicativas y las implicaciones culturales de las diversas contribuciones.	en una discusión política o filosófica en línea celebrada por amigos/aficionados, como en un foro de un club de lectura en línea	participación en un hilo de chat de seguimiento de una presentación pública	en un chat interdepartamental en una gran corporación	como estudiante colaborador de un curso o foro abierto en línea
	Puede participar eficazmente en una discusión en línea profesional o académica en tiempo real, pidiendo y dando más aclaraciones de cuestiones complejas y abstractas según sea necesario.			en una reunión en línea para discutir la estrategia de la empresa a largo plazo, en una sesión en línea de desarrollo profesional para docentes	como estudiante colaborador de un curso o foro abierto en línea (por ejemplo, un 'MOOC')
	Puede adaptar su registro de acuerdo con el contexto de la interacción en línea, pasando de un registro al otro dentro del mismo intercambio si es necesario.	en una discusión en una red social	como participante en un sitio web de un grupo de apoyo en línea para cuestiones sociales o personales	durante una reunión del comité de personal celebrada en línea para discutir las condiciones de trabajo, o como participante en una reunión de un grupo de discusión en línea	en un foro en línea para estudiantes o profesores de la misma disciplina
	Puede evaluar, replantear y poner en entredicho argumentos en un chat y discusión en línea profesional o académico en tiempo real.	No aplicable	en un foro en línea de especial interés para evaluar contenidos y problemas	como consultor que participa en una reunión de negocios o proyectos en línea	participación en un foro de discusión en línea para una sociedad de debate universitario

[225] (Council of Europe, 2018, pp. 185-189)

B2+	Puede participar en intercambios en línea, vinculando sus contribuciones a los anteriores en un hilo, entendiendo las implicaciones culturales y reaccionando adecuadamente.	en una discusión en una red social	como participante en un sitio web de un grupo de apoyo en línea para cuestiones sociales o personales en un foro en línea de especial interés para evaluar contenidos y problemas	en un chat interdepartamental en una gran corporación durante una reunión del comité de personal celebrada en línea para discutir las condiciones de trabajo, o como participante en una reunión de un grupo de discusión en línea	en un foro en línea para estudiantes o profesores de la misma disciplina
B2	Puede participar activamente en una discusión en línea, exponiendo y respondiendo opiniones sobre temas de interés con cierta extensión, siempre que los colaboradores eviten un lenguaje inusual o complejo y den tiempo para responder.	en una discusión crítica en línea de arte o música con amigos	en un foro público de discusión en línea / hilo de comentarios en una agencia de comunicación/noticias	durante una reunión del comité de personal celebrada en línea para discutir las condiciones de trabajo, o como participante en una reunión de un grupo de discusión en línea	
	Puede participar en intercambios en línea entre varios participantes, vinculando eficazmente sus contribuciones a las anteriores en un hilo, siempre que un moderador ayude a gestionar la discusión.	contactar en línea con amigos lejanos y/o familia para ponerse al día in detalle sobre noticias y planes personales	como colaborador de un foro sobre un software comercial o un sitio web de juegos como participante en un sitio web de un grupo de apoyo en línea para cuestiones sociales o personales	durante una reunión del comité de personal celebrada en línea, o como participante en una reunión de un grupo de discusión en línea	
	Puede reconocer malentendidos y desacuerdos que surjan en una interacción en línea y puede lidiar con ellos, siempre que los interlocutores estén dispuestos a cooperar.	en una discusión en una red social	en un foro en línea de especial interés para evaluar contenidos y problemas	en un chat interdepartamental en una gran corporación	
B1	Puede participar en intercambios en línea en tiempo real con más de un participante, reconociendo las intenciones comunicativas de cada colaborador, pero puede no entender detalles o implicaciones sin una explicación adicional.[226]				
	Puede publicar cuentas en línea de eventos sociales, experiencias y actividades, insertando enlaces y contenido multimedia y compartiendo sentimientos personales.[227]	contactar en línea con amigos lejanos y/o familiares para ponerse al día en detalle sobre noticias y planes personales	como colaborador de un foro en un sitio web de eventos conectado a un festival público / cultural	como colaborador en un departamento de eventos sociales en línea de una corporación	como colaborador en eventos sociales de sindicatos de estudiantes universitarios
	Puede comentar sobre publicaciones en línea de otras personas (incluyendo enlaces y contenido multimedia insertado) y responder a otros comentarios, siempre que los interlocutores eviten un lenguaje complejo.[228]			como colaborador en un foro de desarrollo profesional.	
	Puede publicar una contribución comprensible en una discusión en línea sobre un tema conocido de interés, siempre que pueda preparar el texto de antemano y utilizar herramientas en línea para llenar las lagunas en el lenguaje y comprobar la precisión.		como colaborador del área de reseñas y problemas de un software comercial o sitio web de juegos	como participante en una simple reunión de un grupo de discusión en línea	

[226] Este descriptor está catalogado como de nivel B1+ en la lista definitiva de descriptores incluida en el apartado «Online Interaction» del *CEFR*$_2$ (Council of Europe, 2018, p. 97).
[227] Este descriptor está catalogado como de nivel B1+ en la lista definitiva de descriptores incluida en el apartado «Online Interaction» del *CEFR*$_2$ (Council of Europe, 2018, p. 97).
[228] Este descriptor no está incluido en la lista definitiva de descriptores del apartado «Online Interaction» del *CEFR*$_2$ (Council of Europe, 2018, p. 97).

B1	Puede hacer publicaciones personales en línea sobre experiencias, sentimientos y eventos y responder individualmente a los comentarios de otros con algunos detalles, aunque las limitaciones léxicas a veces causan repetición y dificultad en la formulación.		como colaborador de un foro en un sitio web de eventos conectado a un festival público / cultural	como colaborador en un foro de desarrollo profesional	en un foro en línea para alumnos que estudian las mismas asignaturas
A2+	Puede presentarse a sí mismo y gestionar intercambios simples en línea, haciendo y respondiendo preguntas e intercambiando ideas sobre temas cotidianos predecibles, siempre y cuando se permita tiempo suficiente para formular respuestas y que interactúe con un interlocutor cada vez. Puede hacer breves publicaciones descriptivas en línea sobre asuntos cotidianos, actividades sociales y sentimientos, con detalles clave simples. Puede comentar las publicaciones en línea de otras personas, siempre que estén escritas en un lenguaje sencillo, reaccionando al contenido multimedia insertado expresando sentimientos de sorpresa, interés e indiferencia de una manera sencilla.		como colaborador de un servicio en línea de asesoramiento de viajes	como colaborador en un sencillo foro departamental en línea sobre temas conocidos	en una sección de Preguntas y Respuestas de una plataforma de aprendizaje escolar
A2	Puede participar en una comunicación social básica en línea (por ejemplo, escribir un mensaje sencillo en una tarjeta virtual para ocasiones especiales, compartir noticias y hacer / confirmar planes para reunirse). Puede hacer breves comentarios positivos o negativos en línea sobre enlaces y contenido multimedia insertado utilizando un lenguaje básico, aunque generalmente tendrá que consultar una herramienta de traducción en línea y otros recursos.		publicaciones públicas en una página web de un festival/evento		
	Puede publicar declaraciones sencillas en línea sobre sí mismo (por ejemplo, estado civil, nacionalidad, ocupación), siempre que pueda seleccionarlas de un menú y/o consultar a una herramienta de traducción en línea.[229]			No aplicable	
A1	Puede escribir mensajes y publicaciones personales en línea muy simples como una serie de frases muy cortas sobre pasatiempos, gustos / aversiones, etc., confiando en la ayuda de una herramienta de traducción.	contactar en línea con amigos lejanos y/o familiares - también como una posible simulación del aula de idiomas	publicaciones públicas en una página web de un festival/evento - también como una posible simulación del aula de idiomas	como colaborador de un simple evento social departamental - también como una posible simulación del aula de idiomas	en una sección de preguntas y respuestas de una plataforma de aprendizaje escolar - también como una posible simulación del aula de idiomas
	Puede utilizar frases hechas y combinaciones de palabras simples para publicar reacciones positivas y negativas cortas a otras publicaciones en línea simples y sus enlaces y contenido multimedia insertado, y puede responder a otros comentarios con expresiones estándar de agradecimiento y disculpas.	contactar en línea con amigos lejanos y/o familiares - también como una posible simulación del aula de idiomas			en una sección de preguntas y respuestas de una plataforma de aprendizaje escolar - también como una posible simulación del aula de idiomas
Pre A1[230]	Puede publicar saludos en línea simples, utilizando frases hechas básicas y emoticonos.	en una red social	en una red social	No aplicable	como simulación del aula de idiomas

[229] Este descriptor está catalogado como de nivel Pre A1 en la lista definitiva de descriptores incluida en el apartado «Online Interaction» del *CEFR*$_2$ (Council of Europe, 2018, p. 97).

[230] En este nivel, en la lista definitiva de descriptores incluida en el apartado «Online Interaction» del *CEFR*$_2$, se incorpora un descriptor adicional que este anexo complementario clasifica como A2: «Puede publicar declaraciones sencillas en línea sobre sí mismo (por ejemplo, estado civil, nacionalidad, ocupación), siempre que pueda seleccionarlas de un menú y/o consultar a una herramienta de traducción en línea» (Council of Europe, 2018, p. 97).

INTERACCIÓN EN LÍNEA					
TRANSACCIONES Y COLABORACIONES EN LÍNEA ORIENTADAS A UN OBJETIVO		**SITUACIONES (Y ROLES)**			
Nivel	**Descriptores**	**Personal**	**Público**	**Profesional**	**Educativo**
C2	Puede resolver malentendidos y lidiar eficazmente con las desavenencias que surgen durante el proceso de colaboración. Puede proporcionar orientación y aportar precisión al trabajo de un grupo en las etapas de reescritura y edición del trabajo colaborativo	No aplicable	como coordinador de un proyecto de intervención social organizado en línea, por ejemplo, por una organización no gubernamental	como facilitador en un proyecto colaborativo en línea	como investigador principal en un programa de investigación colaborativa que requiere la recopilación y evaluación de datos cualitativos en línea
C1	Puede coordinar a un grupo que está trabajando en un proyecto en línea, formulando y revisando instrucciones detalladas, evaluando las propuestas de los miembros del equipo y proporcionando aclaraciones para llevar a cabo las tareas compartidas.			como director de proyecto que utiliza herramientas en línea para coordinar la introducción de nuevos sistemas en múltiples sitios remotos	
	Puede manejar transacciones en línea complejas en su papel de servicio (por ejemplo, aplicaciones con requisitos complicados), ajustando el lenguaje de forma flexible para gestionar la discusión y la negociación.		como moderador voluntario de un servicio de asesoramiento a ciudadanos en línea y /o foro de preguntas y respuestas	como asistente personal, agente de viajes, secretario de inscripción en una institución educativa	No aplicable
	Puede participar en proyectos complejos que requieran escritura y reescritura colaborativa, así como otras formas de colaboración online, siguiendo y transmitiendo instrucciones con precisión para alcanzar un objetivo. Puede hacer frente eficazmente a los problemas de comunicación y a los problemas culturales que surgen en un intercambio colaborativo o transaccional en línea reformulando, aclarando y ejemplificando a través de material (visual, audio, gráfico).		como coordinador de un proyecto de intervención social organizado en línea, por ejemplo, por una organización no gubernamental	como participante en un proyecto que utiliza herramientas en línea para coordinar la introducción de nuevos procedimientos en múltiples ubicaciones	como participante en un programa de investigación colaborativo que requiere la recopilación y evaluación de datos en línea
B2+	Puede asumir un papel principal en el trabajo colaborativo en línea dentro de su área(s) de experiencia, manteniendo al grupo en la tarea recordándoles las funciones, responsabilidades y plazos con el fin de alcanzar los objetivos establecidos. Puede participar en intercambios colaborativos o transaccionales en línea dentro de su área(s) de experiencia que requieren la negociación de condiciones y la explicación de detalles complicados y requisitos especiales.		como líder de equipo en un proyecto de intervención social organizado en línea, por ejemplo, por una organización no gubernamental	dirigir tarea(s) de grupo en un proyecto de desarrollo profesional en línea, que implica trabajo colaborativo con un objetivo claramente definido	durante una actividad colaborativa en línea claramente estructurada en la escuela/universidad
	Puede lidiar con malentendidos y problemas inesperados que surgen en los intercambios colaborativos o transaccionales en línea respondiendo educada y apropiadamente con el fin de ayudar a resolver el problema.		informar en línea de un problema de servicios públicos al consejo local, por ejemplo, una cuestión de recogida de residuos	en una reunión de personal en línea sobre la implementación de nuevos procedimientos	durante una actividad colaborativa simple en línea en la escuela/universidad

B2	Puede colaborar en línea con un grupo que está trabajando en un proyecto, justificando propuestas, buscando aclaraciones y desempeñando un papel de apoyo para lograr tareas compartidas.		como líder de equipo en un proyecto de intervención social organizado en línea, por ejemplo, por una organización no gubernamental	dirigir tarea(s) de grupo en un proyecto de desarrollo profesional en línea, que implica trabajo colaborativo con un objetivo claramente definido	durante una actividad colaborativa en línea claramente estructurada en la escuela/universidad
B1+	Puede realizar transacciones en línea que requieran un intercambio prolongado de información, siempre que los interlocutores eviten un lenguaje complejo y estén dispuestos a repetir y reformular cuando sea necesario. Puede interactuar en línea con un grupo que está trabajando en un proyecto, siguiendo instrucciones sencillas, buscando aclaraciones y ayudando a realizar las tareas compartidas.		informar en línea de un problema de servicios públicos al consejo local, por ejemplo, una cuestión de recogida de residuos	participar en un seminario en línea bien estructurado que introduce nuevos procedimientos sencillos	durante una actividad colaborativa sencilla en línea en la escuela/universidad
B1	Puede participar en intercambios colaborativos o transaccionales en línea que requieran una simple aclaración o explicación de los detalles relevantes, como registrarse para un curso, tour, evento o solicitar la membresía.		hacer una reserva de un tour o inscribirse a una asociación o evento en línea		
	Puede interactuar en línea con un socio o grupo pequeño que trabaje en un proyecto, siempre que haya ayudas visuales como imágenes, estadísticas y gráficos para aclarar conceptos más complejos. Puede responder a las instrucciones y hacer preguntas o solicitar aclaraciones con el fin de llevar a cabo una tarea compartida en línea.		como miembro de un grupo comunitario que organiza mejoras ambientales		
A2+	Puede utilizar frases hechas para responder a problemas rutinarios que surgen en las transacciones en línea (por ejemplo, en relación con la disponibilidad de modelos y ofertas especiales, fechas de entrega, direcciones, etc.).		pedidos de productos en línea, con el uso de una ventana de chat	completar órdenes y solicitudes interdepartamentales simples	inscribirse en un curso en línea
	Puede interactuar en línea con un compañero como apoyo en una tarea colaborativa simple, respondiendo a instrucciones básicas y buscando aclaraciones, siempre que haya algunas ayudas visuales como imágenes, estadísticas o gráficos para aclarar los conceptos involucrados.		ayudar en una sencilla planificación y promoción en línea de un evento público como una fiesta callejera		durante una actividad colaborativa en línea guiada por el docente en la escuela
A2[231]	Puede realizar transacciones en línea simples (como pedir productos o inscribirse en un curso) rellenando un formulario o cuestionario en línea, proporcionando datos personales y confirmando la aceptación de los términos y condiciones, rechazando un servicio adicional, etc.[232]		pedidos de productos en línea		inscribirse en un curso en línea
	Puede responder a instrucciones simples y hacer preguntas simples con el fin de llevar a cabo una tarea compartida en línea con la ayuda de un interlocutor de apoyo.		No aplicable		durante una actividad colaborativa en línea guiada por el docente en la escuela
A1	Puede completar una compra o solicitud en línea muy simple, proporcionando información personal básica (como nombre, dirección de correo electrónico o número de teléfono).		pedidos de productos rellenando un sencillo formulario de pedido con palabras e ilustraciones conocidas	completar un sencillo formulario interdepartamental con palabras e ilustraciones conocidas	inscribirse en un curso en línea, pero probablemente solo como una simulación del aula de idiomas

[231] En este nivel, en la lista definitiva de descriptores incluida en el apartado «Online Interaction» del *CEFR*$_2$, se incorpora un descriptor adicional que no aparece en este anexo complementario: «Puede hacer preguntas básicas sobre la disponibilidad de un producto o característica» (Council of Europe, 2018, p. 99).

[232] En la lista definitiva de descriptores incluida en el apartado «Online Interaction» del *CEFR*$_2$ se incorpora la frase marcada en azul que no aparece en este anexo complementario: «rechazando un servicio adicional, etc.» (Council of Europe, 2018, p. 99).

Pre A1	Puede hacer selecciones (por ejemplo, elegir un producto, tamaño, color) en un sencillo formulario de compra o solicitud en línea, siempre que haya soporte visual.		pedidos de productos rellenando un sencillo formulario de pedido con casillas de verificación y con palabras e ilustraciones conocidas	completar un sencillo formulario interdepartamental con casillas de verificación y con palabras e ilustraciones conocidas	

3. DATOS RELEVANTES DE LOS MÁSTERES OFICIALES UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES DE EL2/LE

TITULACIONES VIGENTES
ANDALUCÍA
GRANADA

1. Máster Universitario en Enseñanza de Español Lengua Extranjera: Lengua, Cultura y Metodología

- Institución: Universidad de Granada (UGR)
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: Presencial
- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 35
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación renovada)
- Fecha de verificación: 19/09/2011
- Fecha del Consejo de Ministros: 23/11/2012
- Publicación BOE: BOE 08/02/2013
- Publicación Plan Estatal: BOE 29/07/2013
- Fecha efecto de renovación: 15/12/2016
- Enlace: http://masteres.ugr.es/masterele/
- Plan de Estudios: http://masteres.ugr.es/masterele/pages/ficha
- Memoria de verificación: https://oficinavirtual.ugr.es/ConectaDocumenta/verDocumento.jsp
- Asignaturas analizadas:
    1. El español de usos específicos
    2. Medios audiovisuales y de comunicación: uso en el aula
    3. Tecnologías de la información y la comunicación: aplicaciones y usos
    4. El español de los medios de comunicación: prensa, radio, televisión y otros

JAÉN

2. Máster Universitario en Lengua Española y Literatura: Investigación y Aplicaciones Profesionales

- Institución: Universidad de Jaén (UJA)
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: Semipresencial
- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 75

- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación renovada)
- Fecha de verificación: 08/07/2015
- Fecha del Consejo de Ministros: 11/12/2015
- Publicación BOE: BOE 24/12/2015
- Publicación Plan Estatal: BOE 26/01/2018
- Fecha efecto de renovación: 19/07/2019
- Enlace: https://www.ujaen.es/estudios/oferta-academica/masteres/master-universitario-en-lengua-espanola-y-literatura-investigacion-y-aplicaciones
- Plan de Estudios[233]: https://www.ujaen.es/estudios/oferta-academica/masteres/master-universitario-en-lengua-espanola-y-literatura-investigacion-y-aplicaciones#informacion-academica
- Memoria de verificación: https://www.ujaen.es/estudios/oferta-academica/sites/segundonivel_oferta_academica/files/uploads/memorias-ruct/master-universitario/memoria-mu-lengua-espanola-literatura-investigacion-aplicaciones-profesionales.pdf
- Asignaturas analizadas:
    1. Tratamiento de textos: de la edición a la corrección

CÓRDOBA

3. Máster Universitario en Español: Lengua, Literatura, Historia o Enseñanza

- Institución: Universidad de Córdoba (UCO)
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: Semipresencial
- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 60
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E.
- Fecha de verificación: 23/06/2017
- Fecha del Consejo de Ministros: 29/09/2017
- Publicación BOE: BOE 24/10/2017
- Publicación Plan Estatal: BOE 02/04/2019
- Enlace: https://www.uco.es/estudios/idep/masteres-espanol-lengua-literatura-historia-o-ensenanza#inicio
- Plan de Estudios[234]: https://www.uco.es/estudios/idep/masteres-espanol-lengua-literatura-historia-o-ensenanza#plan

[233] Este máster de la Universidad de Jaén tiene tres menciones específicas: especialidad en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, especialidad en Estudios Lingüísticos y especialidad en Estudios Literarios. Ninguna de las asignaturas de la especialidad en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera son objeto de nuestro análisis, ya que se centran únicamente en la literatura, las variedades de español, el léxico, la cultura y la gramática. La asignatura aquí analizada –*Tratamiento de textos: de la edición a la corrección*– se encuentra dentro de la especialidad en Estudios Lingüísticos, pero no está relacionada con la enseñanza de EL2/LE.

- Memoria de verificación: https://www.uco.es/estudios/idep/images/documentos/masteres/espanol/espanol-lengua-literatura-historia-o-ensenanza.pdf
- Asignaturas analizadas:
    1. Métodos y estrategias del análisis del discurso en español
    2. Español para fines específicos y nuevas tecnologías en ELE
    3. Enseñanza-aprendizaje de la competencia gramatical, pragmática y cultural en ELE

SEVILLA

4. Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y de otras Lenguas Modernas

- Institución: Universidad de Sevilla (US)
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: Presencial
- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 35
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación renovada)
- Fecha de verificación: 30/09/2010
- Fecha del Consejo de Ministros: 28/10/2011
- Publicación BOE: BOE 25/11/2011
- Publicación Plan Estatal: BOE 13/11/2012
- Fecha efecto de renovación: 23/10/2015 y 19/07/2019
- Enlace: http://www.us.es/estudios/master/master_M070
- Plan de Estudios: http://www.us.es/estudios/master/master_M070?p=7
- Memoria de verificación: http://webapps.us.es/fichape/Doc/MV/M070_memverif.pdf
- Asignaturas analizadas:
    1. Español con Fines Específicos
    2. Las TIC en la Clase de Ele. Medios Audiovisuales y Aula Virtual

5. Máster Universitario en Enseñanza del Español Como Lengua Extranjera

- Institución: Universidad Pablo de Olavide (UPO)
- Tipo de institución: Universidad pública

[234] Este máster de la Universidad de Córdoba tiene dos perfiles: uno profesional enfocado en la enseñanza de español como L2/LE y otro investigador con tres modalidades distintas (historia, lengua y lingüística y literatura hispánica). Dos de las tres asignaturas analizadas de este máster son del perfil profesional de EL2/LE, mientras que la asignatura de destrezas escritas *Métodos y estrategias del análisis del discurso en español* es propia del perfil investigador de lengua y lingüística.

