

Posibilidades de la prensa digital 2.0 como recurso didáctico en ELE: exploración de tres diarios españoles (*El País*, *ABC* y *20 Minutos*)

Arantxa García de Sola



UAH

2019
E-eleando
ELE en Red

14

E-eleando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

Directora

Ana María CESTERO MANCERA (Universidad de Alcalá, España)

Comité de Expertos

Marta ALBELDA MARCO (Universitat de València, España)

Fátima ÁLVAREZ LÓPEZ (Instituto Cervantes de Berlín
y Universidad Libre de Berlín, Alemania)

Elisa BORSARI (Universidad de La Rioja, España)

Laura CAMARGO FERNÁNDEZ (Universitat de les Illes Balears, España)

Sonia EUSEBIO HERMIRA (International House Madrid, España)

María del Carmen FERNÁNDEZ LÓPEZ (Universidad de Alcalá, España)

María Loreto FLORIÁN REYES (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, España)

Marta GARCÍA GARCÍA (Universität Göttingen, Alemania)

María JOSÉ GELABERT (Editorial EDINUMEN, España)

María Luisa GÓMEZ SACRISTÁN (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)

José Ramón GÓMEZ MOLINA (Universitat de València, España)

María Jesús MADRIGAL LÓPEZ (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)

Manuel MARTÍ SÁNCHEZ (Universidad de Alcalá, España)

María del Mar MARTÍN DE NICOLÁS MORENO (Universidad de Heidelberg, Alemania)

Beatriz MÉNDEZ GUERRERO (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Elizabeth MIRAS PÁEZ (UDIMA, España)

Francisco MORENO FERNÁNDEZ (Universidad de Alcalá, España
y Universidad de Heildeberg, Alemania)

Zaida NÚÑEZ BAYO (Universidad de Alcalá, España)

Florentino PAREDES GARCÍA (Universidad de Alcalá, España)

Inmaculada PENADÉS MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Ana M.^a RUIZ MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Begoña SANZ SÁNCHEZ (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)

José SIMÓN GRANDA (Universidad de Alcalá, España)

Reservados todos los derechos. Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Esta publicación ha sido financiada por el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y por el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá.



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE
PROFESORES DE ESPAÑOL



MÁSTER EN ENSEÑANZA
DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA

© Arantxa García de Sola

Editan: Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá
Colegio San José de Caracciolos
C/ Trinidad, 5 • 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España)
Web: meleuah.es
Correo electrónico: master.ele@uah.es

Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2019
Plaza de San Diego, s/n.º • 28801, Alcalá de Henares (España)
Web: uah.es

Difusión y redes: Arantxa García de Sola Rubio

El Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá, no se hacen responsables de las ideas vertidas en este texto, así como tampoco lo son de la originalidad del mismo, ni de que en él se cumplan los cánones establecidos por la ley en reprografía.

e-ISSN: 2530-7606
<http://www3.uah.es/e-eleando>

Posibilidades de la prensa
digital 2.0 como recurso
didáctico en ELE: exploración
de tres diarios españoles
(*El País, ABC y 20 Minutos*)

Arantxa García de Sola

A Lucas Álvarez García de Sola,
con el anhelo de recuperar todo el tiempo que no he podido disfrutar
de verte crecer, y a su abuela, María José Rubio González,
por llenar ese tiempo con su amor e infinita paciencia y enseñarle taaaantas cosas.
Sin ella no hubiera sido posible llegar hasta aquí.

A Álex Grijelmo
quien hace *eras* fue mi jefe y me enseñó tanto y hace poco me dio sin saberlo una
clave para este trabajo, que es posible, incluso deseable, innovar desde la tradición.
Deseando que nuestros caminos vuelvan a encontrarse.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	4
1. APUNTES TEÓRICOS Y CONTEXTUALES	8
1.1. El texto en la enseñanza de lenguas extranjeras	8
1.1.1. Definiciones de texto en documentos esenciales de la especialidad	8
1.1.2. Clasificaciones útiles	10
1.1.2.1. Macrofunciones, géneros y ámbitos de uso.....	10
1.1.2.2. Textos orales y textos escritos, oralidad, escrituralidad y el texto digital y su participación de ambas.....	11
1.1.2.3. Texto digital frente a texto analógico.....	13
1.1.2.4. Textos generados con fines didácticos y textos auténticos ..	13
1.1.3. El género como herramienta didáctica.....	14
1.1.4. Una propuesta de clasificación de usos. De los usos analógicos tradicionales a la interacción en línea con un enfoque accional.	15
1.1.4.1. Nuevas escalas para la mediación.....	16
1.1.4.2. La interacción en línea	17
1.1.5. Pros y contras de los textos auténticos en la era digital	19
1.1.6. El texto digital, sus características y posibilidades en E/ELE	23
1.1.6.1. Hipertextualidad	24
1.1.6.2. Multimedialidad e hipermedialidad	25
1.1.6.3. Interactividad	25
1.1.6.4. Posibilidad de recuperación a partir de un segmento o una etiqueta	25
1.1.6.5. Necesidad de un dispositivo de mediación	26
1.1.6.6. Características derivadas de la no dependencia de un soporte físico concreto.....	26
1.1.6.7. Características derivadas del canal de difusión, la red	27