- Modalidad: Semipresencial/A distancia
- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 20 Semipresencial/40 A distancia
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación renovada)
- Fecha de verificación: 10/03/2010
- Fecha del Consejo de Ministros: 04/06/2010
- Publicación BOE: BOE 28/06/2010
- Publicación Plan Estatal: BOE 15/11/2010
- Fecha efecto de renovación: 23/10/2015 y 19/07/2019
- Enlace: http://www.upo.es/postgrado/Master-Oficial-Ensenanza-del-Espanol-como-Lengua-Extranjera/
- Plan de Estudios: http://www.upo.es/postgrado/Master-Oficial-Ensenanza-del-Espanol-como-Lengua-Extranjera/?opcion=3
- Memoria de verificación: http://www.upo.es/postgrado/export/sites/default/MICROSITES/master/2018-2019/Documentos/Memoria/MEE_MEMORIA_v02-0-jul18-Master-Enseanza-Espaol-Plan2018.pdf
- Asignaturas analizadas:
    1. Desarrollo de las destrezas productivas en ELE: conversación y redacción
    2. El español con fines específicos
    3. Aplicación de nuevas tecnologías al aprendizaje del español como L2
    4. Los medios de comunicación como instrumento de la enseñanza del español como lengua extranjera

PRINCIPADO DE ASTURIAS
ASTURIAS

6. Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera

- Institución: Universidad de Oviedo (UO)
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: Presencial
- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 30
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación renovada)
- Fecha de verificación: 01/06/2009
- Fecha del Consejo de Ministros: 22/01/2010
- Publicación BOE: BOE 26/02/2010
- Publicación Plan Estatal: BOE 08/11/2010
- Fecha efecto de renovación: 11/03/2015 y 12/03/2019

- Enlace: http://www.uniovi.es/-/master-universitario-en-espanol-como-lengua-extranjera
- Plan de Estudios: http://www.uniovi.es/-/master-universitario-en-espanol-como-lengua-extranjera
- Memoria de verificación: http://calidad.uniovi.es/garantiainterna/seguimientotitulos/centropostgrado?p_p_id=C1NNVisorBibliotecaDocumentos_WAR_C1NNVisorBibliotecaDocumentos_INSTANCE_Osw7&folderNuevo=1709096
- Asignaturas analizadas:
    1. Características del Aula de E/LE. Desarrollo y Práctica de las Destrezas Básicas
    2. Texto, Literatura y destrezas Idiomáticas
    3. La Enseñanza del español con Fines Específicos
    4. Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación Aplicadas a la Enseñanza de E/LE

CANARIAS
LAS PALMAS

7. Máster Universitario en Español y su Cultura: Desarrollos Profesionales y Empresariales

- Institución: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: Presencial
- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 30
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación renovada por acreditación institucional)
- Fecha de verificación: 13/05/2009
- Fecha del Consejo de Ministros: 12/11/2010
- Publicación BOE: BOE 16/12/2010
- Publicación Plan Estatal: BOE 06/04/2015
- Fecha efecto de renovación: 23/10/2015
- Enlace: https://www2.ulpgc.es/index.php?pagina=plan_estudio&ver=wpe002&codTitulacion=5008&tipotitulacion=M
- Plan de Estudios: https://www2.ulpgc.es/index.php?pagina=plan_estudio&ver=pantalla&numPantalla=03&codTitulacion=5008&codPlan=51&tipotitulacion=M

- Memoria de verificación: https://www2.ulpgc.es/archivos/plan_estudios/5008_51/Memoria_inicial_MECU_2007.pdf
- Asignaturas analizadas:
    1. Destrezas comunicativas escritas
    2. Modelos de gestión del español como recurso económico
    3. Español en el aula LE/L2 y competencia digital

CANTABRIA
CANTABRIA

8. Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

- Institución: Universidad Europea del Atlántico (UNEATLÁNTICO)
- Tipo de institución: Universidad privada
- Modalidad: A distancia
- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 90
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E.
- Fecha de verificación: 03/08/2015
- Fecha del Consejo de Ministros: 17/06/2016
- Publicación BOE: BOE 06/07/2016
- Publicación Plan Estatal: BOE 20/07/2016
- Enlace: https://www.uneatlantico.es/facultad-de-ciencias-sociales-y-humanidades/master-universitario-en-linguistica-aplicada-a-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera
- Plan de Estudios: https://www.uneatlantico.es/facultad-de-ciencias-sociales-y-humanidades/master-universitario-en-linguistica-aplicada-a-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera#field-p-presentacion
- Memoria de verificación: https://www.uneatlantico.es/documentos/FPMLAEELE/LinguisticaAplicadaALaEnsenanzaDelEspanolComoLenguaExtranjera.pdf
- Asignaturas analizadas:
    1. La comunicación y la adecuación pragmalingüística
    2. Tecnología educativa en el aprendizaje de lenguas

9. Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

- Institución: Universidad de Cantabria (UC)
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: Semipresencial

- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 50
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación renovada)
- Fecha de verificación: 30/06/2010
- Fecha del Consejo de Ministros: 22/07/2011
- Publicación BOE: BOE 19/09/2011
- Publicación Plan Estatal: BOE 22/05/2013
- Fecha efecto de renovación: 09/06/2016
- Enlace: https://web.unican.es/estudios/detalle-estudio?p=105&a=2018
- Plan de Estudios: https://web.unican.es/estudios/asignaturas?p=105&c=2018
- Memoria de verificación: https://web.unican.es/estudios/Documents/DOT/MET-M1-ESPA%c3%91OL.pdf
- Asignaturas analizadas:
    1. Comunicación verbal y no verbal
    2. Desarrollo de las destrezas comunicativas escritas en Español como Lengua Extranjera
    3. El español de los negocios
    4. La Competencia Pragmática en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
    5. Aspectos teóricos y metodológicos de EFE

CASTILLA Y LEÓN
LEÓN

10. Máster Universitario en Lingüística y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

- Institución: Universidad de León (ULe)
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: Presencial
- Créditos: 90
- Duración: 2 años
- Plazas: 25
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación renovada)
- Fecha de verificación: 23/07/2013
- Fecha del Consejo de Ministros: 21/02/2014
- Publicación BOE: BOE 11/03/2014
- Publicación Plan Estatal: BOE 19/05/2014
- Fecha efecto de renovación: 23/06/2017
- Enlace: http://masterele.unileon.es/
- Plan de Estudios: http://masterele.unileon.es/materias_y_asignaturas.html

- Memoria de verificación: https://seguimiento.calidad.unileon.es/descargas/MEMORIAVERIF_JUNIO2013-407-34-73-2018-05-23-13-19-12.pdf
- Asignaturas analizadas:
    1. Enseñanza de las destrezas orales y escritas
    2. Pragmática y discurso
    3. La enseñanza del componente pragmático y sociocultural
    4. La enseñanza del español con fines específicos
    5. Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de ELE

SALAMANCA

11. Máster Universitario en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

- Institución: Universidad de Salamanca (USAL)
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: Presencial
- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 40
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación renovada)
- Fecha de verificación: 23/07/2013
- Fecha del Consejo de Ministros: 21/02/2014
- Publicación BOE: BOE 11/03/2014
- Publicación Plan Estatal: BOE 08/07/2014
- Fecha efecto de renovación: 23/06/2017
- Enlace: https://www.usal.es/master-ensenanza-espanol-como-lengua-extranjera
- Plan de Estudios: https://www.usal.es/master-ensenanza-espanol-como-lengua-extranjera/plan_estudios
- Memoria de verificación: documento no disponible
- Asignaturas analizadas:
    1. Destrezas escritas
    2. Nuevas tecnologías en la enseñanza de segundas lenguas
    3. Español profesional: negocios y ámbito académico

CATALUÑA
BARCELONA

12. Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales

- Institución: Universidad de Barcelona (UB)

- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: Presencial
- Créditos: 90
- Duración: 1 año
- Plazas: 40
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación renovada)
- Fecha de verificación: 23/07/2014
- Fecha del Consejo de Ministros: 12/06/2015
- Publicación BOE: BOE 15/07/2015
- Publicación Plan Estatal: BOE 23/11/2015
- Fecha efecto de renovación: 27/11/2018
- Enlace: http://www.ub.edu/estudis/es/mastersuniversitaris/eleap/presentacion
- Plan de Estudios: http://www.ub.edu/estudis/es/mastersuniversitaris/eleap/plan-de-estudios
- Memoria de verificación: documento no disponible
- Asignaturas analizadas:
    1. El Español como Lengua Extranjera y las Lenguas de Especialidad (Jurídico, Administrativo, Científico, Técnico y Sanitario)
    2. Español de los Negocios, la Economía y el Turismo
    3. Español formal (Secuencias Textuales, Tipología textual)
    4. Estrategias y Recursos para la Competencia Interactiva
    5. La Edición de Textos

13. Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera

- Institución: Universidad de Barcelona y Universidad Pompeu Fabra (UB + UPF)
- Tipo de institución: Universidades públicas
- Modalidad: Presencial
- Créditos: 90
- Duración: 3 semestres
- Plazas: 25
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación renovada)
- Fecha de verificación: 25/09/2013
- Fecha del Consejo de Ministros: 26/09/2014
- Publicación BOE: BOE 18/10/2014
- Publicación Plan Estatal: BOE 26/12/2014
- Fecha efecto de renovación: 23/02/2018
- Enlace: https://www.ub.edu/portal/web/educacion/masteres-universitarios/-/ensenyament/detallEnsenyament/1060507
- Plan de Estudios: https://www.ub.edu/portal/web/educacion/masteres-universitarios/-/ensenyament/detallEnsenyament/1060507/7
- Memoria de verificación: documento no disponible

- Asignaturas analizadas:
    1. Español para Uso Profesional
    2. Lingüística Textual
    3. Las TIC en la Didáctica de ELE

14. Máster Universitario en Lengua Española, Literatura Hispánica y Español como Lengua Extranjera

- Institución: Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: Presencial
- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 50
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación renovada)
- Fecha de verificación: 06/05/2013
- Fecha del Consejo de Ministros: 23/05/2014
- Publicación BOE: BOE 23/06/2014
- Publicación Plan Estatal: BOE 11/08/2016
- Fecha efecto de renovación: 04/10/2016
- Enlace: http://masters.filescat.uab.cat/molelh/
- Plan de Estudios: http://masters.filescat.uab.cat/molelh/index.php/plan-de-estudios/
- Memoria de verificación: documento no disponible
- Asignaturas analizadas:
    1. Discurso y Variación en Español
    2. ELE: Lengua y Literatura

GERONA

15. Máster Universitario en Enseñanza de Español y de Catalán Como Segundas Lenguas

- Institución: Universidad de Girona (UdG)
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: Presencial
- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 30
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación renovada)
- Fecha de verificación: 23/07/2013
- Fecha del Consejo de Ministros: 26/09/2014
- Publicación BOE: BOE 18/10/2014

- Publicación Plan Estatal: BOE 01/12/2016
- Fecha efecto de renovación: 23/10/2017
- Enlace: https://www.udg.edu/es/masters-en-humanitats/Ensenyament-de-lEspanyol-i-el-Catala
- Plan de Estudios[235]: https://www.udg.edu/es/masters-en-humanitats/Ensenyament-de-lEspanyol-i-el-Catala/Pla-destudis
- Memoria de verificación: https://aserv2.udg.edu/apps/Portals/15/qdocs/1_LLENGUES_Verificacio_Memoria_30102012.pdf?_ga=2.250196230.1459766844.1568302676-561435595.1567786541
- Asignaturas analizadas:
    1. El uso de las TIC en la enseñanza de segundas lenguas
    2. Español como segunda lengua: Pragmática y análisis del discurso

LÉRIDA

16. Máster Universitario en Enseñanza de Español/Catalán para Inmigrantes

- Institución: Universidad de Lleida (UdL)
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: Semipresencial / A distancia
- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 25
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación renovada)
- Fecha de verificación: 29/07/2009
- Fecha del Consejo de Ministros: 07/10/2011
- Publicación BOE: BOE 02/11/2011
- Fecha efecto de renovación: 01/06/2015
- Enlace: http://www.master-ele-o-cle-immigrants.udl.cat/es
- Plan de Estudios[236]: http://www.master-ele-o-cle-immigrants.udl.cat/es/pla-formatiu/objectius-competencies.html
- Memoria de verificación: documento no disponible
- Asignaturas analizadas:
    1. Enseñanza de las destrezas comunicativas

[235] Este máster de la Universidad de Girona incluye dos especializaciones: una de español como lengua extranjera y otra de catalán como segunda lengua, con sus respectivas asignaturas optativas y un bloque obligatorio común a ambas especialidades. Nuestro análisis solo se centrará en el módulo común y en la especialización de español como L2/LE.

[236] Este máster de la Universidad de Lleida está conformado por dos módulos genéricos y obligatorios: I. Planificación docente y evaluación y II. Interculturalidad y enseñanza a inmigrantes. Además, el plan de estudios incluye diversas asignaturas optativas que se dividen entre asignaturas de especialidad (en español o catalán) y asignaturas comunes para las dos especialidades. En consecuencia, en nuestro análisis se han revisado todas las asignaturas del plan de estudios a excepción de aquellas optativas orientadas únicamente a la enseñanza del catalán.

2. Enseñanza de la competencia gramatical y de la pragmática en español
3. Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de LE y L2

TARRAGONA

17. Máster Universitario en Enseñanza de Lenguas: Español como Lengua Extranjera

- Institución: Universidad Rovira i Virgili (URV)
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: Presencial
- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 30
- Estado RUCT: Publicado en el B.O. E (Titulación renovada)
- Fecha de verificación: 08/07/2015
- Fecha del Consejo de Ministros: 07/10/2016
- Publicación BOE: BOE 26/10/2016
- Fecha efecto de renovación: 30/10/2018
- Enlace: http://www.urv.cat/es/estudios/masteres/oferta/ensenanza-espanol/
- Plan de Estudios: http://www.urv.cat/es/estudios/masteres/oferta/ensenanza-espanol/plan-estudios/
- Memoria de verificación: documento no disponible
- Asignaturas analizadas:
    1. Pragmática cultural en el aula de E/LE
    2. Evaluación de las competencias en E/LE
    3. Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de E/LE
    4. Español para fines específicos

COMUNIDAD VALENCIANA
ALICANTE

18. Máster Universitario en Español e Inglés como Segundas Lenguas, Lenguas Extranjeras

- Institución: Universidad de Alicante (UA)
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: Presencial
- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 25
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación renovada)

- Fecha de verificación: 10/03/2010
- Fecha del Consejo de Ministros: 04/06/2010
- Publicación BOE: BOE 28/06/2010
- Publicación Plan Estatal: BOE 29/06/2011
- Fecha efecto de renovación: 28/04/2016
- Enlace: https://lletres.ua.es/es/postgrado/masteres-oficiales/master-en-espanol-e-ingles-como-segundas-lenguas-lenguas-extranjeras.html
- Plan de Estudios[237]: https://cvnet.cpd.ua.es/webcvnet/planestudio/planestudiond.aspx?plan=D050# Memoria de verificación: https://utc.ua.es/es/documentos/sgic/sgic-letras/masteres/memoria-verificada/d050-memoria-verificada.pdf
- Asignaturas analizadas:
    1. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras
    2. Comprensión y expresión escrita. Español L2/LE

19. Máster Universitario en Inglés y Español para Fines Específicos

- Institución: Universidad de Alicante (UA)
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: Presencial
- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 30
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E.
- Fecha de verificación: 10/03/2010
- Fecha del Consejo de Ministros: 04/06/2010
- Publicación BOE: BOE 28/06/2010
- Publicación Plan Estatal: BOE 20/06/2011
- Fecha efecto de renovación: 28/04/2016
- Enlace: https://cvnet.cpd.ua.es/webcvnet/planestudio/planestudiond.aspx?plan=D057
- Plan de Estudios: https://cvnet.cpd.ua.es/webcvnet/planestudio/planestudiond.aspx?plan=D057#
- Memoria de verificación: https://utc.ua.es/es/documentos/sgic/sgic-letras/masteres/memoria-verificada/d057-memoria-verificada.pdf
- Asignaturas analizadas:
    1. El inglés y el español en la lingüística computacional

[237] Este máster de la Universidad de Alicante consta de un módulo genérico y tres itinerarios: uno de español como L2/LE, otro de inglés como L2/LE y otro que combina ambos idiomas. En este análisis solo se han contemplado las asignaturas del módulo genérico y del itinerario exclusivo de español como L2/LE, ya que el itinerario mixto simplemente combina las asignaturas de los otros dos itinerarios y no incluye ninguna nueva.

2. Tecnología de la información y el conocimiento aplicadas al inglés y español para fines específicos
3. El español económico-financiero
4. El español del turismo y el ocio

VALENCIA

20. Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

- Institución: Universidad Internacional de Valencia (VIU)
- Tipo de institución: Universidad privada
- Modalidad: A distancia
- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: información no disponible
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E.
- Fecha de verificación: 18/04/2018
- Fecha del Consejo de Ministros: 22/03/2019
- Publicación BOE: BOE 23/04/2019
- Enlace: https://www.universidadviu.com/maestria-universitaria-en-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera/
- Plan de Estudios: https://www.universidadviu.com/maestria-universitaria-en-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera/
- Memoria de verificación: documento no disponible
- Asignaturas analizadas:
    1. E-Learning 2.0 y 3.0 o web semántica en el aula de ELE
    2. Destrezas orales y escritas
    3. Modelos de buenas prácticas

EXTREMADURA
CÁCERES

21. Máster Universitario en Enseñanza de Español Lengua Extranjera

- Institución: Universidad de Extremadura (UEx)
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: Presencial
- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 35
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación renovada)
- Fecha de verificación: 27/02/2014

- Fecha del Consejo de Ministros: 18/07/2014
- Publicación BOE: BOE 12/08/2014
- Publicación Plan Estatal: BOE 03/10/2014
- Fecha efecto de renovación: 29/04/2014
- Enlace: https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/fyl/titulaciones/info/presentacion?id=0435
- Plan de Estudios: https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/fyl/titulaciones/info/asignaturas?id=0435
- Memoria de verificación: https://www.unex.es/organizacion/gobierno/vicerrectorados/vicecal/archivos/ficheros/informacion-titulos/fyl/plan0435/memoriaplan.pdf
- Asignaturas analizadas:
    1. Pragmática e Interculturalidad en el aula de ELE
    2. Español para fines específicos
    3. Nuevas tecnologías en la enseñanza de ELE

COMUNIDAD DE MADRID
MADRID

22. Máster Universitario en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

- Institución: Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)
- Tipo de institución: Universidad privada
- Modalidad: A distancia
- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 150
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E.
- Fecha de verificación: 21/03/2017
- Fecha del Consejo de Ministros: 19/01/2018
- Publicación BOE: BOE 05/02/2018
- Publicación Plan Estatal: BOE 20/02/2018
- Enlace: https://www.udima.es/es/master-universitario-ensenanza-espanol-lengua-extranjera.html
- Plan de Estudios: https://www.udima.es/es/master-universitario-ensenanza-espanol-lengua-extranjera.html#plan-estudios
- Memoria de verificación: documento no disponible
- Asignaturas analizadas:
    1. Discurso y comunicación. Integración y desarrollo de habilidades lingüísticas
    2. Tecnologías de la información y la comunicación y la enseñanza del español como lengua extranjera
    3. Contextos de enseñanza ELE

23. Máster Universitario en Didáctica del Español como Lengua Extranjera

- Institución: Universidad Antonio de Nebrija (UAN)
- Tipo de institución: Universidad privada
- Modalidad: Presencial / A distancia
- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 175
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E.
- Fecha de verificación: 09/06/2016
- Fecha del Consejo de Ministros: 13/01/2017
- Publicación BOE: BOE 26/01/2017
- Publicación Plan Estatal: BOE 26/04/2019
- Enlace: https://www.nebrija.com/programas-postgrado/master/didactica-ele/
- Plan de Estudios: https://www.nebrija.com/programas-postgrado/master/didactica-ele/#planEstudios
- Memoria de verificación: documento no disponible
- Asignaturas analizadas:
    1. Estrategias de comunicación oral y escrita en español
    2. Enseñanza de ELE con fines específicos
    3. Pragmática y competencia intercultural
    4. Entornos virtuales de aprendizaje y recursos digitales

24. Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

- Institución: Universidad Antonio de Nebrija (UAN)
- Tipo de institución: Universidad privada
- Modalidad: Semipresencial
- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 105
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación renovada)
- Fecha de verificación: 05/10/2009
- Fecha del Consejo de Ministros: 22/01/2010
- Publicación BOE: BOE 26/02/2010
- Publicación Plan Estatal: BOE 02/08/2010
- Fecha efecto de renovación: 08/07/2015
- Enlace: https://www.nebrija.com/programas-postgrado/master/espanol-ele/
- Plan de Estudios: https://www.nebrija.com/programas-postgrado/master/espanol-ele/#planEstudios
- Memoria de verificación: documento no disponible
- Asignaturas analizadas:
    1. Sociolingüística y Pragmática

2. Desarrollo e integración de destrezas comunicativas
3. Competencia discursiva y géneros textuales
4. TICS aplicadas a la enseñanza

25. Máster Universitario en Lengua Española: Investigación y Prácticas Profesionales

- Institución: Universidad Autónoma de Madrid (UAM)
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: Presencial
- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 40
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación renovada)
- Fecha de verificación: 10/03/2010
- Fecha del Consejo de Ministros: 30/07/2010
- Publicación BOE: BOE 29/09/2010
- Publicación Plan Estatal: BOE 17/07/2012
- Fecha efecto de renovación: 04/10/2016
- Enlace: http://www.uam.es/FyL/M.U-Lengua-Espa%C3%B1ola/1446763607697.htm?language=es&nodepath=M?ster%20Universitario%20en%20Lengua%20Espa?ola:%20Investigaci?n%20y%20Pr?cticas%20Profesionales
- Plan de Estudios: http://www.uam.es/ss/Satellite?c=Page&cid=1446763625751&language=es&nodepath=Plan+de+estudios&pagename=FacdFilosofia%2FPage%2FUAM_contenidoFinal
- Memoria de verificación: http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242684629435/1242662141383/masteroficial/masterOficia/Master_Universitario_en_Lengua_Espanola:_Investigacion_y_Practicas_Profesionales.htm
- Asignaturas analizadas:
    1. El desarrollo de las destrezas y estrategias en el aprendizaje del español como segunda lengua/lengua extranjera
    2. El español con fines académicos
    3. El español y la edición profesional de textos
    4. Corpus y glosarios del español para fines específicos

26. Máster Universitario en Español como Segunda Lengua

- Institución: Universidad Complutense de Madrid (UCM)
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: Presencial

- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 60
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación renovada)
- Fecha de verificación: 30/11/2009
- Fecha del Consejo de Ministros: 22/01/2010
- Publicación BOE: BOE 26/02/2010
- Publicación Plan Estatal: BOE 07/03/2011
- Fecha efecto de renovación: 14/12/2015
- Enlace: https://www.ucm.es/master-espanol-segunda-lengua
- Plan de Estudios: https://www.ucm.es/master-espanol-segunda-lengua/plan-de-estudios
- Memoria de verificación: documento no disponible
- Asignaturas analizadas:
    1. De la palabra al discurso
    2. Fines específicos e inmigrantes

27. Máster Universitario en Formación de Profesores de Español

- Institución: Universidad de Alcalá (UAH)
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: Presencial / A distancia
- Créditos: 60
- Duración:
- Plazas: 35
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación renovada)
- Fecha de verificación: 13/05/2009
- Fecha del Consejo de Ministros: 04/09/2009
- Publicación BOE: BOE 09/10/2009
- Publicación Plan Estatal: BOE 20/10/2014
- Fecha efecto de renovación: 08/07/2015
- Enlace: https://www.uah.es/es/estudios/estudios-propios/posgrados-propios/Master-en-Ensenanza-de-Espanol-como-Lengua-Extranjera/
- Plan de Estudios: https://www.uah.es/es/estudios/estudios-propios/posgrados-propios/Master-en-Ensenanza-de-Espanol-como-Lengua-Extranjera/#plan-de-estudios-plan-de-estudios
- Memoria de verificación: documento no disponible
- Asignaturas analizadas:
    1. La competencia pragmática en la enseñanza de español como lengua extranjera
    2. Desarrollo de las destrezas comunicativas

28. Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

- Institución: Universidad Camilo José Cela (UCJC)
- Tipo de institución: Universidad privada
- Modalidad: A distancia
- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 200
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E.
- Fecha de verificación: 03/08/2015
- Fecha del Consejo de Ministros: 11/12/2015
- Publicación BOE: BOE 24/12/2015
- Enlace: https://www.ucjc.edu/estudio/master-universitario-en-ensenanza-de-espanol-como-lengua-extranjera/
- Plan de Estudios: https://www.ucjc.edu/estudio/master-universitario-en-ensenanza-de-espanol-como-lengua-extranjera/#utab-pane-0-2
- Memoria de verificación: documento no disponible
- Asignaturas analizadas:
    1. Sociopragmática y pragmalingüística
    2. Uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula de ELE
    3. Los textos literarios y los medios de comunicación en la clase de español como lengua extranjera
    4. Destrezas comunicativas

29. Máster Universitario en Enseñanza de Español para Extranjeros

- Institución: Universidad Francisco de Vitoria (UFV)
- Tipo de institución: Universidad privada
- Modalidad: A distancia
- Créditos: 60
- Duración: Tres ediciones (de octubre a junio/de febrero a noviembre/de mayo a febrero
- Plazas: 250
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E.
- Fecha de verificación: 11/07/2017
- Fecha del Consejo de Ministros: 19/01/2018
- Publicación BOE: BOE 05/02/2018
- Publicación Plan Estatal: BOE 13/04/2018
- Enlace: https://postgrado.ufv.es/curso/master-ensenanza-espanol-lengua-extrajera/
- Plan de Estudios: https://postgrado.ufv.es/curso/master-ensenanza-espanol-lengua-extrajera/
- Memoria de verificación: documento no disponible

- Asignaturas analizadas:
    1. Las macrodestrezas lingüísticas en español
    2. Las nuevas tecnologías en la clase de ELE
    3. Español con fines específicos

REGIÓN DE MURCIA
MURCIA

30. Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera

- Institución: Universidad Católica San Antonio (UCAM)
- Tipo de institución: Universidad privada
- Modalidad: A distancia
- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 200
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E.
- Fecha de verificación: 18/04/2018
- Fecha del Consejo de Ministros: 03/08/2018
- Publicación BOE: BOE 07/09/2018
- Enlace: https://www.ucam.edu/estudios/postgrados/formacion-profesorado-espanol-como-lengua-extranjera
- Plan de Estudios: https://www.ucam.edu/estudios/postgrados/formacion-profesorado-espanol-como-lengua-extranjera/plan-de-estudios
- Memoria de verificación: https://www.ucam.edu/sites/default/files/estudios/postgrados/master-formacion-profesorado-en-lengua-extranjera/mu_formacion_profesores_de_espanol_como_lengua_extranjera_rev19a.pdf
- Asignaturas analizadas:
    1. Innovación en el aula de ELE
    2. Desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas en español

COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA
NAVARRA

31. Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

- Institución: Universidad de Navarra (UNAV)
- Tipo de institución: Universidad privada
- Modalidad: Presencial

- Créditos: 75
- Duración: 10 meses
- Plazas: 16
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E.
- Fecha de verificación: 08/05/2017
- Fecha del Consejo de Ministros: 29/09/2017
- Publicación BOE: BOE 24/10/2017
- Publicación Plan Estatal: BOE 02/12/2017
- Enlace: https://www.unav.edu/web/master-en-ensenanza-de-espanol-como-lengua-extranjera
- Plan de Estudios: https://www.unav.edu/web/master-en-ensenanza-de-espanol-como-lengua-extranjera/plan-de-estudios
- Memoria de verificación: https://www.unav.edu/documents/12463699/13292067/Memoria+MELE+%28con+anexos%29.pdf
- Asignaturas analizadas:
    1. Enseñanza y aprendizaje de la competencia gramatical y la competencia pragmática
    2. El relato digital y la enseñanza de español como lengua extranjera
    3. Enseñanza de español con fines específicos
    4. Nuevas tecnologías en la enseñanza de español

LA RIOJA
LA RIOJA

32. Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

- Institución: Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)
- Tipo de institución: Universidad privada
- Modalidad: A distancia
- Créditos: 60
- Duración: 1 año
- Plazas: 300
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación renovada)
- Fecha de verificación: 07/10/2014
- Fecha del Consejo de Ministros: 17/04/2015
- Publicación BOE: BOE 07/05/2015
- Publicación Plan Estatal: BOE 22/09/2015
- Fecha efecto de renovación: 04/07/2018
- Enlace: https://www.unir.net/educacion/master-espanol-lengua-extranjera/549200005086/
- Plan de Estudios: https://www.unir.net/educacion/master-espanol-lengua-extranjera/549200005086/#-plan-de-estudios

- Memoria de verificación: http://static.unir.net/educacion/master-espanol-lengua-extranjera/Memoria_MECD_20190603_MU_EELE.pdf
- Asignaturas analizadas:
    1. Las Destrezas Orales y Escritas: Estrategias de Enseñanza
    2. Gramática y Pragmática para la comunicación en ELE

OTRAS UNIVERSIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED)

33. Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera

- Institución: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: A distancia
- Créditos: 65
- Duración: 2 años
- Plazas: 30
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación renovada)
- Fecha de verificación: 03/11/2011
- Fecha del Consejo de Ministros: 17/01/2014
- Publicación BOE: BOE 07/02/2014
- Publicación Plan Estatal: BOE 04/04/2014
- Fecha efecto de renovación: 23/06/2017
- Enlace: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,27288097&_dad=portal
- Plan de Estudios: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,27288097&_dad=portal&_schema=PORTAL&idContenido=8
- Memoria de verificación: https://descargas.uned.es/publico/pdf/guias/posgrados/memoria_verificacion/MEMORIA_VERIFICACION_241201.pdf
- Asignaturas analizadas:
    1. El español para fines profesionales en el aula de español
    2. Las tecnologías de la información en la enseñanza del español L2
    3. Componente discursivo y pragmático del español

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL MENÉNDEZ PELAYO (UIMP)

34. Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

- Institución: Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP)
- Tipo de institución: Universidad pública

- Modalidad: Presencial
- Créditos: 60
- Duración: Dos veranos consecutivos (julio y agosto)
- Plazas: 35
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación renovada)
- Fecha de verificación: 01/06/2009
- Fecha del Consejo de Ministros: 12/03/2010
- Publicación BOE: BOE 29/04/2010
- Publicación Plan Estatal: BOE 02(09/2011
- Fecha efecto de renovación: 01/06/2015 y 05/06/2019
- Enlace: http://www.uimp.es/postgrado/estudios/fichaestudio.php?plan=P03L&any=2019-20&verasi=N&lan=es#
- Plan de Estudios: http://www.uimp.es/postgrado/estudios/fichaestudio.php?plan=P03L&any=2019-20&verasi=N&lan=es#
- Memoria de verificación: http://wapps002.uimp.es/uxxiconsultas/ficheros/0/50499MELE_Memoria_WEB.pdf
- Asignaturas analizadas:
    1. Lingüística aplicada: gramática y pragmática
    2. Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza del español
    3. Recursos audiovisuales en el aula ELE
    4. Contextos de enseñanza
    5. Semántica pragmática
    6. Lengua oral y lengua escrita
    7. La competencia comunicativa: descripción y niveles

TITULACIONES POR EXTINGUIR O EXTINGUIDAS

35. Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

- Institución: Universidad de Jaén
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: -
- Créditos: -
- Duración: -
- Plazas: -
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación por extinguir)
- Fecha de verificación: 30/11/2009
- Fecha del Consejo de Ministros: 12/11/2010

- Publicación BOE: BOE 16/12/2010
- Fecha extinción: 03/07/2018
- Enlace extinción: https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2018/131/BOJA18-131-00031-11785-01_00139109.pdf
- Enlace: -
- Plan de Estudios: -
- Memoria de verificación: -
- Asignaturas analizadas: -

36. Máster Universitario Erasmus Mundus en Aprendizaje y Enseñanza del Español en Contextos Multilingües e Internacionales

- Institución: Universidad de Barcelona/Universidad de Deusto/Universidad Pompeu Fabra/Freire Universität Berlin (Alemania)/Háskóli Íslands-University of Iceland (Islandia)/Jawaharlal Nehru University (India)/Moscow State Linguistic University (Rusia)/Osaka University (Japón)/Rijksuniversiteit Groningen-University of Groningen (Países Bajos)/Stockholms Universitet (Suecia)/Universidade Estadual de Campinas (Brasil) y University of Maryland (Estados Unidos de América)
- Tipo de institución: Universidades públicas y privadas
- Modalidad: -
- Créditos: -
- Duración: -
- Plazas: -
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación extinguida)
- Fecha de verificación: 29/07/2009
- Fecha del Consejo de Ministros: 04/09/2009
- Publicación BOE: BOE 09/10/2009
- Publicación Plan Estatal: BOE 12/01/2010
- Fecha extinción Universidad Pompeu Fabra: 21/07/2016
- Enlace de extinción Universidad Pompeu Fabra: http://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/7175/1523557.pdf
- Fecha extinción Universidad de Barcelona: 21/07/2016
- Enlace de extinción Universidad de Barcelona: http://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/7175/1523557.pdf
- Fecha extinción Universidad de Deusto: 14/05/2018
- Enlace de extinción Universidad de Deusto: -
- Enlace: -
- Plan de Estudios: -
- Memoria de verificación: -
- Asignaturas analizadas: -

37. Máster Universitario en Español e Inglés como Lenguas Extranjeras y Nuevas Lenguas

- Institución: Universidad de Navarra
- Tipo de institución: Universidad privada
- Modalidad: -
- Créditos: -
- Duración: -
- Plazas: -
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación extinguida)
- Fecha de verificación: 13/05/2009
- Fecha del Consejo de Ministros: 04/09/2009
- Publicación BOE: BOE 09/10/2009
- Publicación Plan Estatal: BOE 04/03/2010
- Fecha de extinción: 20/06/2014
- Enlace de extinción: -
- Enlace: -
- Plan de Estudios: -
- Memoria de verificación: -
- Asignaturas analizadas: -

38. Máster Universitario en Enseñanza de Español y de Catalán como Segundas Lenguas/Lenguas y Movimientos

- Institución: Universidad de Girona
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: -
- Créditos: -
- Duración: -
- Plazas: -
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación por extinguir)
- Fecha de verificación: 29/07/2009
- Fecha del Consejo de Ministros: 15/04/2011
- Publicación BOE: BOE 11/05/2011
- Fecha de extinción: 30/06/2014
- Enlace de extinción: http://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/6665/1364493.pdf
- Enlace: -
- Plan de Estudios: -
- Memoria de verificación: -
- Asignaturas analizadas: -

39. Máster Universitario en Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Español Lengua Extranjera/Inglés Lengua Extranjera)

- Institución: Universidad Rovira i Virgili
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: -
- Créditos: -
- Duración: -
- Plazas: -
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación extinguida)
- Fecha de verificación: 01/06/2009
- Fecha del Consejo de Ministros: 12/11/2010
- Publicación BOE: BOE 16/12/2010
- Fecha de extinción: 20/06/2016
- Enlace de extinción: http://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/7153/1511571.pdf
- Enlace: -
- Plan de Estudios: -
- Memoria de verificación: -
- Asignaturas analizadas: -

40. Máster Universitario en Experto en Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales

- Institución: Universidad de Barcelona
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: -
- Créditos: -
- Duración: -
- Plazas: -
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación por extinguir)
- Fecha de verificación: 06/07/2009
- Fecha del Consejo de Ministros: 12/11/2010
- Publicación BOE: BOE 16/12/2010
- Fecha de extinción: 27/03/2015
- Enlace de extinción: http://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/6855/1420355.pdf
- Enlace: -
- Plan de Estudios: -
- Memoria de verificación: -
- Asignaturas analizadas: -

41. Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera

- Institución: Universidad de Barcelona y Universidad Pompeu Fabra
- Tipo de institución: Universidad pública
- Modalidad: -
- Créditos: -
- Duración: -
- Plazas: -
- Estado RUCT: Publicado en el B.O.E. (Titulación por extinguir)
- Fecha de verificación: 30/11/2009
- Fecha del Consejo de Ministros: 01/07/2011
- Publicación BOE: BOE 04/08/2011
- Fecha de extinción Universidad de Barcelona: 30/06/2014
- Enlace de extinción Universidad de Barcelona: http://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/6665/1364493.pdf
- Fecha de extinción Universidad Pompeu Fabra: 30/06/2014
- Enlace de extinción Universidad Pompeu Fabra: http://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/6665/1364493.pdf
- Enlace: -
- Plan de Estudios: -
- Memoria de verificación: -
- Asignaturas analizadas: -

4. FICHA DE ANÁLISIS *NUEVO SUEÑA 1* (ANAYA ELE)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** Nuevo Sueña 1
2. **Autores:** M.ª Ángeles Álvarez Martínez, Ana Blanco Canales, M.ª Luisa Gómez Sacristán y Nuria Pérez de la Cruz
3. **Editorial y año de publicación:** Anaya ELE 2015
4. **ISBN:** 978-84-698-0760-6
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** A1-A2
6. **Número de unidades:** 10
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 199

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital					
a. Contenidos formales del correo electrónico	x		x	2	4, 5, 7, 9, 10
b. Contenidos formales del blog					
c. Contenidos formales del foro					
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea	x				7
e. Contenidos formales de las redes sociales					
f. Contenidos formales de las páginas web	x				5
g. Contenidos formales de las wikis					
h. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual):					

2. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva digital

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo	a	En la UD7 (p. 120) los alumnos deben leer un correo electrónico y deducir a partir de su comprensión quién es el emisor, cómo se saluda y se despide en un mensaje electrónico y el motivo o asunto del correo. En la UD9 (p. 155), dentro de la sección de (auto)evaluación «Recapitulación» de las UD7, 8 y 9, los alumnos deben redactar un correo electrónico, tras haberlo trabajado previamente con varios modelos en las secuencias didácticas anteriores.
Método deductivo		
Método mixto		
Muestras de lengua sin explotación discursiva	a, d, f	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos en el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	
5. Secuencia de enunciados	d
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	a, f

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	f
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	a
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	d
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	a
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				a
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada		a		
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	a
22. Reflexión discursiva	a
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico	2	1	2	2	6
b. Blog					0
c. Foro					0
d. Mensajería instantánea	1				1
e. Redes sociales					0
f. Páginas web	1				1
g. Wikis					0
h. Otro (indique cual):					

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	4	2
b. Blog	0	0
c. Foro	0	0
d. Mensajería instantánea	1	0
e. Redes sociales	0	0
f. Páginas web	1	0
g. Wikis	0	0
h. Otro (indique cual):		

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		1	f (1)
Textos auténticos adaptados			
Textos imitativos	Alto grado de digitalidad	4	a (4)
	Bajo grado de digitalidad	1	d (1)
Cuasitextos con función didáctica			

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		
Textos imitativos	2	a (2)
Cuasitextos con función didáctica		

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	3
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	1
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	2
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	0
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	0
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	0
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	0
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	0
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	2
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0

12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	0
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	0
16. Otro (indique cual):	0

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	x
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	
Batería de actividades de (auto)evaluación	
Entrada en diario de aprendizaje	
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	x
Tarea final	x
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí	x	9	En la sección «Recapitulación» de las tres unidades anteriores (UD7, 8 y 9) se incluye entre las actividades de (auto)evaluación la creación de un correo electrónico (p. 155).
No			

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				a
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	x

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *Nuevo Sueña 1* se introducen dos actividades (pp. 136 y 171) en las que se invita a los alumnos a buscar en Internet la información necesaria para hacer la actividad, por lo que los discentes se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual. Además, hay varios ejercicios donde se pide a los estudiantes que busquen información o que investiguen sobre un tema, por lo que presuponemos que también estas actividades llevarán a los alumnos a hacer uso de la red y, en consecuencia, de sus discursos digitales.

5. FICHA DE ANÁLISIS *NUEVO SUEÑA 2* (ANAYA ELE)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** Nuevo Sueña 2
2. **Autores:** M.ª Aránzazu Cabrerizo Ruiz, M.ª Luisa Gómez Sacristán y Ana M.ª Ruiz Martínez
3. **Editorial y año de publicación:** Anaya ELE 2015
4. **ISBN:** 978-84-698-0763-7
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** B1
6. **Número de unidades:** 10
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 221

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital					
a. Contenidos formales del correo electrónico	x		x	2	2, 9
b. Contenidos formales del blog	x				2, 5, 8, 10
c. Contenidos formales del foro					
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea	x				10
e. Contenidos formales de las redes sociales	x				10
f. Contenidos formales de las páginas web	x		x	2	5, 6, 7, 8, 10
g. Contenidos formales de las wikis					
h. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual):					

2. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva digital

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo		
Método deductivo		
Método mixto	a	En la UD2 (p. 41) se pide a los alumnos que redacten un correo a un amigo que hace tiempo que no ven y para ello se les ofrece un modelo de correo electrónico en la actividad y una serie de premisas discursivas sobre cómo iniciar y despedir un texto epistolar. Además, en esa misma unidad (p. 47) se les pide a los alumnos que corrijan un correo introduciendo el encabezamiento y la despedida. En la UD9 (p. 169) se vuelve a recordar este contenido.
Muestras de lengua sin explotación discursiva	a, b, d, e, f	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos en el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	d, f
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	e
5. Secuencia de enunciados	f
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	a, b, e, f

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	a, d
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	f
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				a
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta		b, f		
15. Respuesta dirigida		a, f		
16. Respuesta cerrada	b, f			
17. Reformulación de ítems		e, f		
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes		f		
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	a, b, f
22. Reflexión discursiva	a
23. Elemento aislado (sin explotación)	a
24. Otro (indique cual):	

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico		3	2	3	8
b. Blog	3		1		4
c. Foro					0
d. Mensajería instantánea	1		1		2
e. Redes sociales	1				1
f. Páginas web	4			2	6
g. Wikis					0
h. Otro (indique cual):					

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	5	3
b. Blog	4	0
c. Foro	0	0
d. Mensajería instantánea	2	0
e. Redes sociales	1	0
f. Páginas web	4	2
g. Wikis	0	0
h. Otro (indique cual):		

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		2	f (2)
Textos auténticos adaptados			
Textos imitativos	Alto grado de digitalidad	5	a (5)
	Bajo grado de digitalidad	9	b (4), d (2), e (1), f (2)
Cuasitextos con función didáctica			

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		
Textos imitativos	3	a (3)
Cuasitextos con función didáctica	2	f (2)

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	6
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	0
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	9
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	0
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	0
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	1
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	0
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	1
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	0
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0

12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	0
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	1
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	3
16. Otro (indique cual):	0

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	x
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	
Batería de actividades de (auto)evaluación	
Entrada en diario de aprendizaje	
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	x
Tarea final	
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí			
No	x		

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	x

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *Nuevo Sueña 2* se introducen seis actividades (pp. 59, 64, 96, 97, 123 y 143) en las que se invita a los alumnos a buscar en Internet la información necesaria para hacer la actividad, por lo que los discentes se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual. Además, hay bastantes ejercicios donde se pide a los estudiantes que busquen información o que investiguen sobre un tema, por lo que presuponemos que también estas actividades llevarán a los alumnos a hacer uso de la red y, en consecuencia, de sus discursos digitales.