1.1.7. El texto periodístico.	27
1.1.7.1. Definición, características esenciales y géneros.	27
1.1.7.2. Sobre su validez como modelo de lengua en un aula de español general.	30
1.1.7.3. La gradación del uso de textos periodísticos en el <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>	32
1.1.7.4. Los periódicos en el PCIC y en el MCER.	35
1.2. La prensa digital 2.0.	36
1.2.1. Breve historia de la migración a la pantalla de la prensa española. . .	36
1.2.2. Definición y características de la prensa digital 2.0.	38
1.2.2.1. Accesibilidad.	39
1.2.2.2. Manejabilidad y facilidad para compartir sus textos.	40
1.2.2.3. Disposición hipertextual de los contenidos.	40
1.2.2.4. Clasificación exhaustiva de los contenidos con diferentes posibilidades de agrupación y recuperación de los mismos por parte del lector.	41
1.2.2.5. Multimedialidad.	41
1.2.2.6. Actualización permanente y amplia capacidad de archivo. . .	42
1.2.2.7. Diferentes versiones para distintos dispositivos y formatos. .	42
1.2.2.8. La interactividad comunicativa.	43
1.3. Tres ejemplos de explotación de textos periodísticos de la nueva etapa digital.	45
1.3.1. <i>BBC Learning English</i> , una web editada por la BBC con los textos de la cadena.	46
1.3.2. <i>Práctica español</i> , una web editada por la agencia EFE a partir de sus textos.	50
1.3.3. <i>Hoy en clase</i> , un recurso de la editorial Difusión que utiliza textos importados de periódicos digitales.	55
2. EXPLORACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA PRENSA DIGITAL 2.0 EN TRES CABECERAS ESPAÑOLAS (<i>EL PAÍS, ABC Y 20 MINUTOS</i>) Y PROPUESTAS DE USO EN EL AULA DE ELE.	57
2.1. Opciones para compartir los textos desde la página central del diario. . .	59
2.2. Diferentes posibilidades de localización del texto buscado.	60
2.3. Multilingüismo.	64
2.4. Multimedialidad y simultaneidad de medios.	65
2.4.1. Las galerías fotográficas.	66
2.4.2. Vídeos y la simultaneidad de medios como recurso.	68
2.4.3. Pódcast.	71

2.5. Ruptura de la barrera temporal y capacidad de archivo	73
2.5.1. Hemerotecas y archivos con predominio de texto escrito.....	73
2.5.2. El pasado en imágenes	74
2.5.3. La opinión y las columnas metalingüísticas	76
2.5.3.1. Los columnistas	77
2.5.3.2. Columnas metalingüísticas	77
2.6. Interactividad selectiva y valorativa.....	78
2.6.1. Diferentes posibilidades de agrupación y personalización	78
2.6.2. Interactividad valorativa	80
2.7. Interactividad comunicativa en la web central del diario.....	80
2.7.1. Cartas al director y tribunas de opinión	80
2.7.2. Líneas de comentarios	81
2.7.3. Las listas de <i>20 Minutos</i>	83
2.7.4. Las encuestas de <i>20 Minutos</i>	84
2.8. Desdoblamiento en redes sociales	84
2.8.1. Facebook.....	85
2.8.2. Twitter.....	88
3. RECURSOS PARA LOCALIZAR CABECERAS HISPANOAMERICANAS Y TRABAJAR UN ENFOQUE PANHISPÁNICO Y LA VARIACIÓN DIATÓPICA.....	91
4. CONCLUSIONES	94
BIBLIOGRAFÍA	99
Referencias bibliográficas	99
Cabeceras analizadas	102
Recursos de explotación de textos periodísticos analizados.....	103
ANEXOS	104
Anexo I. E-Directorio	105
Anexo II. Ejemplos de explotaciones de textos periodísticos digitales por la agencia EFE y la editorial difusión.....	116