6. FICHA DE ANÁLISIS *NUEVO SUEÑA 3* (ANAYA ELE)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** Nuevo Sueña 3
2. **Autores:** M.ª Ángeles Álvarez Martínez, M.ª Vega de la Fuente Martínez, Inocencio Giraldo Silverio, Fátima Martín Martín, Begoña Sanz Sánchez y M.ª Jesús Torrens Álvarez
3. **Editorial y año de publicación:** Anaya ELE 2016
4. **ISBN:** 978-84-698-2567-9
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** B2
6. **Número de unidades:** 10
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 231

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital					
a. Contenidos formales del correo electrónico	x		x	2	1, 5, 7
b. Contenidos formales del blog	x				4, 5, 8
c. Contenidos formales del foro					
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea	x				5, 7, 9
e. Contenidos formales de las redes sociales	x				1
f. Contenidos formales de las páginas web	x				3, 4, 5, 9, 10
g. Contenidos formales de las wikis					
h. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual):					

2. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva digital

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo	a	En la UD5 (p. 104) se les pide a los alumnos que soliciten información sobre unos cursos que se presentan en una página web simulada y lo deben hacer mediante un correo electrónico. El mensaje de correo se ha trabajado previamente en la unidad en dos ocasiones, por lo que pueden deducir su estructura y características observando las muestras de lengua. En la UD7 (p. 143) de nuevo se pide a los alumnos que redacten un correo electrónico.
Método deductivo		
Método mixto		
Muestras de lengua sin explotación discursiva	a, b, d, e, f	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos en el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	f
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	d, e
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	d
5. Secuencia de enunciados	f
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	a, b, f

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	e
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	a
7. Relación entre ítems (a→b)	f
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				a
12. Producción libre - transferencia de datos				a
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta		b, d, f		
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems	a, d	d		
18. Compleción de textos incompletos		f		
19. Hacer resúmenes		f		
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	a, d
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	b, f
24. Otro (indique cual):	

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico	1		3	2	6
b. Blog	3				3
c. Foro					0
d. Mensajería instantánea	3		1		4
e. Redes sociales	2				2
f. Páginas web	7				7
g. Wikis					0
h. Otro (indique cual):					

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	4	2
b. Blog	3	0
c. Foro	0	0
d. Mensajería instantánea	4	0
e. Redes sociales	2	0
f. Páginas web	7	0
g. Wikis	0	0
h. Otro (indique cual):		

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		2	e (2)
Textos auténticos adaptados			
Textos imitativos	Alto grado de digitalidad	8	a (4), d (2), f (2)
	Bajo grado de digitalidad	10	b (3), d (2), f (5)
Cuasitextos con función didáctica			

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		
Textos imitativos	2	a (2)
Cuasitextos con función didáctica		

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	4
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	3
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	6
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	3
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	0
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	1
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	1
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	1
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	0
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0

12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	0
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	2
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	1
16. Otro (indique cual):	0

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	x
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	
Batería de actividades de (auto)evaluación	x
Entrada en diario de aprendizaje	
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	
Tarea final	
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí	x	7	En la UD7, en la sección de «Recapitulación» (p. 149) hay una actividad donde los alumnos deben trabajar con un correo electrónico.
No			

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems	a			
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	x

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *Nuevo Sueña 3* se introducen tres actividades (pp. 52, 126 y 206) en las que se invita a los alumnos a buscar en Internet la información necesaria para hacer la actividad, por lo que los discentes se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual. Además, hay varios ejercicios donde se pide a los estudiantes que busquen información o que investiguen sobre un tema, por lo que presuponemos que también estas actividades llevarán a los alumnos a hacer uso de la red y, en consecuencia, de sus discursos digitales. Por último, en la UD9 hay un texto y sus correspondientes actividades donde se reflexiona sobre si *retuitear* o pulsan sobre el botón «me gusta» es una forma de participación social, lo cual está intrínsecamente relacionado con el cibertexto conocido como redes sociales.

7. FICHA DE ANÁLISIS *NUEVO SUEÑA 4* (ANAYA ELE)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** Nuevo Sueña 4
2. **Autores:** Ana Blanco Canales, M.ª Carmen Fernández López y M.ª Jesús Torrens Álvarez
3. **Editorial y año de publicación:** Anaya ELE 2017
4. **ISBN:** 978-84-698-2796-3
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** C1
6. **Número de unidades:** 10
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 246

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital					
a. Contenidos formales del correo electrónico		x	x	3	6, 9
b. Contenidos formales del blog	x				1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9
c. Contenidos formales del foro					
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea	x				1, 6, 8, 9
e. Contenidos formales de las redes sociales					
f. Contenidos formales de las páginas web	x				1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10
g. Contenidos formales de las wikis					
h. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual):					

2. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva digital

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo		
Método deductivo		
Método mixto	a	En la UD6 (p. 134) se les pide a los alumnos que reflexionen sobre las diferencias entre la carta del ejercicio anterior y el correo electrónico que se le presenta en la actividad. Después, se les facilita una serie de fórmulas y expresiones propias del género epistolar y se les pide que redacten un correo electrónico y que completen otro (p. 135). Posteriormente en la misma unidad se les pide a los alumnos que redacten dos correos más, uno dentro de la sección «Recapitulación».
Muestras de lengua sin explotación discursiva	a, b, d, f	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos en el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	d
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	a, d
5. Secuencia de enunciados	
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	a, b, f

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	f
2. Inserción de ítems (huecos)	a
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	f
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna			a	a
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta		b, f	f	a
15. Respuesta dirigida		b		
16. Respuesta cerrada	d, f			
17. Reformulación de ítems		d		
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes		f		b
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	a, d, f
22. Reflexión discursiva	a, f
23. Elemento aislado (sin explotación)	b, f
24. Otro (indique cual):	

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico	1	1	1	3	6
b. Blog	9				9
c. Foro					0
d. Mensajería instantánea	4		1		5
e. Redes sociales					0
f. Páginas web	11	3	1		14
g. Wikis					0
h. Otro (indique cual):					

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	3	3
b. Blog	9	0
c. Foro	0	0
d. Mensajería instantánea	5	0
e. Redes sociales	0	0
f. Páginas web	14	0
g. Wikis	0	0
h. Otro (indique cual):		

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		1	f (1)
Textos auténticos adaptados			
Textos imitativos	Alto grado de digitalidad	11	a (3), b (5), d (3)
	Bajo grado de digitalidad	19	b (4), d (2), f (13)
Cuasitextos con función didáctica			

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		
Textos imitativos	3	a (3)
Cuasitextos con función didáctica		

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	6
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	3
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	6
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	3
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	0
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	0
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	3
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	1
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	0
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0

12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	5
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	7
16. Otro (indique cual):	0

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	x
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	
Batería de actividades de (auto)evaluación	x
Entrada en diario de aprendizaje	
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	
Tarea final	
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí	x	6	En la UD6, en la sección de «Recapitulación» (p. 140) hay una actividad donde los alumnos deben redactar un correo electrónico.
No			

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				a
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	x

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *Nuevo Sueña 4* se introducen tres actividades (pp. 48, 70 y 71) en las que se invita a los alumnos a buscar en Internet la información necesaria para hacer la actividad, por lo que los discentes se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual. Además, hay varios ejercicios donde se pide a los estudiantes que busquen información o que investiguen sobre un tema, por lo que presuponemos que también estas actividades llevarán a los alumnos a hacer uso de la red y, en consecuencia, de sus discursos digitales. Por último, en la UD8 hay un texto y sus correspondientes actividades donde se reflexiona sobre cómo funciona Internet y se explica de forma superficial lo que es el lenguaje HTML, lo cual está intrínsecamente relacionado con el cibertexto conocido como página web.

8. FICHA DE ANÁLISIS *NOS VEMOS HOY 1* (DIFUSIÓN)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** *Nos vemos hoy 1*
2. **Autores:** Eva María Lloret Ivorra, Rosa Ribas, Bibiana Wiener, Margarita Görrissen y Marianne Häuptle-Barceló
3. **Editorial y año de publicación:** Difusión 2021
4. **ISBN:** 978-84-18625-16-9
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** A1
6. **Número de unidades:** 12
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 150

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital		x	x	2	2
a. Contenidos formales del correo electrónico	x		x	2	7, 10, 12
b. Contenidos formales del blog					
c. Contenidos formales del foro					
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea	x				10
e. Contenidos formales de las redes sociales	x				10
f. Contenidos formales de las páginas web	x		x	1	9, 11
g. Contenidos formales de las wikis					
h. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual):					

2. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva digital

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo		Podríamos considerar que cuando en la UD10 y la UD12 se les pide a los alumnos la creación de un correo electrónico se hace mediante el método inductivo, pero la única muestra de lengua de ese género discursivo digital que hay antes en el manual es en la UD7.
Método deductivo	0	Es una buena utilización del método deductivo, pues se le da al alumno una breve explicación a modo de enumeración de los caracteres especiales utilizados en Internet (@, ., -, _). Luego observan su uso en un audio y finalmente deben practicarlo en otra actividad.
Método mixto		
Muestras de lengua sin explotación discursiva	a, d, e, f	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos en el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	0
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	e, f
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	d
5. Secuencia de enunciados	f
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	a

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	a
5. Detección de errores	a
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	f
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				a, f
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				
15. Respuesta dirigida		0, e		
16. Respuesta cerrada	0			
17. Reformulación de ítems				a
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	a, d, f
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico	1		2	2	4
b. Blog					0
c. Foro					0
d. Mensajería instantánea			1		1
e. Redes sociales	1				1
f. Páginas web	0	0	1	1	2
g. Wikis					0
h. Otro (indique cual):					

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	2	2
b. Blog	0	0
c. Foro	0	0
d. Mensajería instantánea	1	0
e. Redes sociales	1	0
f. Páginas web	1	1
g. Wikis	0	0
h. Otro (indique cual):		

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos			
Textos auténticos adaptados			
Textos imitativos	Alto grado de digitalidad	3	a (1), d (1), e (1)
	Bajo grado de digitalidad	1	a (1)
Cuasitextos con función didáctica		1	f (1)

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		
Textos imitativos	3	a (2), f (1)
Cuasitextos con función didáctica		

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	1
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	1
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	3
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	1
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	0
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	1
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	0
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	0
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	1
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0

12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	0
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	0
16. Otro (indique cual):	0

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	x
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	
Batería de actividades de (auto)evaluación	
Entrada en diario de aprendizaje	
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	x
Tarea final	x
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí	x	10 12	En la UD10 la tarea final consiste en escribir un correo electrónico. En la UD12 de repaso hay una actividad donde se debe redactar un correo electrónico sobre un viaje que deseen hacer los alumnos. Además, en esa UD aparece otro correo electrónico que constituye una muestra de lengua que da pie a ciertas reflexiones metalingüísticas.
No			

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				a
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	a
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	

24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	x

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *Nos vemos hoy 1* se introduce una actividad (p. 115) en la que se invita a los alumnos a buscar en Internet la información necesaria para hacer la actividad, por lo que los discentes se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual. De igual forma, en dos unidades el vídeo final complementario de la secuencia didáctica disponible en campus.difusión.com y las preguntas que de él se derivan abordan temas relacionados con el discurso digital como el uso y abuso de las redes sociales (p. 95) y el uso de la mensajería instantánea (p. 127). Además, en la UD10 hay un corto complementario sobre los emoticonos: «Emoticidio» (p. 120).

9. FICHA DE ANÁLISIS *NOS VEMOS HOY 2* (DIFUSIÓN)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** *Nos vemos hoy 2*
2. **Autores:** Eva María Lloret Ivorra, Rosa Ribas, Bibiana Wiener, Margarita Görrissen y Marianne Häuptle-Barceló
3. **Editorial y año de publicación:** Difusión 2021
4. **ISBN:** 978-84-18625-21-3
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** A2
6. **Número de unidades:** 12
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 150

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital	x		x	5	10
a. Contenidos formales del correo electrónico	x		x	4	1, 2, 4, 7
b. Contenidos formales del blog					
c. Contenidos formales del foro					
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea	x				6
e. Contenidos formales de las redes sociales					
f. Contenidos formales de las páginas web	x				10
g. Contenidos formales de las wikis					
h. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual): formulario digital	x				2

2. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva digital

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo	0, a	En la UD1 se pide a los alumnos que redacten un correo electrónico y antes, en la misma unidad, se les presentan tres ejemplos de dicho género textual en los que se pueden inferir sus características. De igual forma, en la UD10 a partir de una serie de actividades se presenta el vocabulario sobre el mundo digital que los aprendientes deben adquirir.
Método deductivo		
Método mixto		
Muestras de lengua sin explotación discursiva	a, d, f, h	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos en el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	0
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	0, f, h
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	a, d
5. Secuencia de enunciados	
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	a

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	a
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	a
8. Clasificación de información	f
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				a
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta		f, h		a
15. Respuesta dirigida		d		
16. Respuesta cerrada	a	a		
17. Reformulación de ítems				a
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	0, a, h
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico	1		2	4	7
b. Blog					0
c. Foro					0
d. Mensajería instantánea	1				1
e. Redes sociales					0
f. Páginas web	1				1
g. Wikis					0
h. Otro (indique cual):	1				1

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	3	4
b. Blog	0	0
c. Foro	0	0
d. Mensajería instantánea	1	0
e. Redes sociales	0	0
f. Páginas web	1	0
g. Wikis	0	0
h. Otro (indique cual):	1	0

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos			
Textos auténticos adaptados			
Textos imitativos	Alto grado de digitalidad	3	a (2), d (1)
	Bajo grado de digitalidad	3	a (1), f (1), h (1),
Cuasitextos con función didáctica			

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		
Textos imitativos	4	a (4)
Cuasitextos con función didáctica		

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	3
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	0
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	4
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	2
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	0
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	0
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	0
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	0
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	1
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0

12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	0
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	0
16. Otro (indique cual):	0

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	x
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	
Batería de actividades de (auto)evaluación	
Entrada en diario de aprendizaje	
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	x
Tarea final	x
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí	x	4 7	Hay una actividad en la UD4 de repaso en la que hay que corregir los errores de un correo electrónico. En la UD7 la tarea final consiste en la redacción de un correo electrónico.
No			

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	a
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				a
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	a
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	x

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *Nos vemos hoy 2* se introduce una actividad (p. 48) en la que se invita a los alumnos a buscar en Internet la información necesaria para hacer la actividad, por lo que los discentes se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual. De igual forma, en la UD10 se incluye como contenido léxico, los dispositivos electrónicos e Internet y como contenidos culturales, el uso del móvil y las plataformas de contenido audiovisual que, de forma transversal, se relacionan con el discurso digital.

10. FICHA DE ANÁLISIS *NOS VEMOS HOY 3* (DIFUSIÓN)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** *Nos vemos hoy 3*
2. **Autores:** Pilar Pérez Cañizares, Eva María Lloret Ivorra, Marta Díaz Barahona, Eva Narvajas Colón y Rosa Ribas
3. **Editorial y año de publicación:** Difusión 2022
4. **ISBN:** 978-84-18625-26-8
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** B1
6. **Número de unidades:** 12
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 150

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital					
a. Contenidos formales del correo electrónico	x		x	1	4, 10
b. Contenidos formales del blog	x				5
c. Contenidos formales del foro	x		x	2	2, 3
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea	x				3
e. Contenidos formales de las redes sociales					
f. Contenidos formales de las páginas web	x				9
g. Contenidos formales de las wikis					
h. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual):					

2. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva digital

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo		
Método deductivo	a	En la UD4 a los alumnos se les pide que realicen un correo electrónico y se les da una serie de pasos para realizarlo como saludar y despedirse.
Método mixto		
Muestras de lengua sin explotación discursiva	a, b, c, d, f	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos en el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc. En la UD2 se les pide a los alumnos que hagan una entrada en foro, pero sin haberlo trabajado previamente.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	c, d
5. Secuencia de enunciados	
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	a, b, f

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	a
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	d
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				a, c
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta		c, f		
15. Respuesta dirigida		b, d		
16. Respuesta cerrada	a			
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes		c		
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	a, d
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico	1		1	1	3
b. Blog	1				1
c. Foro	1			2	3
d. Mensajería instantánea	1		1		1
e. Redes sociales					0
f. Páginas web	1				1
g. Wikis					0
h. Otro (indique cual):					

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	2	1
b. Blog	1	0
c. Foro	1	2
d. Mensajería instantánea	1	0
e. Redes sociales	0	0
f. Páginas web	1	0
g. Wikis	0	0
h. Otro (indique cual):		

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos			
Textos auténticos adaptados			
Textos imitativos	Alto grado de digitalidad	3	a (2), b (1)
	Bajo grado de digitalidad	3	c (1), d (1), f (1)
Cuasitextos con función didáctica			

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		
Textos imitativos	3	a (1), c (2)
Cuasitextos con función didáctica		

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	3
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	0
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	2
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	2
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	0
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	0
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	0
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	0
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	0
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0

12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	1
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	1
16. Otro (indique cual):	0

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	x
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	
Batería de actividades de (auto)evaluación	
Entrada en diario de aprendizaje	
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	x
Tarea final	x
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí	x	4	En la UD4 de repaso se pide a los alumnos que escriban un correo electrónico; sin embargo, no se ha trabajado previamente a lo largo de las secuencias didácticas anteriores. Después se pide que detecten los errores gramaticales y ortográficos en ellos siguiendo unas pautas.
No			

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	a
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				a
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	a
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	

24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	x

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *Nos vemos hoy 3* se introducen tres actividades (pp. 78, 81 y 87) en las que se invita a los alumnos a buscar en Internet la información necesaria para hacer la actividad, por lo que los discentes se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual. Además, son muchos los ejercicios donde se pide a los estudiantes que busquen información o que investiguen sobre un tema, por lo que presuponemos que también estas actividades llevarán a los alumnos a hacer uso de la red y, en consecuencia, de sus discursos digitales.

11. FICHA DE ANÁLISIS *NOS VEMOS HOY 4* (DIFUSIÓN)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** *Nos vemos hoy 4*
2. **Autores:** Marta Díaz Barahona y Pilar Pérez Cañizares
3. **Editorial y año de publicación:** Difusión 2023
4. **ISBN:** 978-84-18907-76-0
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** B2
6. **Número de unidades:** 12
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 150

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital					
a. Contenidos formales del correo electrónico	x		x	1	1, 4
b. Contenidos formales del blog	x				2, 5, 6, 11
c. Contenidos formales del foro	x		x	2	2, 3, 12
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea	x				10
e. Contenidos formales de las redes sociales	x				7
f. Contenidos formales de las páginas web	x				2, 7
g. Contenidos formales de las wikis					
h. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual):					

2. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva digital

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo	a, c, e, f	Se pide a los alumnos que redacten un correo electrónico (UD4) y un comentario en un foro (UD2 y UD12) y aunque no hay ninguna explicación formal sobre esos tipos de cibertextos, a lo largo del manual se incluyen modelos de esos géneros cibertextuales de los que se pueden inferir las características. En la UD7 quizás se presenta el ejercicio más significativo del manual (p. 88), pues mediante un ejemplo de página web y redes sociales los alumnos deben deducir la objetividad/subjetividad de estos discursos, su receptor o público, el lenguaje usado y su formato y así inferir las normas discursivas de estos tipos de texto.
Método deductivo		
Método mixto		
Muestras de lengua sin explotación discursiva	a, b, c, d, f, h	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos en el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	b
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	b, c, d
5. Secuencia de enunciados	
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	a, b, c, e, f

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	b, f
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	a, c
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	b
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				c
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta		b, c, d	c	a
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada	a			
17. Reformulación de ítems		a	c	
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes	f			b, c
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	b, c, d
22. Reflexión discursiva	e, f
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico	1			1	2
b. Blog	5		3		5
c. Foro	2			2	4
d. Mensajería instantánea	1		1		1
e. Redes sociales		1			1
f. Páginas web	1	1			2
g. Wikis					0
h. Otro (indique cual):					

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	1	1
b. Blog	5	0
c. Foro	2	2
d. Mensajería instantánea	1	0
e. Redes sociales	1	0
f. Páginas web	2	0
g. Wikis	0	0
h. Otro (indique cual):		

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		2	b (1), f (1)
Textos auténticos adaptados			
Textos imitativos	Alto grado de digitalidad	5	b (2), c (1), d (1), f (1)
	Bajo grado de digitalidad	5	a (1), b (2), c (1), e (1)
Cuasitextos con función didáctica			

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		
Textos imitativos	3	a (1), c (2)
Cuasitextos con función didáctica		

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	4
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	1
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	0
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	2
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	2
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	1
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	0
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	5
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	0
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0

12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	0
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	0
16. Otro (indique cual):	0

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	x
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	
Batería de actividades de (auto)evaluación	
Entrada en diario de aprendizaje	
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	x
Tarea final	x
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí	x	4 12	En la UD4 de repaso hay que redactar un correo electrónico. En la UD12 de repaso se pide a los alumnos que redacten una entrada en un foro para despedirse de la clase.
No			

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				c
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				a
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	x

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *Nos vemos hoy 4* se introducen tres actividades (pp. 41, 49 y 143) en las que se invita a los alumnos a buscar en Internet la información necesaria para hacer la actividad, por lo que los discentes se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual. Además, son muchos los ejercicios donde se pide a los estudiantes que busquen información o que investiguen sobre un tema, por lo que presuponemos que también estas actividades llevarán a los alumnos a hacer uso de la red y, en consecuencia, de sus discursos digitales. De igual forma, este manual en la UD3 incluye como temática las operaciones que hacemos en Internet, sus peligros y riesgos, los ciberdelitos y la Web 3.0 que, de forma transversal, se relacionan con el discurso digital.