1. Introducción

Este trabajo es una prospección extensiva, exploratoria, realizada desde el interior de tres cabeceras españolas –*El País*, *ABC* y *20 Minutos*– sobre las posibilidades como recurso didáctico en el aula de español como lengua extranjera (ELE) de la prensa digital 2.0 con el objetivo de elaborar una lista de opciones y de propuestas de uso de las mismas que partan de recursos concretos, enlazables.

La utilización de prensa en la enseñanza de lenguas extranjeras tiene una larga trayectoria con raíces en el reconocimiento del valor de los *textos sociales* en la educación en los años treinta del pasado siglo. Establecido el valor de los *textos auténticos*, la utilización de estos se consolida en un entorno en el que el objetivo es la competencia comunicativa completa y se defiende como modelo la lengua en uso. Así, la prensa se convierte en una fuente esencial de textos auténticos para su explotación en el aula de ELE.

La cuestión es que la prensa ha cambiado sustancialmente en los últimos 15 años. Primero, con su migración del papel a la pantalla, que en España se produce a partir de 1996. Posteriormente, desde 2005 hasta hoy, con su adaptación a la sociedad de *prosumidores*¹ 2.0. De la observación de esa transformación surge la primera pregunta de nuestra investigación: ¿qué aporta como fuente de textos a la enseñanza de español como lengua extranjera la prensa de hoy, la que se lee en una pantalla, a menudo de móvil, acoge todos los soportes, invita al lector a intercambiar roles con el medio y se desdobra en las redes sociales?

¹ Acrónimo de productor y consumidor, acuñado en la etapa colaborativa de internet.

Como lectores digitales de prensa gustosos de *unirnos a la conversación*² cuando la advertencia sobre un artículo interesante en una de las cabeceras que seguimos irrumpe en nuestro muro de Facebook, hemos observado que la interactividad que los diarios de la segunda década del XXI exhiben como bandera genera no solo espacios para la interacción, también comunidades virtuales con el español como lengua franca y de ahí surge la segunda pregunta de nuestra investigación: ¿qué oportunidades ofrece esto al profesor de ELE? y ¿a los aprendientes de español?, ¿abre la multidireccionalidad de los actuales periódicos una nueva vía al uso de la prensa en la enseñanza de lenguas extranjeras?, ¿podrían nuestros alumnos practicar su lengua meta en esas comunidades virtuales?

La memoria consta de cuatro capítulos. El primero de ellos, los apuntes teóricos y contextuales, se inicia con un apartado sobre el texto en la enseñanza de lenguas extranjeras en el que usamos como fuente principal el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCERL) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), al considerarlos dos documentos esenciales para la programación de cursos de español. En este epígrafe proponemos un esquema de los usos posibles de un texto en un aula de ELE con un enfoque comunicativo, prestando especial atención a dos de las escalas de descriptores incluidas en la reciente (2018) actualización del MCERL, las de mediación e interacción en línea. Dos destrezas necesarias para alcanzar una competencia comunicativa completa en una sociedad plurilingüe y pluricultural que vive inmersa en dos realidades, la analógica y la virtual.

En segundo lugar, analizamos desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas las que constituyen principales características de los textos que encontraremos en el recurso que vamos a estudiar, la prensa digital 2.0, las de ser textos auténticos, no generados para enseñar lenguas, y textos digitales, una superposición de capas de codificación humana y matemática. Cerramos este apartado sobre el texto en la enseñanza de lenguas extranjeras con unos apuntes sobre el texto periodístico, su validez como modelo de lengua en un aula de español general y una propuesta de gradación de la introducción de los textos periodísticos en el aula elaborada a partir del vaciado del inventario de géneros y productos textuales del PCIC.

²“Únete a la conversación” es uno de los lemas de *El País* para fomentar la interacción con el diario.

Los apuntes teóricos y contextuales continúan con un segundo apartado en el que tras una breve historia de la migración de la prensa del papel a la pantalla, se establece una lista de las características de la prensa digital 2.0 que la diferencian de la prensa de papel y de los diarios de la web estática.