12. FICHA DE ANÁLISIS *EXPERIENCIAS INTERNACIONAL 1* (EDELSA)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** Experiencias internacional 1
2. **Autores:** Encina Alonso, Geni Alonso y Susana Ortiz
3. **Editorial y año de publicación:** Edelsa 2019
4. **ISBN:** 978-84-9081-373-7
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** A1
6. **Número de unidades:** 10
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 142

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital		x			4, 5
a. Contenidos formales del correo electrónico					
b. Contenidos formales del blog					
c. Contenidos formales del foro	x				5
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea					
e. Contenidos formales de las redes sociales	x		x	1	2, 4
f. Contenidos formales de las páginas web	x				3, 6
g. Contenidos formales de las wikis					
h. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual): aplicación digital (*app*)	x				8

2. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva digital

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo	0	En la UD4 y la UD5 se pide a los alumnos que relacionen una serie de emoticonos con su significado, por lo que deben inducir su significado y de ahí crear una asociación léxica.
Método deductivo		
Método mixto	e	También en la UD4 se pide a los alumnos como tarea final que realicen un perfil en una red social y se le da como modelo el formato de Facebook. Para ello, al inicio del tema se les ofrece un perfil de esta red social como modelo en el que basarse. Además, en dicha tarea final se dan una serie de pautas para realizar el perfil como dónde va la foto o avatar, dónde incluir la presentación, etc.
Muestras de lengua sin explotación discursiva	c, e, f, h	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos en el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	0, e, h
2. Paradigmas	f
3. Frases o enunciados aislados	e, f
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	c
5. Secuencia de enunciados	
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	f

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	h
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	f, h
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	0, e, f
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta		e, f	c	
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes	c			
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	c, e, f
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico					0
b. Blog	0				0
c. Foro	1		1	1	2
d. Mensajería instantánea					0
e. Redes sociales	2		2	1	3
f. Páginas web	4		1		4
g. Wikis					0
h. Otro (indique cual): aplicación digital (*app*)	1				1

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	0	0
b. Blog	0	0
c. Foro	1	1
d. Mensajería instantánea	0	0
e. Redes sociales	2	1
f. Páginas web	4	0
g. Wikis	0	0
h. Otro (indique cual): aplicación digital (*app*)	1	0

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		1	f (1)
Textos auténticos adaptados			
Textos imitativos	Alto grado de digitalidad	3	e (2), f (1)
	Bajo grado de digitalidad	3	c (1), f (2)
Cuasitextos con función didáctica		1	h (1)

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		
Textos imitativos	2	c (1), e (1)
Cuasitextos con función didáctica		

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	2
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	1
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	0
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	3
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	0
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	0
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	0
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	0
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	4
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0

12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	0
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	0
16. Otro (indique cual):	0

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	x
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	
Batería de actividades de (auto)evaluación	
Entrada en diario de aprendizaje	
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	
Tarea final	x
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí	x	4	En la UD4 se pide a los alumnos que creen su perfil de Facebook a partir de una plantilla que se les facilita.
No			

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta		e		
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	x

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *Experiencias internacional 1* se introducen tres actividades (pp. 50, 62 y 74) en las que se invita a los alumnos a buscar en Internet la información necesaria para hacer la actividad, por lo que los discentes se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual.

13. FICHA DE ANÁLISIS *EXPERIENCIAS INTERNACIONAL 2* (EDELSA)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** Experiencias internacional 2
2. **Autores:** Encina Alonso, Geni Alonso y Susana Ortiz
3. **Editorial y año de publicación:** Edelsa 2019
4. **ISBN:** 978-84-9081-376-8
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** A2
6. **Número de unidades:** 10
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 142

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital					
a. Contenidos formales del correo electrónico	x	x	x	1	4
b. Contenidos formales del blog	x				1, 9, 10
c. Contenidos formales del foro					
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea					
e. Contenidos formales de las redes sociales					
f. Contenidos formales de las páginas web	x				6, 7, 8
g. Contenidos formales de las wikis					
h. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual):					

2. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva digital

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo		
Método deductivo		
Método mixto	a	En la UD4 se pide a los alumnos en una primera actividad que lean un correo electrónico y respondan a unas preguntas de comprensión lectora y de reflexión metalingüística. Después, se pide a los alumnos que redacten un correo, pero se les dan ciertas instrucciones referidas al saludo y la despedida (p. 46)
Muestras de lengua sin explotación discursiva	a, b, f	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos por el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	b, f
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	
5. Secuencia de enunciados	b
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	a, b, f

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	f
2. Inserción de ítems (huecos)	f
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	a
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	a
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	f
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				a
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta	b	b, f		
15. Respuesta dirigida		f		
16. Respuesta cerrada	b, f			
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	a, b
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	b
24. Otro (indique cual):	

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico	1		2	1	3
b. Blog	4		1		4
c. Foro					0
d. Mensajería instantánea					0
e. Redes sociales					0
f. Páginas web	5				5
g. Wikis					0
h. Otro (indique cual):					

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	2	1
b. Blog	4	0
c. Foro	0	0
d. Mensajería instantánea	0	0
e. Redes sociales	0	0
f. Páginas web	5	0
g. Wikis	0	0
h. Otro (indique cual):		

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos			
Textos auténticos adaptados		1	f (1)
Textos imitativos	Alto grado de digitalidad	3	a (2), b (1)
	Bajo grado de digitalidad	7	b (3), f (4)
Cuasitextos con función didáctica			

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		
Textos imitativos	1	a (1)
Cuasitextos con función didáctica		

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	1
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	4
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	5
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	0
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	0
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	1
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	0
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	1
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	0
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0

12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	0
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	0
16. Otro (indique cual):	0

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	x
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	
Batería de actividades de (auto)evaluación	
Entrada en diario de aprendizaje	
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	
Tarea final	x
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí			
No	x		Ninguna de las tareas finales de las diez unidades didácticas incluye contenido discursivo digital alguno.

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	x

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *Experiencias internacional 2* se introducen cuatro actividades (pp. 44, 50, 67 y 122) en las que se invita a los alumnos a buscar en Internet la información necesaria para hacer la actividad, por lo que los discentes se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual. Además, hay varios ejercicios donde se pide a los estudiantes que busquen información o que investiguen sobre un tema, por lo que presuponemos que también estas actividades llevarán a los alumnos a hacer uso de la red y, en consecuencia, de sus discursos digitales.

14. FICHA DE ANÁLISIS *EXPERIENCIAS INTERNACIONAL 3* (EDELSA)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** Experiencias internacional 3
2. **Autores:** Encina Alonso, Geni Alonso y Susana Ortiz
3. **Editorial y año de publicación:** Edelsa 2020
4. **ISBN:** 978-84-9081-393-5
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** B1
6. **Número de unidades:** 14
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 191

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital	x				5
a. Contenidos formales del correo electrónico					
b. Contenidos formales del blog	x	x	x	1	1, 4, 7, 10
c. Contenidos formales del foro					
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea	x		x	1	12
e. Contenidos formales de las redes sociales	x		x	1	12
f. Contenidos formales de las páginas web	x				2, 3, 9, 13, 14
g. Contenidos formales de las wikis					
h. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual):					

2. OPCIONES METODOLÓGICAS EN EL TRATAMIENTO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo	0, e	En la UD5 se plantea una serie de ejercicios (p. 61) sobre el ciberlenguaje, su uso y las ventajas e inconvenientes de este. En la UD12 se pide a los alumnos que transformen una noticia en un tuit, siguiendo el modelo del tuit que se presenta en el ejercicio anterior donde han tenido que identificar el tema, las ideas principales y las palabras clave.
Método deductivo	b	En la UD7 hay una actividad (p. 80) en la que mediante un audio los alumnos descubren cómo debe realizarse un blog, los tipos que hay, etc. Aunque esta actividad no implique ningún cibertexto, sí que se trabaja cierta reflexión discursiva.
Método mixto		
Muestras de lengua sin explotación discursiva	b, d, f	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos en el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	b, f
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	d
5. Secuencia de enunciados	0, b, e, f
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	b, f

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	b, f
2. Inserción de ítems (huecos)	b, d, f
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	b, f
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	0, f
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				b, d
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta		0, b, f		
15. Respuesta dirigida		b, f		
16. Respuesta cerrada	b, f			
17. Reformulación de ítems				e
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes	b	b		
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	0, b, d, f
22. Reflexión discursiva	b, e, f
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico					0
b. Blog	4		2	1	5
c. Foro					0
d. Mensajería instantánea	1		1	1	2
e. Redes sociales	1			1	2
f. Páginas web	9		2		9
g. Wikis					0
h. Otro (indique cual):					

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	0	0
b. Blog	4	1
c. Foro	0	0
d. Mensajería instantánea	1	1
e. Redes sociales	1	1
f. Páginas web	9	0
g. Wikis	0	0
h. Otro (indique cual):		

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos			
Textos auténticos adaptados		1	f (1)
Textos imitativos	Alto grado de digitalidad	4	e (1), f (3)
	Bajo grado de digitalidad	10	b (4), d (1) f (5)
Cuasitextos con función didáctica			

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos	1	d (1)
Textos imitativos	2	b (1), e (1)
Cuasitextos con función didáctica		

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	4
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	3
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	4
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	2
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	2
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	0
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	2
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	0
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	0
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	1
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0

12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	0
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	0
16. Otro (indique cual):	

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	x
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	
Batería de actividades de (auto)evaluación	
Entrada en diario de aprendizaje	
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	
Tarea final	x
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí			
No	x		Ninguna de las tareas finales de las catorce unidades didácticas incluye contenido discursivo digital alguno.

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	x

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *Experiencias internacional 3* se introducen cuatro actividades (pp. 38, 44, 117 y 130) en las que se invita a los alumnos a buscar en Internet la información necesaria para hacer la actividad, por lo que los discentes se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual. Además, hay varios ejercicios donde se pide a los estudiantes que busquen información o que investiguen sobre un tema, por lo que presuponemos que también estas actividades llevarán a los alumnos a hacer uso de la red y, en consecuencia, de sus discursos digitales. De igual forma, en la UD5 y en la UD7 se incluyen como contenidos temáticos los nuevos medios de comunicación y la competencia y alfabetización digital respectivamente que, de forma transversal, se relacionan con el discurso digital.

15. FICHA DE ANÁLISIS *EXPERIENCIAS INTERNACIONAL 4* (EDELSA)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** Experiencias internacional 4
2. **Autores:** Geni Alonso, María Cabot, Marta González, Mila Sánchez y Albert Vílchez
3. **Editorial y año de publicación:** Edelsa 2021
4. **ISBN:** 978-84-9081-472-7
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** B2
6. **Número de unidades:** 14
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 191

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital					
a. Contenidos formales del correo electrónico			x	1	4
b. Contenidos formales del blog	x		x	1	6, 9, 11, 12
c. Contenidos formales del foro					
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea	x				9, 13
e. Contenidos formales de las redes sociales	x		x	1	1, 6
f. Contenidos formales de las páginas web	x				4, 5, 10, 11, 14
g. Contenidos formales de las wikis					
h1. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual): formulario digital	x				9
h2. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual): reseña digital	x				10

2. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva digital

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo	b, e, h2	En la UD1 los alumnos deben redactar un tuit siguiendo el modelo propuesto en varias actividades anteriores. En la UD10 los alumnos deben redactar una reseña de un *camping* y antes se les ofrece un modelo similar. En la UD11 se les pide a los alumnos que redacten una entrada de un blog y anteriormente en esa misma secuencia didáctica se le presentan dos ejemplos de ese tipo de texto.
Método deductivo		
Método mixto		
Muestras de lengua sin explotación discursiva	a, b, d, e, f, h1	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos en el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	f
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	a, d
5. Secuencia de enunciados	e, h1
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	b, f, h2

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	f
2. Inserción de ítems (huecos)	b
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	h1
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	b
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	f
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				b, e
12. Producción libre - transferencia de datos				h2
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta		b, e, f, h2	a	h1
15. Respuesta dirigida		b, d		
16. Respuesta cerrada	e			
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes		b, f		
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	b, d, e, f
22. Reflexión discursiva	b
23. Elemento aislado (sin explotación)	e

24. Otro (indique cual):	

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico				1	1
b. Blog	4		3	2	6
c. Foro					0
d. Mensajería instantánea	2		1		2
e. Redes sociales	2		1	1	3
f. Páginas web	7		3		7
g. Wikis					0
h1. Otro (indique cual): formulario digital	1				1
h2. Otro (indique cual): reseña digital	1			1	2

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	0	1
b. Blog	4	2
c. Foro	0	0
d. Mensajería instantánea	2	0
e. Redes sociales	2	1
f. Páginas web	7	0
g. Wikis	0	0
h1. Otro (indique cual): formulario digital	1	0
h2. Otro (indique cual): reseña digital	1	1

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		4	f (3), h1 (1)
Textos auténticos adaptados		1	f (1)
Textos imitativos	Alto grado de digitalidad	3	d (1), e (2)
	Bajo grado de digitalidad	9	b (4), d (1), f (3), h2 (1)
Cuasitextos con función didáctica			

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		
Textos imitativos	5	a (1), b (2), e (1), h2 (1)
Cuasitextos con función didáctica		

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	3
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	1
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	3
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	3
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	1
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	1
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	3
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	4
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	0
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0

12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	3
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	0
16. Otro (indique cual):	

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	x
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	
Batería de actividades de (auto)evaluación	
Entrada en diario de aprendizaje	
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	
Tarea final	x
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí	x		En la tarea final de la UD9 (p. 111) aparece un QR que dirige a los alumnos a un cuestionario digital que deben realizar y del que deben sacar una serie de conclusiones.
No	x		

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	h1
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				h1
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	x

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *Experiencias internacional 4* se introducen tres actividades (pp. 23, 153 y 170) en las que se invita a los alumnos a buscar en Internet la información necesaria para hacer la actividad, por lo que los discentes se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual. Además, hay varios ejercicios donde se pide a los estudiantes que busquen información o que investiguen sobre un tema, por lo que presuponemos que también estas actividades llevarán a los alumnos a hacer uso de la red y, en consecuencia, de sus discursos digitales. De igual forma, en la UD3 y en la UD7 se incluyen como contenidos temáticos nuevas profesiones como *vloggers*, *youtubers* o *influencers* y el impacto tecnológico en nuestras vidas respectivamente que, de forma transversal, se relacionan con el discurso digital.

16. FICHA DE ANÁLISIS *FRECUENCIAS A1. ESPAÑOL COMUNICATIVO PARA EL SIGLO XXI* (EDINUMEN)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** Frecuencias A1. Español comunicativo para el siglo XXI
2. **Autores:** Marina García y Jesús Esteban
3. **Editorial y año de publicación:** Edinumen 2020
4. **ISBN:** 978-84-91790-49-5
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** A1
6. **Número de unidades:** 10
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 205

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital					
a. Contenidos formales del correo electrónico	x		x	2	2, 9, 10
b. Contenidos formales del blog	x				9
c. Contenidos formales del foro					
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea	x				7
e. Contenidos formales de las redes sociales	x				10
f. Contenidos formales de las páginas web	x				3, 4, 9
g. Contenidos formales de las wikis					
h. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual): reseña digital	x				3

2. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva digital

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo		
Método deductivo		
Método mixto		
Muestras de lengua sin explotación discursiva	a, b, d, e, f, h	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos en el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	f
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	b, d
5. Secuencia de enunciados	e
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	a, b, f, h

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	f
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	

6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)				
7. Relación entre ítems (a→b)				f
8. Clasificación de información				b
9. Comparación de textos				
10. Otro (indique cual):				
Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				a
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				
Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta		d, f		a
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada	a, e, h			
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				
Otro tipo de actividades			Géneros discursivos (1.1)	
21. Reflexión metalingüística			a, h	
22. Reflexión discursiva				
23. Elemento aislado (sin explotación)				
24. Otro (indique cual):				

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico	2		1	2	5
b. Blog	1				1
c. Foro					0
d. Mensajería instantánea	1				1
e. Redes sociales	1				1
f. Páginas web	3				3
g. Wikis					0
h. Otro (indique cual): reseña digital			1		1

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	3	2
b. Blog	1	0
c. Foro	0	0
d. Mensajería instantánea	1	0
e. Redes sociales	1	0
f. Páginas web	3	0
g. Wikis	0	0
h. Otro (indique cual): reseña digital	1	0

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos			
Textos auténticos adaptados			
Textos imitativos	Alto grado de digitalidad	3	a (1), e (1), f (1)
	Bajo grado de digitalidad	6	a (2), b (1), d (1), f (1), h (1)

Cuasitextos con función didáctica	1	f (1)

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		
Textos imitativos	2	a (2)
Cuasitextos con función didáctica		

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	2
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	1
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	1
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	0
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	1
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	0
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	0
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	0
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	6
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	1
12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	0
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	0
16. Otro (indique cual):	0

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	x
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	
Batería de actividades de (auto)evaluación	x
Entrada en diario de aprendizaje	
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	
Tarea final	
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí	x	2, 9	En la sección «Evaluación» de la UD2 se incluye un correo electrónico para que los alumnos lo completen con los artículos correspondientes (p. 36) y también entre las actividades de (auto)evaluación se encuentra la compleción de un correo electrónico en respuesta a otro (p. 37). En la UD9 entre las actividades de (auto)evaluación se les pide a los alumnos que escriban un correo electrónico (p. 162)
No			

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	

4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				a
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				a
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada	a			
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	a
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	x

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *Frecuencias A1* se introducen siete actividades (pp. 29, 33, 58, 76, 123, 172 y 174) en las que se invita a los alumnos a buscar en Internet la información necesaria para hacer la actividad, por lo que los discentes se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual.
Además, hay varios ejercicios donde se pide a los estudiantes que busquen información o que investiguen sobre un tema, por lo que presuponemos que también estas actividades llevarán a los alumnos a hacer uso de la red y, en consecuencia, de sus discursos digitales.

17. FICHA DE ANÁLISIS *FRECUENCIAS A2. ESPAÑOL COMUNICATIVO PARA EL SIGLO XXI* (EDINUMEN)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** Frecuencias A2. Español comunicativo para el siglo XXI
2. **Autores:** Paula Cerdeira y Carlos Oliva
3. **Editorial y año de publicación:** Edinumen 2020
4. **ISBN:** 978-84-9179-054-9
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** A2
6. **Número de unidades:** 10
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 206

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital	x	x			8
a. Contenidos formales del correo electrónico	x		x	3	1, 4, 5, 6, 8, 9, 10
b. Contenidos formales del blog			x	1	3
c. Contenidos formales del foro	x		x	1	8
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea	x				1, 3, 8
e. Contenidos formales de las redes sociales	x				5, 8, F3[238]
f. Contenidos formales de las páginas web					
g. Contenidos formales de las wikis					
h. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual):					

[238] F3: corresponde a la «Ficha 3. Contraste de los sonidos /p/ y /b/. las letras b/v» del manual *Frecuencias A2. Español comunicativo para el siglo XXI.*

2. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva digital

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo	a, c	En la UD4 (p. 64) se les pide a los alumnos que redacten un correo electrónico y previamente se les presenta un modelo de lengua de ese tipo de textos, por lo que los alumnos pueden inferir sus características. En la UD8 (p. 136) ocurre lo mismo, pero con el género cibertextual del foro. Por su parte, en la sección de (auto)evaluación de la UD10 (pp. 180-181) los alumnos deben escribir un correo electrónico, tras haber trabajado ciertos elementos metalingüísticos utilizando otro correo como muestra de lengua.
Método deductivo		
Método mixto	0	En la UD8 (p. 132) se les presenta una serie de léxico que está estrechamente relacionado con los discursos digitales como *etiqueta, tuit, hashtag, tweet*, etc. A lo largo de la unidad se les presenta una batería de actividades para deducir el significado de estas palabras y luego se les presenta un cuadro explicativo explícito sobre ellas.
Muestras de lengua sin explotación discursiva	a, b, d, e	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos en el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc. De hecho, en la UD3 (p. 47) se les pide que redacten una entrada de un blog sin haber trabajado ese cibertexto con antelación.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	0
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	0
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	d

5. Secuencia de enunciados	c, d, e
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	a, b, e

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	a
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	0, a
8. Clasificación de información	d
9. Comparación de textos	a
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				a, b
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta		0, d, e		c
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada	a, e			
17. Reformulación de ítems	0, a, d	a		a
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	a, c, d

22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	e
24. Otro (indique cual):	

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico	4		3	3	10
b. Blog				1	1
c. Foro	1			1	2
d. Mensajería instantánea	2		1		3
e. Redes sociales	2		1		3
f. Páginas web					0
g. Wikis					0
h. Otro (indique cual):					

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	7	3
b. Blog	0	1
c. Foro	1	1
d. Mensajería instantánea	3	0
e. Redes sociales	3	0
f. Páginas web	0	0
g. Wikis	0	0
h. Otro (indique cual):		

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos			
Textos auténticos adaptados			
Textos imitativos	Alto grado de digitalidad	8	a (3), d (2), e (3)
	Bajo grado de digitalidad	6	a (4), c (1), d (1)
Cuasitextos con función didáctica			

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		
Textos imitativos	4	a (3), c (1)
Cuasitextos con función didáctica	1	b (1)

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	0
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	0
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	10
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	2
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	0
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	2
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	0
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	0
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	0
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	1

12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	0
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	4
16. Otro (indique cual):	0

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	x
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	
Batería de actividades de (auto)evaluación	x
Entrada en diario de aprendizaje	
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	
Tarea final	
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí	x	6, 10	En la sección «Evaluación» de la UD6 se incluye un correo electrónico para que los alumnos lo completen con las palabras correspondientes (p. 108). En la UD10 entre las actividades de (auto)evaluación se les pide a los alumnos que corrijan un correo electrónico (p. 182) y que escriban otro (p. 181)
No			

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	a
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				a
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada	a			
17. Reformulación de ítems	a			
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	a
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	

24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	x

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *Frecuencias A2* se introducen doce actividades (pp. 13, 15, 33, 60, 61, 99, 105, 138, 141, 158, 159 y 172) en las que se invita a los alumnos a buscar en Internet la información necesaria para hacer la actividad, por lo que los discentes se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual. Además, hay varios ejercicios donde se pide a los estudiantes que busquen información o que investiguen sobre un tema, por lo que presuponemos que también estas actividades llevarán a los alumnos a hacer uso de la red y, en consecuencia, de sus discursos digitales.