El capítulo se cierra con el análisis, en busca de ejemplos, de tres recursos en línea que explotan textos periodísticos digitales para la enseñanza de lengua extranjera, *Práctica español*, de la Agencia EFE, *Hoy en clase*, de la editorial Difusión, y, *BBC Learning English*, editado por la BBC y que tiene 77 años de bagaje. Tras el análisis de cada recurso se incluye una anotación sobre cómo este puede ser utilizado por el experto en ELE. En los anexos, adjuntamos fichas de ejemplos de sesiones de los recursos creados para enseñar español.

El segundo capítulo recoge la exploración de tres diarios digitales españoles de diferentes personalidad, *El País*, *ABC* y *20 Minutos*, para determinar en qué se traducen en la práctica diaria la deslocalización, la multimedialidad, la ruptura de las barreras temporales y la capacidad de archivo que ha aportado a la prensa el canal digital, así como los diferentes tipos de interactividad derivados de la etapa 2.0 la interactividad selectiva, la interactividad valorativa, la interactividad relacional –con la pulsión social creciente por compartir contenidos– y, sobre todo, la interactividad comunicativa, que convierte al lector en productor de textos, intercambiando roles con el medio y entablando conversaciones con otros lectores.

Tras explorar minuciosamente todos los menús y opciones de recuperación de textos de las tres cabeceras españolas citadas, hemos ordenado lo encontrado por bloques, tratando de describir los recursos que hemos considerados útiles en un aula de ELE y reuniéndolos en un directorio de enlaces ubicado en los anexos. Como aplicación práctica bosquejamos en cada bloque varias propuestas generales de uso del recurso, resaltadas gráficamente en un cuadro situado al final de cada epígrafe. Para formular las propuestas hemos tenido presentes la lista de usos de los textos elaborada previamente y procurado imaginar actividades que tuviesen un enfoque *accional* y que cubriesen las necesidades de las dos nuevas escalas del MECR dedicadas a la mediación y la interacción en línea.

En un tercer capítulo, incluimos unas notas sobre cómo localizar cabeceras en español, dirigidas especialmente a profesores no familiarizados con las cabeceras hispanas y con el propósito de incentivar una selección de textos no endocéntrica que permita trabajar con un enfoque panhispánico.

El cuarto capítulo está dedicado a las conclusiones, que creemos constituyen un punto de partida sobre cómo explotar las posibilidades de un medio, la prensa, que ha cambiado radicalmente al convertirse primero en digital y posteriormente en 2.0.

La memoria se cierra con las referencias bibliográficas y los anexos. En los anexos, el profesor de ELE o el diseñador de materiales, encontrará un e-directorio, con enlaces a todos los recursos que hemos hallado en la exploración de *El País*, *ABC* y *20 Minutos*.

1. Apuntes teóricos y contextuales

1.1. El texto en la enseñanza de lenguas extranjeras

1.1.1. Definiciones de texto en documentos esenciales de la especialidad

El texto es considerado esencial por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL)³ (Consejo de Europa 2002), que subraya que “no puede haber acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto” y que la *competencia comunicativa*, objetivo a alcanzar por el aprendiente, se pone en funcionamiento en las actividades de la lengua (comprensión, producción, interacción y mediación) y estas se hacen posibles gracias a textos. Define el texto como “el resultado del proceso de producción lingüística” y establece que una vez pronunciado o escrito se convierte en un mensaje transmitido por un medio o canal concreto e independiente de su creador. Añade que en la enseñanza de lenguas, el término se refiere “a cualquier fragmento de lengua, ya sea un

³ El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) introduce la importancia del texto en su capítulo “2. Enfoque adoptado” (epígrafe “2.1.5. Tareas, estrategias y textos”). En el capítulo “4. El uso de la lengua y el usuario o alumno”, le dedica un epígrafe completo, el 4.6. Textos. En 4.6.1. repasa la incidencia de medio y canal de comunicación, en 4.6.2. hace una somera enumeración de géneros y proporciona dos escalas para el procesado de textos y, por último, en 4.6.3. analiza las relaciones entre el alumno su/s interlocutor/es, las actividades de la lengua y los textos. En el capítulo “5. Las competencias del usuario o alumno”, vuelve a hablar sobre el texto, esta vez dentro de las competencias pragmáticas, ofreciendo dentro de la competencia funcional una lista de macrofunciones que deja abierta. Finalmente, en el capítulo “6. El aprendizaje y la enseñanza de la lengua”, le dedica el epígrafe 6.4.3. El papel de los textos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, analizando el papel de los textos en ambos procesos y presentando la dicotomía textos generados/textos auténticos. El MECRL es un documento marco sobre la enseñanza de lenguas, considerado por algunos especialistas un currículo no prescriptivo, y que fue promovido por el Consejo de Europa en 2001. En 2018, el Consejo publicó una ampliación del mismo.

enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos, reciben, producen o intercambian”.

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*⁴ (Instituto Cervantes 2006) define el texto desde la perspectiva del “análisis del género aplicada a la didáctica de los textos”, la adoptada para desarrollar su inventario de géneros discursivos y productos textuales, definiéndolo en la introducción de este como “un fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo”.

Por su parte, el *Diccionario de términos clave de ELE (DTCELE)* del Centro Virtual Cervantes (CVC), (Martín Peris *et al.* 2008), define *texto* como “Producto verbal –oral o escrito–, la unidad mínima con plenitud de sentido, que se establece mediante procedimientos de negociación entre emisor y receptor, y que se mantiene en una línea de continuidad de principio a fin del texto” y de forma más abarcadora como “acto comunicativo con sentido pleno”.

En este trabajo tomaremos la perspectiva de *unidad de sentido* y consideraremos como texto no solo al que tenga como fin un acto comunicativo, sino a todo aquel que los alumnos reciban, produzcan o intercambien (dejando fuera los instrumentales). Aunque nos centraremos en el texto construido con un código lingüístico, en concreto el español, usaremos una concepción amplia de texto e incluiremos propuestas con imágenes, no solo porque ejercicios como los de verbalización de imágenes se incluyan en las escalas de descriptores de mediación de la ampliación del MCERL, también, porque creemos que en esta sociedad de imágenes en la que vivimos, fotografías y gráficos pueden ser actos comunicativos con sentido pleno y cumplen un papel dentro de la competencia comunicativa de los alumnos de una lengua extranjera, como también lo tiene la comunicación no verbal.

Para nuestra propuesta, se plantea la cuestión de qué considerar una *unidad de sentido*. ¿Es un texto un reportaje que utilizando la actual narrativa multimedia

⁴ El *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* incluye el inventario “7. Géneros discursivos y productos textuales”, en el que ofrece por una parte, una lista de géneros que han de conocer los alumnos, y por otra, de las macrofunciones de los textos. Además, en el primer apartado de sus “Objetivos generales”, el dedicado a la dimensión del alumno como agente social, reserva un apartado, el 1.3., a exponer con qué textos se espera que sea capaz el alumno de desenvolverse en cada uno de los niveles de referencia. El PCIC es un plan curricular publicado en 2006 por el Instituto Cervantes que implementa el MCERL para el español, inventariando el material objeto de enseñanza y aprendizaje de esta lengua y graduando su introducción. Creado, en principio, para servir de guía a los centros del IC, ha trascendido este ámbito.

periodística incluya un texto escrito, una imagen fija, un audio, un vídeo e incluso una base de datos? El coordinador del libro de estilo *de El País*, el periodista y lingüista Álex Grijelmo, considera que sí, pues hay una unidad de significado y de acto (Grijelmo 2014). En la práctica, puede sernos útil en el aula considerar estos conjuntos como una unidad (quizás una unidad textual compuesta) y explotarlos como tales.

1.1.2. Clasificaciones útiles

A la hora de trabajar con textos en el aula las clasificaciones sirven de ayuda para, revisando los inventarios del MCERL y el PCIC, o del documento marco que se utilice en su caso, programar qué habría de aprender el alumno y seleccionar los textos para ello. Además, como veremos en el apartado siguiente, el análisis que implican estas clasificaciones puede usarse como herramienta didáctica.