18. FICHA DE ANÁLISIS *FRECUENCIAS B1. ESPAÑOL COMUNICATIVO PARA EL SIGLO XXI* (EDINUMEN)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** Frecuencias B1. Español comunicativo para el siglo XXI
2. **Autores:** Esteban Bayón, Carmen Cabeza y Carlos Oliva
3. **Editorial y año de publicación:** Edinumen 2021
4. **ISBN:** 978-84-91794-05-9
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** B1
6. **Número de unidades:** 10
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 238

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital	x				3, 5
a. Contenidos formales del correo electrónico	x		x	1	1, 2, 5
b. Contenidos formales del blog					
c. Contenidos formales del foro					
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea	x		x	1	2, 3
e. Contenidos formales de las redes sociales	x		x	1	6, 5, 9
f. Contenidos formales de las páginas web					
g. Contenidos formales de las wikis					
h. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual):					

2. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva digital

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo		
Método deductivo	0	En la UD5 se explica el uso del símbolo @ en Internet como recurso para referirse a una persona de cualquier sexo. Este hecho se explica específicamente en el manual y se ejemplifica con un correo electrónico (p. 94).
Método mixto	d	En la UD3, se les pide a los alumnos que escriban un mensaje de chat con un consejo y a lo largo de toda la UD2 y UD3 se han ido sucediendo muestras de lengua de este tipo e, incluso, se ha explicitado alguna fórmula de interacción conversacional (p. 53).
Muestras de lengua sin explotación discursiva	0, a, d, e	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos en el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	e
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	e
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	d, e
5. Secuencia de enunciados	
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	0, a, e

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	e
2. Inserción de ítems (huecos)	a
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	d, e
5. Detección de errores	a
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	d
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				a, e
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta	e	0, e		d
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada	e	e		
17. Reformulación de ítems			a	a
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes		0		
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	a, d, e
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico	1		2	1	4
b. Blog					0
c. Foro					0
d. Mensajería instantánea	2		1	1	4
e. Redes sociales	3		2	1	5
f. Páginas web					0
g. Wikis					0
h. Otro (indique cual):					

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	3	1
b. Blog	0	0
c. Foro	0	0
d. Mensajería instantánea	3	1
e. Redes sociales	4	1
f. Páginas web	0	0
g. Wikis	0	0
h. Otro (indique cual):		

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos			
Textos auténticos adaptados			
Textos imitativos	Alto grado de digitalidad	6	a (1), d (2), e (3)
	Bajo grado de digitalidad	4	a (2), d (1), e (1)
Cuasitextos con función didáctica			

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		
Textos imitativos	2	a (1), d (1)
Cuasitextos con función didáctica	1	e (1)

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	4
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	1
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	0
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	3
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	0
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	0
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	1
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	0
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	0
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0

12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	0
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	3
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	1
16. Otro (indique cual):	0

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	x
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	
Batería de actividades de (auto)evaluación	x
Entrada en diario de aprendizaje	
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	
Tarea final	
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí	x	1	En la sección «Evaluación» de la UD1 se incluye un correo electrónico para que los alumnos lo reformulen y creen un diálogo (p. 21).
No			

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems			a	
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	x

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *Frecuencias B1* se introducen dieciocho actividades (pp. 5, 6, 12, 14, 19, 39, 57, 58, 59, 78, 97, 117, 119, 153, 175, 177, 208 y 209) en las que se invita a los alumnos a buscar en Internet la información necesaria para hacer la actividad, por lo que los discentes se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual.
Además, hay varios ejercicios donde se pide a los estudiantes que busquen información o que investiguen sobre un tema, por lo que presuponemos que también estas actividades llevarán a los alumnos a hacer uso de la red y, en consecuencia, de sus discursos digitales.
Por otro lado, en la UD3 (p. 54) se habla de la netiqueta o las normas de comportamiento y cortesía propias de la red, un aspecto fundamental del discurso digital y, sobre todo, de los textos digitales interactivos y conversacionales. Además, en la UD5 se explica el uso del símbolo @ en Internet como recurso para referirse a una persona de cualquier sexo (p. 94), un recurso del ciberlenguaje de la mensajería instantánea y redes sociales muy habitual.

19. FICHA DE ANÁLISIS *FRECUENCIAS B2. ESPAÑOL COMUNICATIVO PARA EL SIGLO XXI* (EDINUMEN)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** Frecuencias B2. Español comunicativo para el siglo XXI
2. **Autores:** Marina García y David Isa de los Santos
3. **Editorial y año de publicación:** Edinumen 2022
4. **ISBN:** 978-84-9179-406-6
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** B2
6. **Número de unidades:** 10
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 238

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital	x				5
a. Contenidos formales del correo electrónico			x	1	3
b. Contenidos formales del blog	x				9
c. Contenidos formales del foro	x				1, 3
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea			x	1	5
e. Contenidos formales de las redes sociales	x				1, 5
f. Contenidos formales de las páginas web	x				5, 6, 10
g. Contenidos formales de las wikis					
h. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual):					

2. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva digital

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo		
Método deductivo		
Método mixto	0	En la UD5 se introducen diferentes actividades y cuadros explicativos con léxico relacionado con el mundo de Internet y las redes sociales, además de reflexionar sobre el ciberlenguaje, sus características y su idoneidad de uso (p. 97).
Muestras de lengua sin explotación discursiva	a, b, c, d, e, f	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos en el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	0
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	e
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	d
5. Secuencia de enunciados	c, e
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	0, a, b, c, e, f

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	b, e, f
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	

4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna			d	a
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta		0, c, f		
15. Respuesta dirigida	e			
16. Respuesta cerrada	c, e			
17. Reformulación de ítems	e			
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				b, f
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	0, c
22. Reflexión discursiva	e
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico				1	1
b. Blog	1				1
c. Foro	1		1		2
d. Mensajería instantánea				1	1
e. Redes sociales	2	1			3
f. Páginas web	3				3
g. Wikis					0
h. Otro (indique cual):					

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	0	1
b. Blog	1	0
c. Foro	2	0
d. Mensajería instantánea	0	1
e. Redes sociales	3	0
f. Páginas web	3	0
g. Wikis	0	0
h. Otro (indique cual):		

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		5	b (1), e (1), f (3)
Textos auténticos adaptados			
Textos imitativos	Alto grado de digitalidad	2	e (2)
	Bajo grado de digitalidad	2	c (2)
Cuasitextos con función didáctica			

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		
Textos imitativos	2	a (1), d (1)
Cuasitextos con función didáctica		

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	1
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	0
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	3
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	0
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	0
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	1
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	0
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	0
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	0
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0

12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	3
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	1
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	2
16. Otro (indique cual):	0

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	x
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	
Batería de actividades de (auto)evaluación	x
Entrada en diario de aprendizaje	
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	
Tarea final	
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí	x	3, 5	En la sección «Evaluación» de la UD3 se incluyen unos comentarios en un foro para que los alumnos los completen con la forma verbal adecuada (p. 60) y también entre las actividades de (auto)evaluación se encuentra la creación de un correo electrónico (p. 61). En la UD5 entre las actividades de (auto)evaluación se pide a los alumnos que escriban una conversación de WhatsApp (p. 101)
No			

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna			d	a
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada	c			
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	c
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	

24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	x

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *Frecuencias B2* hay bastantes ejercicios donde se pide a los estudiantes que busquen información o que investiguen sobre un tema, por lo que presuponemos que también estas actividades llevarán a los alumnos a hacer uso de la red y, en consecuencia, de sus discursos digitales. Sin embargo, hay una actividad (p. 116) donde se les introduce una serie de *links* a páginas web que pueden consultar para seguir investigando, por lo que los discentes que lo hagan se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual. Ahora bien, no hemos considerado estos enlaces como cibertextos auténticos, pues no se necesitan para resolver la actividad propuesta.

20. FICHA DE ANÁLISIS *¡GENIAL! CURSO DE ESPAÑOL A1* (ENCLAVE-ELE)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** ¡Genial! Curso de español A1
2. **Autores:** Cristina Herrero Fernández, María Martínez-Delgado Veiga, Margarita Planelles Almeida, Pablo Torrado Solo de Zaldívar y Olga Cruz Moya
3. **Editorial y año de publicación:** enClave-ELE 2021
4. **ISBN:** 978-84-18731-17-4
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** A1
6. **Número de unidades:** 8
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 180

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital					
a. Contenidos formales del correo electrónico					
b. Contenidos formales del blog	x		x	1	6, 8
c. Contenidos formales del foro					
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea	x				1
e. Contenidos formales de las redes sociales	x		x	1	2, 3, 4, 7
f. Contenidos formales de las páginas web	x				5, 8
g. Contenidos formales de las wikis					
h. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual):					

2. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva digital

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo		
Método deductivo		
Método mixto		
Muestras de lengua sin explotación discursiva	b, d, e, f	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos en el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	b
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	e, f
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	d
5. Secuencia de enunciados	e
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	b, f

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	f
2. Inserción de ítems (huecos)	b, f
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	

6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	d, e
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				b, e
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta		b, e, f		
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada	b			
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	d
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico					0
b. Blog	2			1	3
c. Foro					0
d. Mensajería instantánea	1		1		1
e. Redes sociales	3			1	4
f. Páginas web	4				4
g. Wikis					0
h. Otro (indique cual):					0

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	0	0
b. Blog	2	1
c. Foro	0	0
d. Mensajería instantánea	1	0
e. Redes sociales	3	1
f. Páginas web	4	0
g. Wikis	0	0
h. Otro (indique cual):	0	0

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		2	f (2)
Textos auténticos adaptados			
Textos imitativos	Alto grado de digitalidad	3	b (1), d (1), e (1)
	Bajo grado de digitalidad	5	b (1), e (2), f (2)

Cuasitextos con función didáctica		

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		
Textos imitativos	2	b (1), e (1)
Cuasitextos con función didáctica		

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	2
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	1
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	5
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	2
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	0
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	0
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	0
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	0
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	1
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0
12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	0
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	1
16. Otro (indique cual):	0

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	x
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	
Batería de actividades de (auto)evaluación	
Entrada en diario de aprendizaje	
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	
Tarea final	x
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí	x	2 5	En el proyecto final de UD2 los alumnos deben completar el perfil de la red social Facebook y publicar una entrada. En la UD5 los alumnos deben consultar varias páginas web de venta de mobiliario.
No			

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	f
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	

6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				e
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	x

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *¡Genial! A1* se introducen cuatro actividades (pp. 21, 37, 48 y 73) en las que se invita a los alumnos a buscar en Internet la información necesaria para hacer la actividad, por lo que los discentes se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual.
Además, hay varios ejercicios donde se pide a los estudiantes que busquen información o que investiguen sobre un tema, por lo que presuponemos que también estas actividades llevarán a los alumnos a hacer uso de la red y, en consecuencia, de sus discursos digitales.

21. FICHA DE ANÁLISIS *¡GENIAL! CURSO DE ESPAÑOL A2* (ENCLAVE-ELE)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** ¡Genial! Curso de español A2
2. **Autores:** Cristina García Sánchez, Manuela Mena Octavio, María del Carmen Méndez Santos, Nitzia Tudela Capdevila y Olga Cruz Moya
3. **Editorial y año de publicación:** enClave-ELE 2018
4. **ISBN:** 978-84-16108-78-7
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** A2
6. **Número de unidades:** 8
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 192

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital					
a. Contenidos formales del correo electrónico					
b. Contenidos formales del blog					
c. Contenidos formales del foro					
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea	x		x	1	2, 6
e. Contenidos formales de las redes sociales	x		x	7	1, 2, 3, 4, 5, 7
f. Contenidos formales de las páginas web	x				4
g. Contenidos formales de las wikis					
h. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual):					

2. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva digital

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo	d, e	En la UD2 y UD4 se pide a los alumnos que redacten varios tuits, pero se incluyen varias actividades en las que se ha introducido ese cibergénero con antelación. De hecho, en la página 35 se requiere a los alumnos un tuit, pero se incluye un modelo de ejemplo. En la UD6 ocurre lo mismo, se presentan dos ejemplos de intercambio dialogal mediante mensajería instantánea y luego se pide a los alumnos que redacten un mensaje.
Método deductivo		
Método mixto		
Muestras de lengua sin explotación discursiva	d, e, f	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos en el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	e
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	d, e
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	d
5. Secuencia de enunciados	e
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	e, f

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	d, e
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	e
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	e, f
8. Clasificación de información	d
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna		d, e		
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta		e, f		
15. Respuesta dirigida		e		
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes		d, e		
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	e, f
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	e
24. Otro (indique cual):	

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico					0
b. Blog					0
c. Foro					0
d. Mensajería instantánea	2			1	3
e. Redes sociales	10		1	7	17
f. Páginas web	1		1		1
g. Wikis					0
h. Otro (indique cual):					0

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	0	0
b. Blog	0	0
c. Foro	0	0
d. Mensajería instantánea	2	1
e. Redes sociales	10	7
f. Páginas web	1	0
g. Wikis	0	0
h. Otro (indique cual):	0	0

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		1	e (1)
Textos auténticos adaptados			
Textos imitativos	Alto grado de digitalidad	7	d (1), e (6)
	Bajo grado de digitalidad	4	d (1), e (2), f (1)
Cuasitextos con función didáctica		1	e (1)

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos	1	e (1)
Textos imitativos	7	d (1), e (6)
Cuasitextos con función didáctica		

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	9
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	0
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	1
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	5
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	0
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	6
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	0
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	0
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	0
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0

12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	0
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	0
16. Otro (indique cual):	0

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	x
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	
Batería de actividades de (auto)evaluación	
Entrada en diario de aprendizaje	
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	
Tarea final	x
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí	x	2	En el proyecto final de la UD2 se les pide a los alumnos que publiquen en sus redes sociales utilizando una etiqueta o *hashtag* específico.
No			

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna		e		
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	x

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *¡Genial! A2* se introducen cinco actividades (pp. 35, 53, 58, 76 y 104) en las que se invita a los alumnos a buscar en Internet la información necesaria para hacer la actividad, por lo que los discentes se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual. Además, hay varios ejercicios donde se pide a los estudiantes que busquen información o que investiguen sobre un tema, por lo que presuponemos que también estas actividades llevarán a los alumnos a hacer uso de la red y, en consecuencia, de sus discursos digitales.

22. FICHA DE ANÁLISIS *¡GENIAL! CURSO DE ESPAÑOL B1.1* (ENCLAVE-ELE)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** ¡Genial! Curso de español B1.1
2. **Autores:** Adelaida Martín Bosque, María del Carmen Méndez Santos y Nitzia Tudela Capdevila
3. **Editorial y año de publicación:** enClave-ELE 2020
4. **ISBN:** 978-84-15299-05-9
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** B1.1
6. **Número de unidades:** 6
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 167

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital					
a. Contenidos formales del correo electrónico					
b. Contenidos formales del blog					
c. Contenidos formales del foro					
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea					
e. Contenidos formales de las redes sociales	x		x	3	1, 2, 3, 5, 6
f. Contenidos formales de las páginas web	x		x	1	1, 2, 3, 4, 6, apéndice
g. Contenidos formales de las wikis					
h. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual):					

2. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva digital

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo	e	En la UD5 (p. 73) se pide a los alumnos que redacten una publicación para la red social Twitter y se le han estado proporcionando muestras de lengua a lo largo de todas las unidades.
Método deductivo		
Método mixto		
Muestras de lengua sin explotación discursiva	e, f	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos en el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	e
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	
5. Secuencia de enunciados	f
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	e, f

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	f
2. Inserción de ítems (huecos)	f
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	

5. Detección de errores				
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)				
7. Relación entre ítems (a→b)				e, f
8. Clasificación de información				
9. Comparación de textos				
10. Otro (indique cual):				
Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna			e	e, f
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				
Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta		e, f	e	
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada		f		
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes		f		
20. Otro (indique cual):				
Otro tipo de actividades				Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística				f
22. Reflexión discursiva				
23. Elemento aislado (sin explotación)				e, f
24. Otro (indique cual):				

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico					0
b. Blog					0
c. Foro					0
d. Mensajería instantánea					0
e. Redes sociales	8			3	11
f. Páginas web	8			1	9
g. Wikis					0
h. Otro (indique cual):					0

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	0	0
b. Blog	0	0
c. Foro	0	0
d. Mensajería instantánea	0	0
e. Redes sociales	8	3
f. Páginas web	8	1
g. Wikis	0	0
h. Otro (indique cual):	0	0

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		3	f (3)
Textos auténticos adaptados			
Textos imitativos	Alto grado de digitalidad	10	e (7), f (3)
	Bajo grado de digitalidad	3	e (1), f (2)

Cuasitextos con función didáctica		

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos	1	f (1)
Textos imitativos	3	e (3)
Cuasitextos con función didáctica		

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	0
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	0
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	5
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	0
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	1
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	0
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	2
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	0
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	5
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0
12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	1
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	2
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	4
16. Otro (indique cual):	0

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	x
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	
Batería de actividades de (auto)evaluación	
Entrada en diario de aprendizaje	
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	
Tarea final	x
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí	x	1 3 4 6	En el proyecto final de la UD1 (p. 23) se requiere a los alumnos que busquen unas noticias en Google y comprueben una serie de ítems para valorar la veracidad de la información consultada. En la UD3 los alumnos deben crear una petición real en la plataforma Avaaz o Change.org. En la UD4 se pide a los alumnos que consulten dos páginas web específicas y que investiguen sobre el contenido que estas ofrecen. En la UD6 los alumnos deben escribir un texto para Instagram o un folleto sobre un destino turístico de su país.
No			

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	f
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				e, f
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta		f		
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada		f		
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	x

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *¡Genial! B1.1* se introducen seis actividades (pp. 20, 22, 43, 50 y 78) en las que se invita a los alumnos a buscar en Internet la información necesaria para hacer la actividad, por lo que los discentes se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual. Además, hay varios ejercicios donde se pide a los estudiantes que busquen información o que investiguen sobre un tema, por lo que presuponemos que también estas actividades llevarán a los alumnos a hacer uso de la red y, en consecuencia, de sus discursos digitales.

23. FICHA DE ANÁLISIS *¡GENIAL! CURSO DE ESPAÑOL B1.2* (ENCLAVE-ELE)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** ¡Genial! Curso de español B1.2
2. **Autores:** María del Carmen Méndez Santos, Nitzhia Tudela Capdevila y Leticia Santana Negrín
3. **Editorial y año de publicación:** enClave-ELE 2023
4. **ISBN:** 978-84-12294-14-9
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** B1.2
6. **Número de unidades:** 6
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 164

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital		x			Apéndice
a. Contenidos formales del correo electrónico					
b. Contenidos formales del blog					
c. Contenidos formales del foro					
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea	x		x	1	2, apéndice
e. Contenidos formales de las redes sociales	x		x	3	1, 2, 3, 4, 5, apéndice
f. Contenidos formales de las páginas web	x				1, 3, 4
g. Contenidos formales de las wikis					
h. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual):					

2. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva digital

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo	d, e	En el manual se pide a los alumnos que respondan a unos mensajes (UD2) o escriban un tuit (UD4) y antes se les ofrecen varias muestras de lengua de estos géneros cibertextuales.
Método deductivo	0	En el apéndice gramatical se explica el uso de la *x* y el símbolo @ como símbolos para no mencionar el género en la red.
Método mixto		
Muestras de lengua sin explotación discursiva	d, e, f	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos en el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	0, e
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	d, e
5. Secuencia de enunciados	
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	e, f

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	f
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	

4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	e
5. Detección de errores	e
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	d, e
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna			d	e
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta		e, f	e	
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				e
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				f
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	e
22. Reflexión discursiva	d
23. Elemento aislado (sin explotación)	e
24. Otro (indique cual):	

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico					0
b. Blog					0
c. Foro					0
d. Mensajería instantánea	1		1	1	3
e. Redes sociales	12		1	3	15
f. Páginas web	4				4
g. Wikis					0
h. Otro (indique cual):					0

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	0	0
b. Blog	0	0
c. Foro	0	0
d. Mensajería instantánea	2	1
e. Redes sociales	12	3
f. Páginas web	4	0
g. Wikis	0	0
h. Otro (indique cual):	0	0

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		4	f (4)
Textos auténticos adaptados			
Textos imitativos	Alto grado de digitalidad	13	d (2), e (11)
	Bajo grado de digitalidad	1	e (1)
Cuasitextos con función didáctica			

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos	1	e (1)
Textos imitativos	3	d (1), e (2)
Cuasitextos con función didáctica		

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	1
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	0
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	2
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	6
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	1
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	1
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	0
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	1
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	0
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0

12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	4
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	6
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	0
16. Otro (indique cual):	0

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	x
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	
Batería de actividades de (auto)evaluación	
Entrada en diario de aprendizaje	
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	
Tarea final	x
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí	x	2 3 4 5	En el proyecto final de la UD2 se ofrece una serie de tuits a los alumnos para que reflexionen sobre los deseos. En la UD3 y UD4 los alumnos deben buscar en una página web concreta para localizar cierta información. En la UD5 se introduce un ejemplo de cuenta de Instagram, pero sin ninguna explotación discursiva.
No			

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	f
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	e
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta		e, f		
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	e

24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	x

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *¡Genial! B1.2* se introducen once actividades (pp. 13, 14, 15, 21, 22, 63, 79, 84, 92 y 93) en las que se invita a los alumnos a buscar en Internet la información necesaria para hacer la actividad, por lo que los discentes se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual. Además, hay varios ejercicios donde se pide a los estudiantes que busquen información o que investiguen sobre un tema, por lo que presuponemos que también estas actividades llevarán a los alumnos a hacer uso de la red y, en consecuencia, de sus discursos digitales.