1.1.2.1. Macrofunciones, géneros y ámbitos de uso

Dependiendo de la perspectiva y de la escuela teórica, los textos han sido clasificados con diversos parámetros. El DTCELE se centra en dos clasificaciones, *tipologías* y *géneros discursivos*, y establece como diferencia básica entre ellas el que las *tipologías* atienden a las características internas de los textos generando listas cerradas, mientras que los *géneros discursivos*, se definen con parámetros externos, contextuales (propósito comunicativo, papel y estatus del emisor y del receptor, tipo y modo de interacción, etc.), cambian y se desarrollan para adaptarse a los cambios sociales y conforman, por tanto, listas abiertas. En cuanto a las *tipologías* apunta que la subclasificación más comúnmente aceptada es la de: "narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo". En el PCIC figuran como *macrofunciones* ("descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa") al igual que en el MCERL que da una lista más amplia (añade: persuasión, demostración, instrucción, comentario y exégesis). Generalmente, en un texto convivirán varias macrofunciones, tomándose la secuencia dominante para adscribirlo a uno u otro grupo. En la prensa digital encontraremos ejemplos de todas ellas, ya sea en las secciones de información, entretenimiento y opinión, en la publicidad o en los textos producidos por los lectores en sus interacciones con el medio.

En cuanto a los géneros, de los que forman parte los textos periodísticos, el PCIC los define como “clases de textos identificados por el hablante como tales a lo largo de la historia” y sujetos tanto a variación intracultural como intercultural, lo que constituye un argumento para incluir su enseñanza en el aula de lengua extranjera. Expone que las principales características que los diferencian son: la estructura textual global, las limitaciones temáticas, la microestructura o condicionamientos de registro y el cumplimiento de una función dentro de la comunidad. Si bien el MCERL, que suma a estas características el canal, no se detiene mucho en la cuestión de los géneros y apenas se limita a dar una lista dividida en orales y escritos con 31 ítems, el PCIC les dedica prácticamente un inventario completo, el 7, en el que incluye, también subdividida en orales y escritos, una amplia lista de los géneros que habrían de conocer los alumnos (de la conversación informal cara a cara o los billetes de transporte a los debates públicos y los textos jurídicos), graduada por niveles e incluyendo en cada caso si se espera que el alumno únicamente sea capaz de comprenderlos, de producirlos, o, si ha de lograr las dos cosas. Volveremos a esta lista cuando hablemos de los textos periodísticos, ya que un vaciado de la misma seleccionando los géneros que podemos encontrar en un diario digital nos proporciona una propuesta de gradación de nuestro objeto de estudio, los textos periodísticos que sustentan los diarios digitales 2.0.

Otra clasificación posible de los textos sería la que se atuviese a los *ámbitos de uso*: personal, público, profesional y académico.

1.1.2.2. Textos orales y textos escritos, oralidad, escrituralidad y el texto digital y su participación de ambas

La división en *orales* y *escritos* atendiendo al medio de transmisión final de los textos, a cómo llegan a sus interlocutores, resulta práctica para el profesor de ELE y el diseñador de materiales, ya que una selección que persiga una competencia comunicativa completa y como paso a ello el desarrollo equilibrado de las destrezas comunicativas, habría de equilibrar ambos. También, para tener en cuenta las diferencias que medio y canal suponen en los procesos psicolingüísticos que el alumno ha de poner en marcha para trabajar con ellos. En la prensa digital 2.0 aún predominan los textos escritos, pero también se pueden encontrar audios y vídeos y un tipo de texto que nos interesa especialmente, los que usan al tiempo el canal auditivo y la escritura (como los vídeos con subtítulos), permitiendo un aprendizaje polisensorial.

Tradicionalmente se han asignado diferentes características a la *oralidad* (no permanencia en el tiempo, espontaneidad, construcción cooperativa del discurso etc.) y a la *escrituralidad* (planificación del discurso, unidireccionalidad o bidireccionalidad sin inmediatez temporal y espacial entre emisor e interlocutor etc.). El PCIC advierte que prácticamente no hay tipos puros y que estas características aparecen en los textos en distintos porcentajes. Así, la dicotomía oralidad/escrituralidad es más bien un *continuum*, que depende de la génesis del texto, su proceso de producción y el o los medios de transmisión (Osterreicher 2004). Un *continuum* en el que la tecnología no ha hecho más que introducir matices desde la aparición de las grabadoras que podían perpetuar un texto oral, al chat, en el que se *habla* con los dedos. Como recuerda el PCIC, una característica de los textos que se generan en el entorno virtual es la de que aunque se transmitan por un medio escrito, pueden participar, por la naturaleza del canal, de algunas características de la interacción oral, como la inmediatez. En la prensa digital 2.0, que tiene la posibilidad de interacción mediada, la interactividad, como característica diferenciadora esencial, encontraremos numerosos ejemplos de textos escritos con rasgos de oralidad, como las líneas de comentarios de las noticias, por ejemplo. Una oralidad que aumentará conforme lo haga la inmediatez.