24. FICHA DE ANÁLISIS *VITAMINA A1* (SGEL ELE)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** Vitamina A1
2. **Autores:** Berta Sarralde, Eva Casarejos y Mónica López
3. **Editorial y año de publicación:** SGEL ELE 2020
4. **ISBN:** 978-84-16782-35-2
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** A1
6. **Número de unidades:** 10
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 143

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital					
a. Contenidos formales del correo electrónico	x		x	1	10, Apéndice
b. Contenidos formales del blog					
c. Contenidos formales del foro	x				6
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea					
e. Contenidos formales de las redes sociales					
f. Contenidos formales de las páginas web	x				5, 9
g. Contenidos formales de las wikis					
h1. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual): formulario digital			x	1	4
h2. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual): aplicación digital (*app*)			x	1	5
h3. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual): reseña digital			x	1	5

2. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva digital

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo	a	En la UD10 se presenta un correo electrónico como muestra de lengua e inmediatamente después se requiere a los alumnos una producción de este cibertexto.
Método deductivo		
Método mixto		
Muestras de lengua sin explotación discursiva	a, c, f, h1, h2, h3	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos en el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	h1
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	h1
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	
5. Secuencia de enunciados	h3
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	a, c, f, h2

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	a
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	a, f

5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	f
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				a, h3
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta	h1	c, f, h1, h2		
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	f
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico	1		1	1	3
b. Blog					0
c. Foro	1				1
d. Mensajería instantánea					0
e. Redes sociales					0
f. Páginas web	2				2
g. Wikis					0
h1. Otro (indique cual): formulario digital	1			1	1
h2. Otro (indique cual): aplicación digital (*app*)				1	1
h3. Otro (indique cual): reseña digital				1	1

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	2	1
b. Blog	0	0
c. Foro	1	0
d. Mensajería instantánea	0	0
e. Redes sociales	0	0
f. Páginas web	2	0
g. Wikis	0	0
h1. Otro (indique cual): formulario digital	0	1
h2. Otro (indique cual): aplicación digital (*app*)	0	1
h3. Otro (indique cual): reseña digital	0	1

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos			
Textos auténticos adaptados			
Textos imitativos	Algo grado de digitalidad	1	c (1)
	Bajo grado de digitalidad	4	a (2), f (2)
Cuasitextos con función didáctica			

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		
Textos imitativos	2	a (1), h3 (1)
Cuasitextos con función didáctica	2	h1 (1), h2 (1)

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	0
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	0
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	3
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	1
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	0
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	2
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	0
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	0
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	3
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0

12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	0
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	0
16. Otro (indique cual):	0

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	x
Batería de actividades de (auto)evaluación	
Entrada en diario de aprendizaje	x
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	
Tarea final	
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí			
No	x		

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *Vitamina A1* se introducen cinco actividades (pp. 30, 56, 67, 71 y 124) en las que se invita a los alumnos a buscar en Internet la información necesaria para hacer la actividad, por lo que los discentes se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual. Además, hay varios ejercicios donde se pide a los estudiantes que busquen información o que investiguen sobre un tema, por lo que presuponemos que también estas actividades llevarán a los alumnos a hacer uso de la red y, en consecuencia, de sus discursos digitales.

25. FICHA DE ANÁLISIS *VITAMINA A2* (SGEL ELE)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** Vitamina A2
2. **Autores:** Berta Sarralde, Eva Casarejos y Mónica López
3. **Editorial y año de publicación:** SGEL ELE 2019
4. **ISBN:** 978-84-16782-37-6
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** A2
6. **Número de unidades:** 10
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 165

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital					
a. Contenidos formales del correo electrónico	x		x	1	2
b. Contenidos formales del blog	x				2, 3
c. Contenidos formales del foro	x				6, 7
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea	x				4
e. Contenidos formales de las redes sociales					
f. Contenidos formales de las páginas web	x				4, 6, 7, 10
g. Contenidos formales de las wikis					
h. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual):					

2. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva digital

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo	a	En la UD2 se presenta un correo electrónico como muestra de lengua e inmediatamente después se requiere a los alumnos una producción de este cibertexto.
Método deductivo		
Método mixto		
Muestras de lengua sin explotación discursiva	b, c, d, f	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos en el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	a, d
5. Secuencia de enunciados	
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	a, b, c, f

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	b
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	f

5. Detección de errores				
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)				
7. Relación entre ítems (a→b)				b, c, f
8. Clasificación de información				
9. Comparación de textos				f
10. Otro (indique cual):				
Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna			a	
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				
Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta		b, c, f		
15. Respuesta dirigida		a		
16. Respuesta cerrada		d		
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				
Otro tipo de actividades			Géneros discursivos (1.1)	
21. Reflexión metalingüística			b, c, d, f	
22. Reflexión discursiva				
23. Elemento aislado (sin explotación)				
24. Otro (indique cual):				

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico	1			1	2
b. Blog	2		1		2
c. Foro	3		2		3
d. Mensajería instantánea	1		1		1
e. Redes sociales					0
f. Páginas web	4		2		4
g. Wikis					0
h. Otro (indique cual):					0

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	1	1
b. Blog	2	0
c. Foro	3	0
d. Mensajería instantánea	1	0
e. Redes sociales	0	0
f. Páginas web	4	0
g. Wikis	0	0
h. Otro (indique cual):	0	0

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos			
Textos auténticos adaptados			
Textos	Alto grado de digitalidad	4	b (1), d (1), f (2)

imitativos	Bajo grado de digitalidad	7	a (1), b (1), c (3), f (2)
Cuasitextos con función didáctica			

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		
Textos imitativos	1	a (1)
Cuasitextos con función didáctica		

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	0
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	3
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	6
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	2
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	0
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	0
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	0
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	0
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	1
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0
12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	0
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	0
16. Otro (indique cual):	0

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	x
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	x
Batería de actividades de (auto)evaluación	
Entrada en diario de aprendizaje	x
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	
Tarea final	
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí			
No	x		

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	

7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *Vitamina A2* se introducen seis actividades (pp. 13, 39, 57, 63, 73 y 81) en las que se invita a los alumnos a buscar en Internet la información necesaria para hacer la actividad, por lo que los discentes se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual.
Además, hay varios ejercicios donde se pide a los estudiantes que busquen información o que investiguen sobre un tema, por lo que presuponemos que también estas actividades llevarán a los alumnos a hacer uso de la red y, en consecuencia, de sus discursos digitales.

26. FICHA DE ANÁLISIS *VITAMINA B1* (SGEL ELE)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** Vitamina B1
2. **Autores:** Eva Casarejos, Daniel Martínez y Berta Sarralde
3. **Editorial y año de publicación:** SGEL ELE 2020
4. **ISBN:** 978-84-16782-93-2
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** B1
6. **Número de unidades:** 12
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 188

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital					
a. Contenidos formales del correo electrónico	x	x	x	1	5
b. Contenidos formales del blog	x				1, 2, 6, 8
c. Contenidos formales del foro	x		x	1	12
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea					
e. Contenidos formales de las redes sociales					
f. Contenidos formales de las páginas web	x				5, 6, 8, 9, 10
g. Contenidos formales de las wikis					
h. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual):					

2. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva digital

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo		
Método deductivo		
Método mixto	a	En la UD5 se pide a los alumnos que, a partir de dos correos electrónicos, reflexionen sobre ciertas características discursivas: asunto, registro, fórmulas de saludo y despedida, uso de los dos puntos (:). Los alumnos no solo deben inferir dichas características, sino que se les ofrecen cuadros de vocabulario y puntuación con las explicaciones que deben completar a raíz de la observación de dos muestras de lengua. Además, después, en el mismo tema, deben los alumnos crear un correo electrónico con todo lo aprendido.
Muestras de lengua sin explotación discursiva	b, c, f	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos en el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	a, b, c
5. Secuencia de enunciados	
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	a, b, f

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	b
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	b, f
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	b, f
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna			a	
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta		b, f		c
15. Respuesta dirigida	a	f		
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				a
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes		f		
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	b, f
22. Reflexión discursiva	a
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico	1	1		1	3
b. Blog	4				4
c. Foro	1			1	2
d. Mensajería instantánea					0
e. Redes sociales					0
f. Páginas web	5		4		5
g. Wikis					0
h. Otro (indique cual):					0

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	2	1
b. Blog	4	0
c. Foro	1	1
d. Mensajería instantánea	0	0
e. Redes sociales	0	0
f. Páginas web	5	0
g. Wikis	0	0
h. Otro (indique cual):	0	0

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos			
Textos auténticos adaptados		2	f (2)
Textos imitativos	Alto grado de digitalidad	3	a (1), b (1), f (1)
	Bajo grado de digitalidad	7	a (1), b (3), c (1), f (2)
Cuasitextos con función didáctica			

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		
Textos imitativos	1	a (1)
Cuasitextos con función didáctica	1	c (1)

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	3
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	2
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	6
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	0
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	0
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	0
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	1
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	0
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	1
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	1

12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	0
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	0
16. Otro (indique cual):	0

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	x
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	x
Batería de actividades de (auto)evaluación	
Entrada en diario de aprendizaje	x
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	
Tarea final	
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí			
No	x		

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *Vitamina B1* se introducen ocho actividades (pp. 71, 84, 105, 110, 118, 124, 153 y 157) en las que se invita a los alumnos a buscar en Internet la información necesaria para hacer la actividad, por lo que los discentes se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual. Además, hay varios ejercicios donde se pide a los estudiantes que busquen información o que investiguen sobre un tema, por lo que presuponemos que también estas actividades llevarán a los alumnos a hacer uso de la red y, en consecuencia, de sus discursos digitales.

27. FICHA DE ANÁLISIS *VITAMINA B2* (SGEL ELE)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** Vitamina B2
2. **Autores:** Berta Sarralde, Eva Casarejos y Mónica López
3. **Editorial y año de publicación:** SGEL ELE 2023
4. **ISBN:** 978-84-16782-96-3
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** B2
6. **Número de unidades:** 12
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 206

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital					
a. Contenidos formales del correo electrónico					
b. Contenidos formales del blog					
c. Contenidos formales del foro	x				1, 2, 3
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea					
e. Contenidos formales de las redes sociales	x				11, 12
f. Contenidos formales de las páginas web	x				2, 5, 6, 10
g. Contenidos formales de las wikis					
h. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual): reseña digital	x				5

2. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva digital

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo		
Método deductivo		
Método mixto		
Muestras de lengua sin explotación discursiva	c, e, f, h	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos en el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	c
5. Secuencia de enunciados	c, e
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	f, h

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	

6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)				
7. Relación entre ítems (a→b)				f, h
8. Clasificación de información				
9. Comparación de textos				
10. Otro (indique cual):				
Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				
Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta		c, e, f		
15. Respuesta dirigida		e		
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes		f		
20. Otro (indique cual):				
Otro tipo de actividades				Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística				c, e, f, h
22. Reflexión discursiva				
23. Elemento aislado (sin explotación)				
24. Otro (indique cual):				

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico					0
b. Blog					0
c. Foro	3		2		3
d. Mensajería instantánea					0
e. Redes sociales	2				2
f. Páginas web	4		2		4
g. Wikis					0
h. Otro (indique cual): reseña digital	1		1		1

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	0	0
b. Blog	0	0
c. Foro	3	0
d. Mensajería instantánea	0	0
e. Redes sociales	2	0
f. Páginas web	4	0
g. Wikis	0	0
h. Otro (indique cual): reseña digital	1	0

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos			
Textos auténticos adaptados		5	f (4), h (1)
Textos imitativos	Alto grado de digitalidad	2	c (1), e (1)
	Bajo grado de digitalidad	2	c (2)

Cuasitextos con función didáctica	1	e (1)

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		
Textos imitativos		
Cuasitextos con función didáctica		

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	0
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	1
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	1
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	1
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	0
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	1
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	2
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	1
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	0
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	1
12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	1
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	1
16. Otro (indique cual):	0

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	x
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	x
Batería de actividades de (auto)evaluación	
Entrada en diario de aprendizaje	x
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	
Tarea final	
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí			
No	x		

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	

7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *Vitamina B2* se introducen cuatro actividades (pp. 19, 27, 42 y 143) en las que se invita a los alumnos a buscar en Internet la información necesaria para hacer la actividad, por lo que los discentes se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual.
Además, hay varios ejercicios donde se pide a los estudiantes que busquen información o que investiguen sobre un tema, por lo que presuponemos que también estas actividades llevarán a los alumnos a hacer uso de la red y, en consecuencia, de sus discursos digitales.

28. FICHA DE ANÁLISIS *VITAMINA C1* (SGEL ELE)

0. IDENTIFICADORES

1. **Título:** Vitamina C1
2. **Autores:** Berta Sarralde, Eva Casarejos, Mónica López y Daniel Martínez
3. **Editorial y año de publicación:** SGEL ELE 2017
4. **ISBN:** 978-84-9778-904-2
5. **Nivel del *MCER* al que se vincula:** C1
6. **Número de unidades:** 12
7. **Número de páginas analizadas del libro del alumno:** 197

1. CONTENIDOS DEL MANUAL QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

1.1. Marque con una X si los contenidos mencionados se **introducen (I)**, se **explican (E)** o se **practican (P)** en el manual. En el caso de que la última respuesta sea afirmativa, señale el **número de actividades (A)** que se dedican a tal fin. Además, localiza los contenidos analizados en la **unidad (U)** que corresponda.

Contenidos relacionados con los géneros discursivos	I	E	P		U
				A	
0. Contenidos formales del discurso digital					
a. Contenidos formales del correo electrónico					
b. Contenidos formales del blog			x	1	8
c. Contenidos formales del foro	x				5
d. Contenidos formales de la mensajería instantánea	x				7
e. Contenidos formales de las redes sociales					
f. Contenidos formales de las páginas web	x				1
g. Contenidos formales de las wikis					
h. Contenidos formales de otro cibertexto (indique cual): reseña digital	x		x	1	4

2. Opciones metodológicas en el tratamiento de la competencia discursiva digital

2.1. Indique qué método(s) se usa(n) en el manual para introducir los fenómenos discursivos de 1.1.

Método	Géneros discursivos (1.1)	Observaciones
Método inductivo	h	En la UD4 se pide a los alumnos que redacten una reseña digital siguiendo los modelos de las muestras de lengua que se les presentan con anterioridad. Aunque ocurre lo mismo con la red social Facebook en la UD5 (p. 51); no lo hemos considerado inductivo, pues no se trabaja el cibergénero, sino la descripción y, en consecuencia, Facebook solo es el medio donde se publica.
Método deductivo		
Método mixto		
Muestras de lengua sin explotación discursiva	b, c, d, f	En la mayoría de las ocasiones los textos digitales propuestos en el manual se emplean sin ningún tipo de explotación discursiva, sino como ejercicios de comprensión o muestras de lengua para trabajar elementos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.

2.2. Indique el tipo de ejemplos proporcionados para ilustrar los fenómenos discursivos de 1.1.

Tipos de ejemplos	Géneros discursivos (1.1)
1. Elementos aislados	
2. Paradigmas	
3. Frases o enunciados aislados	h
4. Intercambios dialogales (pares adyacentes)	d
5. Secuencia de enunciados	h
6. Estructuras textuales (párrafos, textos completos)	b, c, f

2.3. Indique el tipo de actividades que se propician para la práctica de los fenómenos discursivos descritos en 1.1, según el tipo de unidades que se manejan.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	h
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	d
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				b, c, h
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta		f		
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada		h		
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	d
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

3. TIPOLOGÍA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

3.1. Indique el número de textos digitales del manual según el trabajo que se realiza sobre estos: **práctica de destrezas receptivas (R)**, **análisis de la estructura textual (A)**, **muestra de lengua (*input* enriquecido, M)** o **práctica de destrezas productivas (P)**.

Géneros discursivos (1.1)	Actividad				Total
	R	A	M	P	
a. Correo electrónico					0
b. Blog				1	1
c. Foro				1	1
d. Mensajería instantánea	1		1		1
e. Redes sociales					0
f. Páginas web	1				1
g. Wikis					0
h. Otro (indique cual): reseña digital	1			1	2

3.2. Indique en la siguiente tabla el número de textos digitales que se proponen, como *input* o como *output*, según la tipología textual descrita.

Tipología textual	N.º	
	Input	*Output*
a. Correo electrónico	0	0
b. Blog	0	1
c. Foro	0	1
d. Mensajería instantánea	1	0
e. Redes sociales	0	0
f. Páginas web	1	0
g. Wikis	0	0
h. Otro (indique cual): reseña digital	1	1

4. NATURALEZA DEL *INPUT* PROPORCIONADO Y DEL *OUTPUT* REQUERIDO

4.1. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se proporcionan como *input* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos		N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		1	f (1)
Textos auténticos adaptados			
Textos imitativos	Alto grado de digitalidad		
	Bajo grado de digitalidad	2	d (1), h (1)
Cuasitextos con función didáctica			

4.2. Señale en la siguiente tabla el tipo y número de textos digitales que se demandan como *output* en el manual, según su naturaleza.

Naturaleza de los textos	N.º	Géneros discursivos (1.1)
Textos auténticos		
Textos imitativos	1	h (1)
Cuasitextos con función didáctica	2	b (1), c (1)

4.3. Indique el número de textos digitales que tratan los siguientes temas.

Los temas propuestos en los textos atañen a cuestiones relacionadas con…	N.º
1. La personalidad (carácter, experiencias, psicología, etc.)	0
2. El cuerpo y las capacidades físicas (salud, deporte, dieta, etc.)	2
3. Las capacidades artísticas y el ocio (música, pintura, viajes, cine, etc.)	2
4. Las relaciones interpersonales (vínculos, sentimientos, problemas, etc.)	2
5. La sociedad y los movimientos sociales (grupos, cooperación, conflictos, etc.)	0
6. La cultura y los grupos identitarios (ritos, tradiciones, diversidad, etc.)	0
7. La economía y la historia (condiciones, modelos de producción y consumo, conflictos, etc.)	0
8. El razonamiento lógico y la investigación científica (ciencia, tecnología, lógica, etc.)	0
9. La naturaleza y el medio ambiente (fauna, flora, recursos, etc.)	0
10. El espacio, los objetos y el entorno (geografía, urbanismo, geometría, etc.)	0
11. La existencia y la trascendencia (espiritualidad, filosofía, experiencias, etc.)	0

12. La lengua y el lenguaje (origen, rasgos, dialectos, etc.)	0
13. El aprendizaje y la educación (técnicas, estrategias, dificultades, etc.)	0
14. El mundo académico (sistema educativo, pedagogía, experiencias, etc.)	0
15. El mundo profesional (experiencias, acceso, sectorización, etc.)	0
16. Otro (indique cual):	0

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DIGITAL

5.1. ¿El manual dispone de alguna herramienta destinada a la evaluación del dominio de la lengua logrado/consolidado a lo largo de este?

Sí	x
No	

5.2. En caso de respuesta afirmativa, marque de qué tipo(s):

Actividad final de (auto)evaluación	
Batería de actividades de (auto)evaluación	
Entrada en diario de aprendizaje	x
Entrada de portafolio	
Unidad de repaso/consolidación.	
Tarea final	
Otras (especificar):	

5.3. En caso de respuesta afirmativa de 5.1, ¿hay algún ejercicio destinado a evaluar el grado de competencia discursiva digital adquirido?

		UD	Observaciones
Sí			
No	x		

5.4. En caso de respuesta afirmativa de 5.3, indique el tipo de ejercicios que ha de realizar el aprendiente para evaluar su grado de desarrollo de los contenidos discursivos descritos en 1.1.

Actividades de comprensión	Géneros discursivos (1.1)
1. Búsqueda de información del texto	
2. Inserción de ítems (huecos)	
3. Selección binaria entre ítems (a/b)	
4. Selección múltiple entre ítems (a/b/…)	
5. Detección de errores	
6. Reorganización de ítems (c-a-d-b)	
7. Relación entre ítems (a→b)	
8. Clasificación de información	
9. Comparación de textos	
10. Otro (indique cual):	

Actividades de expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
11. Producción libre - consigna				
12. Producción libre - transferencia de datos				
13. Otro (indique cual):				

Actividades de comprensión y expresión	Géneros discursivos (1.1)			
	Palabras	Oración	Intercambio	Texto
14. Respuesta abierta				
15. Respuesta dirigida				
16. Respuesta cerrada				
17. Reformulación de ítems				
18. Compleción de textos incompletos				
19. Hacer resúmenes				
20. Otro (indique cual):				

Otro tipo de actividades	Géneros discursivos (1.1)
21. Reflexión metalingüística	
22. Reflexión discursiva	
23. Elemento aislado (sin explotación)	
24. Otro (indique cual):	

5.5. Cuando se trata de evaluar productos textuales digitales ¿se proporciona al alumno los criterios con los que va a enjuiciarse el proceso o el producto final?

Sí	
No	

6. OTRAS OBSERVACIONES

En el manual *Vitamina C1* se introducen cuatro actividades (pp. 16, 74, 100 y 119) en las que se invita a los alumnos a buscar en Internet la información necesaria para hacer la actividad, por lo que los discentes se enfrentarán a más tipos de textos digitales que los propuestos explícitamente en el manual. Además, hay varios ejercicios donde se pide a los estudiantes que busquen información o que investiguen sobre un tema, por lo que presuponemos que también estas actividades llevarán a los alumnos a hacer uso de la red y, en consecuencia, de sus discursos digitales.

29. INFORME FAVORABLE DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

UNIVERSIDAD DE MURCIA Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,

CERTIFICA:

Que D. ª Marta Belmonte Treviño ha presentado la memoria de trabajo de la Tesis Doctoral titulada *"La enseñanza de la escritura web en español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)"*, dirigida por D. Francisco Javier Sánchez Martín a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día siete de noviembre de dos mil diecinueve[1], por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.

Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación con el visto bueno del Presidente de la Comisión.

Vº Bº
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN
DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fdo.: Francisco Esquembre Martínez

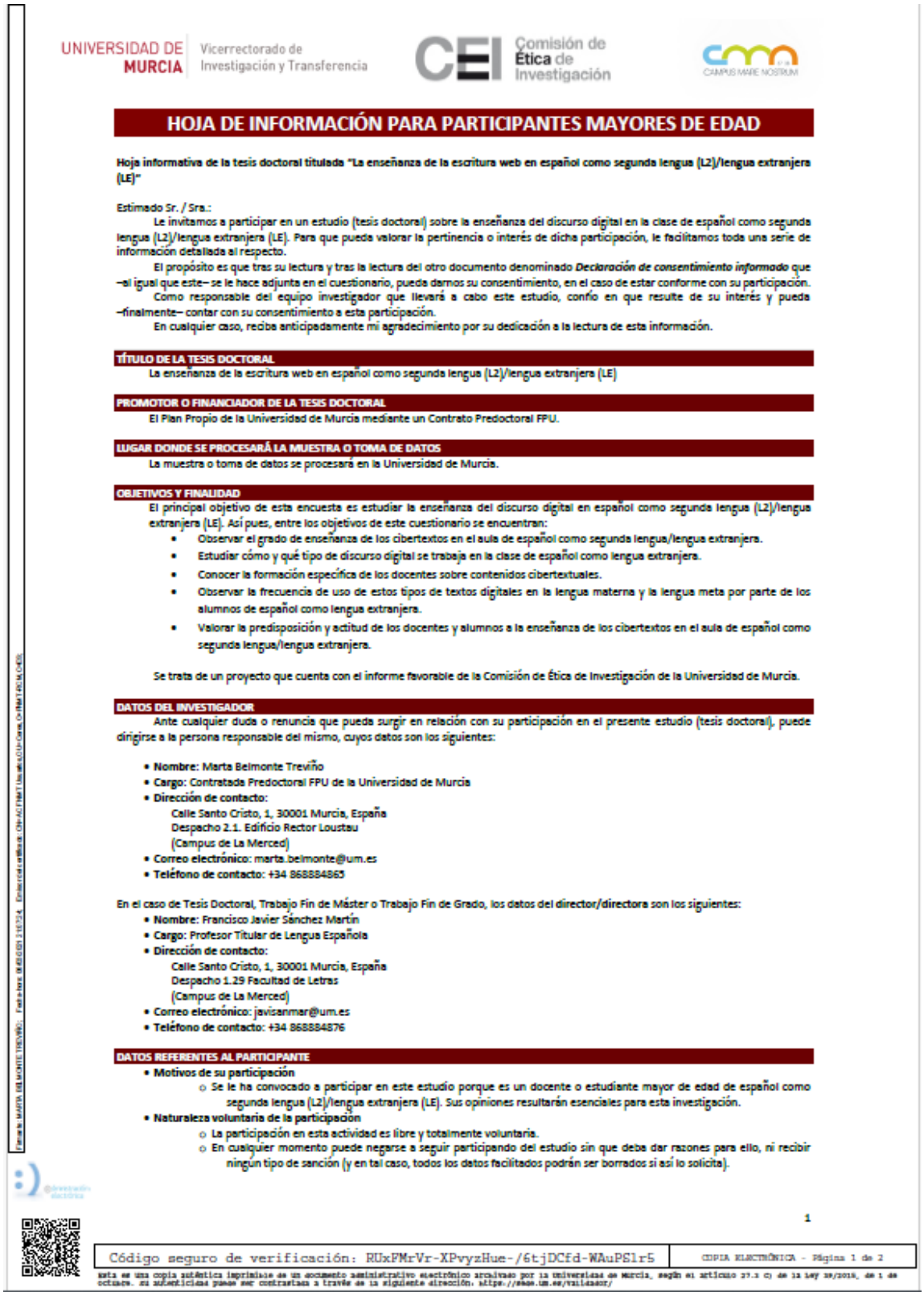
ID: 2517/2019

[1]A los efectos de lo establecido en el art. 19.5 de la Ley 40/2015 de 1 de octubre de Régimen Jurídico del Sector Público (B.O.E. 02-10), se advierte que el acta de la sesión citada está pendiente de aprobación

Código seguro de verificación: RUxFMpwz-FnelzlyU-USZwp3Fa-V5ukdoMR COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la universidad de murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2015, de 1 de octubre. su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección. https://sede.um.es/validador/

30. HOJA DE INFORMACIÓN PARA PARTICIPANTES[239]



UNIVERSIDAD DE MURCIA Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

HOJA DE INFORMACIÓN PARA PARTICIPANTES MAYORES DE EDAD

Hoja informativa de la tesis doctoral titulada "La enseñanza de la escritura web en español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)"

Estimado Sr. / Sra.:

Le invitamos a participar en un estudio (tesis doctoral) sobre la enseñanza del discurso digital en la clase de español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Para que pueda valorar la pertinencia o interés de dicha participación, le facilitamos toda una serie de información detallada al respecto.

El propósito es que tras su lectura y tras la lectura del otro documento denominado ***Declaración de consentimiento informado*** que –al igual que este– se le hace adjunta en el cuestionario, pueda darnos su consentimiento, en el caso de estar conforme con su participación.

Como responsable del equipo investigador que llevará a cabo este estudio, confío en que resulte de su interés y pueda –finalmente– contar con su consentimiento a esta participación.

En cualquier caso, reciba anticipadamente mi agradecimiento por su dedicación a la lectura de esta información.

TÍTULO DE LA TESIS DOCTORAL

La enseñanza de la escritura web en español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)

PROMOTOR O FINANCIADOR DE LA TESIS DOCTORAL

El Plan Propio de la Universidad de Murcia mediante un Contrato Predoctoral FPU.

LUGAR DONDE SE PROCESARÁ LA MUESTRA O TOMA DE DATOS

La muestra o toma de datos se procesará en la Universidad de Murcia.

OBJETIVOS Y FINALIDAD

El principal objetivo de esta encuesta es estudiar la enseñanza del discurso digital en español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Así pues, entre los objetivos de este cuestionario se encuentran:

- Observar el grado de enseñanza de los cibertextos en el aula de español como segunda lengua/lengua extranjera.
- Estudiar cómo y qué tipo de discurso digital se trabaja en la clase de español como lengua extranjera.
- Conocer la formación específica de los docentes sobre contenidos cibertextuales.
- Observar la frecuencia de uso de estos tipos de textos digitales en la lengua materna y la lengua meta por parte de los alumnos de español como lengua extranjera.
- Valorar la predisposición y actitud de los docentes y alumnos a la enseñanza de los cibertextos en el aula de español como segunda lengua/lengua extranjera.

Se trata de un proyecto que cuenta con el informe favorable de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

DATOS DEL INVESTIGADOR

Ante cualquier duda o renuncia que pueda surgir en relación con su participación en el presente estudio (tesis doctoral), puede dirigirse a la persona responsable del mismo, cuyos datos son los siguientes:

- **Nombre:** Marta Belmonte Treviño
- **Cargo:** Contratada Predoctoral FPU de la Universidad de Murcia
- **Dirección de contacto:**
  Calle Santo Cristo, 1, 30001 Murcia, España
  Despacho 2.1. Edificio Rector Loustau
  (Campus de La Merced)
- **Correo electrónico:** marta.belmonte@um.es
- **Teléfono de contacto:** +34 868884865

En el caso de Tesis Doctoral, Trabajo Fin de Máster o Trabajo Fin de Grado, los datos del director/directora son los siguientes:

- **Nombre:** Francisco Javier Sánchez Martín
- **Cargo:** Profesor Titular de Lengua Española
- **Dirección de contacto:**
  Calle Santo Cristo, 1, 30001 Murcia, España
  Despacho 1.29 Facultad de Letras
  (Campus de La Merced)
- **Correo electrónico:** javisanmar@um.es
- **Teléfono de contacto:** +34 868884876

DATOS REFERENTES AL PARTICIPANTE

- **Motivos de su participación**
  - Se le ha convocado a participar en este estudio porque es un docente o estudiante mayor de edad de español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Sus opiniones resultarán esenciales para esta investigación.
- **Naturaleza voluntaria de la participación**
  - La participación en esta actividad es libre y totalmente voluntaria.
  - En cualquier momento puede negarse a seguir participando del estudio sin que deba dar razones para ello, ni recibir ningún tipo de sanción (y en tal caso, todos los datos facilitados podrán ser borrados si así lo solicita).

1

Código seguro de verificación: RUxFMrVr-XPvyzHue-/6tjDCfd-WAuPSlr5 | COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 2

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2015, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: https://sede.um.es/validador/

[239] Enlace a la hoja de información para participantes de la encuesta: https://drive.google.com/file/d/1wMOwY0Hq4PgghOAsw8lxFh9MEdfYecDR/view?usp=sharing

- **Requerimientos de la participación**
  - Si usted da su consentimiento para participar en este estudio, debe saber que su participación consistirá en la realización de una encuesta o cuestionario sobre la enseñanza del discurso digital en español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).
- **Duración del estudio**
  - El estudio tendrá una duración total de 21 meses.
  - Sí existe la posibilidad de que los datos que nos facilite puedan ser utilizados (en el futuro) en nuevos estudios.
- **Tipo de participación del sujeto**
  - El tiempo contemplado para prestar su participación es de 5 a 10 minutos.
  - Los datos obtenidos tendrán carácter confidencial, asegurándose el anonimato.
  - Estos datos serán codificados con un número asignado a cada participante, y su correspondencia solo estará a disposición del investigador principal del proyecto a los efectos de poder establecer correlaciones, manteniéndose este aspecto de forma completamente confidencial.
  - Los datos recogidos no serán cedidos a terceros. Los datos estarán a cargo del investigador principal para el posterior desarrollo de informes parciales y finales (de modo anonimizado en cuanto a participantes), así como para divulgación científica en revistas y publicaciones.
  - Finalizado el proceso de investigación, los participantes podrán recibir un informe con los resultados globales (igualmente sin posibilidad alguna de identificar a los participantes).
- **Beneficios para los participantes**
  - Los beneficios (directos o indirectos) que recibirá a través de su participación, se traducen en los siguientes aspectos: No existe ningún beneficio esperado que afecte de manera inmediata a los participantes de dicha encuesta, ya que su objetivo último es avanzar en las investigaciones sobre la enseñanza del discurso digital en las clases de español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).
  - No se contempla ningún otro tipo de beneficios.
- **Contraprestaciones para los participantes**
  - Las contraprestaciones previstas para los participantes son las siguientes: **ninguna**
  - Los participantes no contarán con un seguro vinculado a dicha participación.
  - En el caso de que el equipo investigador transformase los hallazgos de esta investigación en resultados de interés comercial, con la participación en la investigación el informante clave expresa su conformidad en la renuncia –como participante– a cualquier derecho de naturaleza económica, patrimonial o potestativa sobre los resultados o potenciales beneficios que puedan derivarse de manera directa o indirecta de las investigaciones que se lleven a cabo con la muestra cuya información cede para investigación.

RIESGOS E INCONVENIENTES PARA EL PARTICIPANTE

- No existe ningún riesgo o inconveniente para el participante derivado de su participación en este estudio.

DERECHOS DE LOS PARTICIPANTES

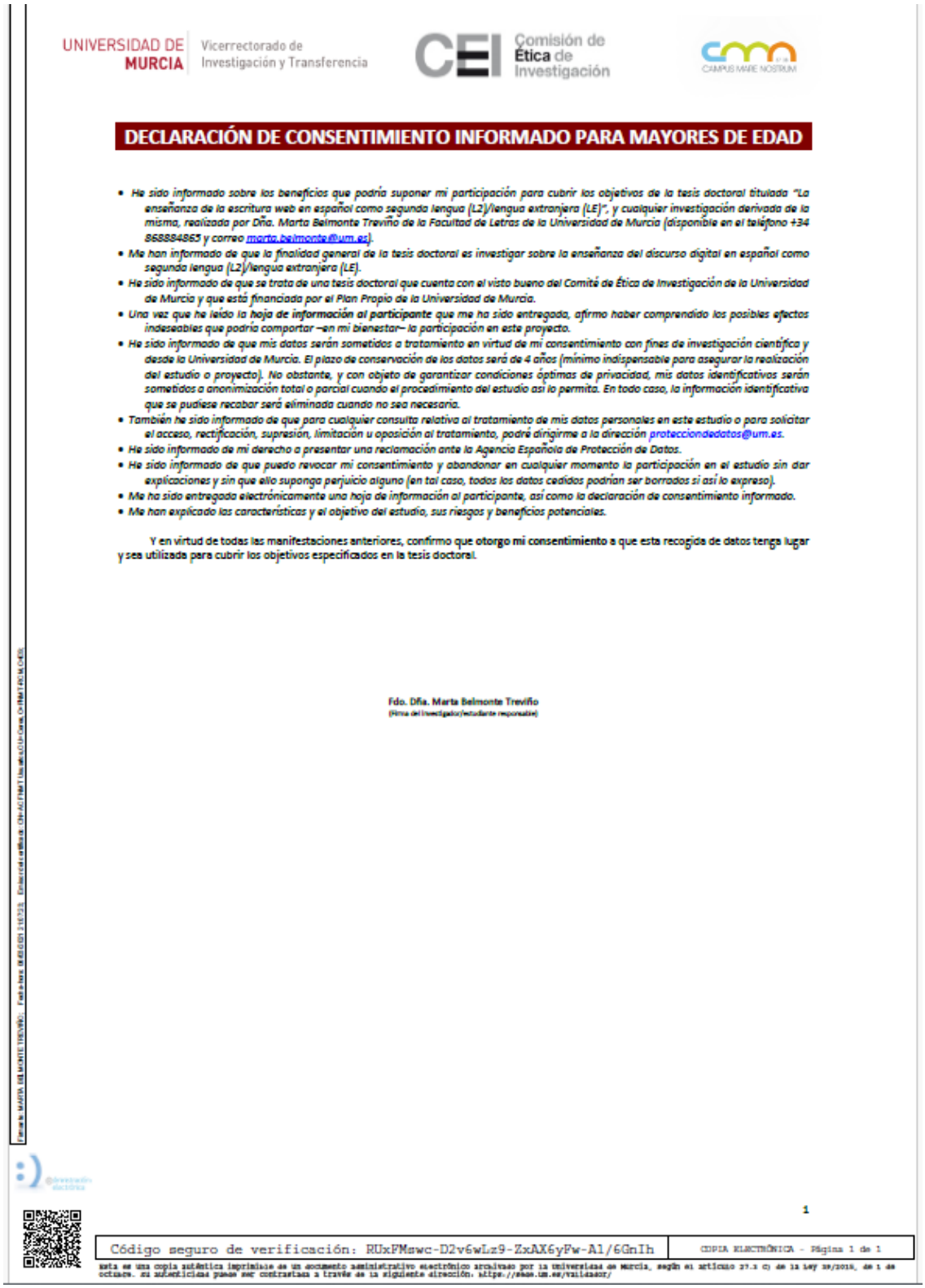
- Los participantes tienen derecho a la plena revocación del consentimiento y sus efectos, incluida la posibilidad de la destrucción o de la anonimización de la muestra y de que tales efectos no se extenderán a los datos resultantes de las investigaciones que ya se hayan llevado a cabo.
- Para ejercer ese derecho de revocación del consentimiento, para atender cualquier efecto adverso derivado de la participación, para responder cualquier pregunta que los participantes deseen formular durante el proceso de investigación, o para resolver cualquier duda, los participantes deben contactar con Dña. Marta Belmonte Treviño formulando su solicitud por correo electrónico (marta.belmonte@um.es). En un plazo no superior a una semana recibirán su respuesta y –en su caso– la confirmación de revocación del consentimiento.
- Los participantes tienen derecho a revocar el consentimiento en cualquier momento, sin que eso les afecte de ningún modo (personal, profesional o socialmente).
- En el caso de que los datos facilitados por los participantes de este estudio volviesen a ser utilizados en estudios posteriores (para el avance del conocimiento científico en este campo), no volverá a pedirse el consentimiento informado a tales participantes.
- Queda garantizada la confidencialidad de la información obtenida. A pesar de que este estudio no recogerá datos de carácter personal, todos los datos de los informantes clave que otorguen su consentimiento a participar de este estudio serán registrados y almacenados en un fichero con base a lo establecido por la legislación vigente en materia de protección de datos y en garantía de confidencialidad. Para ejercer el derecho de acceso, rectificación, cancelación u oposición, los participantes podrán contactar en la dirección protecciondedatos@um.es (propiedad de la Universidad de Murcia).

Tras toda esta información, se le solicita que lea detenidamente la hoja de *declaración de consentimiento informado* que se adjunta en el cuestionario y seleccione la opción "Acepto" en la encuesta para poder validar su participación en este estudio. Muchísimas gracias por su valiosa contribución.

Fdo. Dña. Marta Belmonte Treviño
(Firma del investigador/estudiante responsable)

Código seguro de verificación: RUxPMrVr-XPvyzHue-/6tjDCfd-WAuPS1r5 | COPIA ELECTRÓNICA - Página 2 de 2
esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la universidad de murcia, según el artículo 27.3 c) de la ley 39/2015, de 1 de octubre. su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: https://sede.um.es/validador/

31. DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO[240]



UNIVERSIDAD DE MURCIA Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

CEI Comisión de Ética de Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MAYORES DE EDAD

- *He sido informado sobre los beneficios que podría suponer mi participación para cubrir los objetivos de la tesis doctoral titulada "La enseñanza de la escritura web en español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)", y cualquier investigación derivada de la misma, realizada por Dña. Marta Belmonte Treviño de la Facultad de Letras de la Universidad de Murcia (disponible en el teléfono +34 868884863 y correo marta.belmonte@um.es).*
- *Me han informado de que la finalidad general de la tesis doctoral es investigar sobre la enseñanza del discurso digital en español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).*
- *He sido informado de que se trata de una tesis doctoral que cuenta con el visto bueno del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia y que está financiada por el Plan Propio de la Universidad de Murcia.*
- *Una vez que he leído la hoja de información al participante que me ha sido entregada, afirmo haber comprendido los posibles efectos indeseables que podría comportar –en mi bienestar– la participación en este proyecto.*
- *He sido informado de que mis datos serán sometidos a tratamiento en virtud de mi consentimiento con fines de investigación científica y desde la Universidad de Murcia. El plazo de conservación de los datos será de 4 años (mínimo indispensable para asegurar la realización del estudio o proyecto). No obstante, y con objeto de garantizar condiciones óptimas de privacidad, mis datos identificativos serán sometidos a anonimización total o parcial cuando el procedimiento del estudio así lo permita. En todo caso, la información identificativa que se pudiese recabar será eliminada cuando no sea necesaria.*
- *También he sido informado de que para cualquier consulta relativa al tratamiento de mis datos personales en este estudio o para solicitar el acceso, rectificación, supresión, limitación u oposición al tratamiento, podré dirigirme a la dirección protecciondedatos@um.es.*
- *He sido informado de mi derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Española de Protección de Datos.*
- *He sido informado de que puedo revocar mi consentimiento y abandonar en cualquier momento la participación en el estudio sin dar explicaciones y sin que ello suponga perjuicio alguno (en tal caso, todos los datos cedidos podrían ser borrados si así lo expreso).*
- *Me ha sido entregada electrónicamente una hoja de información al participante, así como la declaración de consentimiento informado.*
- *Me han explicado las características y el objetivo del estudio, sus riesgos y beneficios potenciales.*

Y en virtud de todas las manifestaciones anteriores, confirmo que otorgo mi consentimiento a que esta recogida de datos tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en la tesis doctoral.

Fdo. Dña. Marta Belmonte Treviño
(Firma del investigador/estudiante responsable)

1

Código seguro de verificación: RUxFMswc-D2v6wLz9-ZxAX6yFw-Al/6GnIh

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2015, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: https://sede.um.es/validazor/

[240] Enlace a la declaración de consentimiento informado de la encuesta: https://drive.google.com/file/d/1EhnwIAdtpNkqkHGwthUuzLOr6xpcFIjm/view?usp=sharing