Otro apunte. Al trabajar con textos orales habremos de prestar atención al paralenguaje y al hacerlo con textos escritos a su equivalente, el paratexto. Los textos generados dentro del entorno virtual tienen elementos propios, como por ejemplo los emoticonos, que son híbridos de ambos.

Tomaremos esta expresión “textos generados dentro del entorno virtual” para acotar el canal de los textos objeto de nuestra propuesta⁵, que sería la web 2.0. Esta determina características diferenciadoras de los textos, como la citada por el PCIC: la posibilidad de interacción. Diferencia también los diarios digitales actuales, no solo frente a los de papel, sino también respecto a los de la web estática.

⁵ El MCERL, publicado en 2001, da esta lista de canales: voz, teléfono, videófono y teleconferencia; sistemas de megafonía, transmisiones radiofónicas, televisión, películas de cine, ordenador (correo electrónico, cederrón, etc.), cinta de vídeo, casete o DVD, imprenta y manuscrito. Dejándola abierta con unos puntos suspensivos.

1.1.2.3. Texto digital frente a texto analógico

Otra dicotomía que plantean el MCERL y el PCIC es la de texto analógico, frente a texto digital. Los textos analógicos no nos interesan en este trabajo concreto. Solo anotaremos al respecto el apunte que hace Lucía (2012) señalando que además de los textos de génesis analógica, tenemos aquellos que teniendo una génesis electrónica han sido *analogizados* tras su producción, obviando de un modo u otro la utilización de sus características digitales. Lo hacemos, por ejemplo, cuando tras seleccionar un artículo en un periódico digital se lo entregamos a los alumnos fotocopiado en un folio.

Al texto digital le dedicamos el apartado 1.1.6.

1.1.2.4. Textos generados con fines didácticos y textos auténticos

La última clasificación que vamos a anotar nos parece esencial en el ámbito de la enseñanza de lengua extranjera y es la que introduce el MECRL en el capítulo seis "El aprendizaje y la enseñanza de la lengua", dividiendo los textos utilizados en el aula en *auténticos* y *generados con fines didácticos*.

El MCERL define *textos auténticos* como aquellos producidos para fines comunicativos sin ninguna intención de enseñar la lengua. Los textos periodísticos son un ejemplo de esta categoría. En ella, el *Marco* distingue entre aquellos textos que se ofrecen al alumno sin manipular, ofreciéndole "la experiencia directa de la lengua que utiliza" y los que genéticamente auténticos, han sido manipulados por el diseñador de materiales o por el docente para facilitar su comprensión o para responder a un interés determinado. En un epígrafe posterior, el 1.1.5., abundaremos sobre las ventajas y desventajas del uso de textos auténticos o *realia* en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En cuanto a los textos generados para enseñar lenguas, que no son el objeto de este trabajo, mencionaremos únicamente que el MCERL los divide en cuatro grupos: los que imitan los auténticos, los generados para ofrecer ejemplos contextualizados de un *input* determinado, las oraciones aisladas para ejercitación de un nivel lingüístico y los instrumentales, cuya función es ayudar al desarrollo de las clases o pruebas de evaluación.

1.1.3. El género como herramienta didáctica

Como hemos anotado ya, la clasificación de los textos es útil para reconocer y seleccionar textos que atiendan a los objetivos fijados en nuestra programación de curso o para preparar una programación que cubra lo marcado en un currículo o documento marco. El PCIC expone en la introducción a su inventario “7. Géneros discursivos y productos textuales” que la utilidad didáctica de las clasificaciones textuales y, en concreto, del género, van bastante más allá.

En primer lugar, el alumno –que como insiste el MCERL no es una página en blanco– probablemente conocerá las estructuras de varios géneros discursivos en su L1, o, incluso, en una L2 de adquisición anterior, por lo que no partirá de cero cuando se le presente ese mismo género en la lengua meta. Por ejemplo, aún hoy es muy común e universal la estructura de pirámide invertida en un texto informativo. Conocer las características del género en la L1 puede convertirse también en desventaja, produciendo interferencias. Un pequeño ejemplo es la persistencia de los estudiantes anglohablantes en omitir artículos y preposiciones si se les pide que produzcan un titular de prensa en español, ya que están habituados a observar estas elipsis en los titulares en inglés.

Así, conocer un género permitirá al alumno que trabaja en la comprensión de un texto perteneciente al mismo tener una idea previa de lo que va a encontrar en este, anticipándose a ello. Cuando lo haga en la producción, le proporcionará un andamiaje para el proceso.

El género permite, al menos, tres tipos de actividades. El primero, el trabajo que va del texto a sus elementos diferenciadores: que dado un texto, se invite al aprendiente a identificar su estructura, trabajar con su microestructura enunciando lo que estima que será común a todos los textos del género, enunciar los temas que cree que tratará ese género y, si es el caso, construir los campos léxicos pertinentes para desarrollarlos y trabajar la gramática que sea comúnmente necesaria para el género en cuestión, así como a determinar qué función cumplen esos textos en la sociedad. El segundo sería proceder del modo inverso, esto es, facilitarles la estructura y los elementos básicos para que produzcan textos de ese género. Un tercer grupo de actividades podría ser comparar los elementos característicos del género en la L1 o una lengua franca del aula y la lengua meta. En todas ellos el género permite un trabajo holístico.

1.1.4. Una propuesta de clasificación de usos. De los usos analógicos tradicionales a la interacción en línea con un enfoque accional.

Nos interesa reflexionar sobre las posibilidades de explotación de un texto por parte del profesor o diseñador de materiales de ELE, y, basándonos en lo apuntado por el MCERL y en la propia experiencia en el aula, bosquejar un esquema básico que pueda servir de ayuda a la hora de planificar actividades. Entendemos que raramente se dará un uso aislado y que al planificar actividades tendremos en mente usos predominantes u objetivos prioritarios. Una posible clasificación de los usos sería la que sigue:

- Trabajar competencias integradas en la competencia comunicativa⁶, añadiendo a estas la competencia plurilingüe y la pluricultural:
 - Contextualizar o ilustrar un *input*, lingüístico o cultural.
 - Desarrollar y/o ejercitar una competencia, mediante ejercicios basados en el texto.
 - Desarrollar, en concreto, la competencia discursiva, aprendiendo sobre las características del texto en cuanto a su macrofunción y/o su género discursivo.
- Autonomización⁷ del alumno, generación de lazos con la lengua meta:
 - Generar hábito de lectura/escucha/visionado de textos en la lengua meta.
 - Presentar pistas de opciones que pueden ser seguidas posteriormente para el alumno para una lectura/escucha/visionado de textos en la lengua meta por placer⁸.

⁶ La competencia comunicativa integra según el MCERL la competencia lingüística –de la que forman parte, a su vez, las competencias léxica, semántica, gramatical, fonológica, ortográfica y ortográfica– la competencia sociolingüística y la competencia pragmática.

⁷ En el apartado 3 de sus objetivos generales, el dedicado al alumno como aprendiz autónomo, el PCIC expone como ideal que el alumno consiga “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”.

⁸ El MCERL apunta que el usuario de la lengua puede leer para disponer de una orientación general, conseguir información específica, seguir instrucciones o por placer. Un objetivo al que la ampliación del plan dedica una escala de descriptores nueva: “*Reading as a leisure activity*”, que incluye varios con la prensa como protagonista.

- Trabajar con las actividades de la lengua (destrezas)⁹:
 - Servir de base para un ejercicio de comprensión lectora o auditiva (o ambas simultáneamente).
 - Servir de base para un ejercicio de mediación.
 - Servir de texto estímulo¹⁰ para una actividad de producción oral o escrita.
 - Servir como texto estímulo de una actividad de interacción oral, escrita o en línea.

Nos detendremos un poco en dos de las actividades de la lengua, la mediación y la interacción en línea, ya que creemos que los diarios digitales 2.0 ofrecen nuevas posibilidades de diseñar actividades para ejercitar las nuevas escalas de descriptores que incorpora respecto a ambas actividades la ampliación del MCERL.

1.1.4.1. Nuevas escalas para la mediación

La ampliación del *Marco* (2018) dedica bastante atención a la mediación. Esta ya figuraba en el documento de 2001, pero sin escala de descriptores y centrada sobre todo, aunque no únicamente, en la traducción de una lengua A a una lengua B. La ampliación desarrolla el concepto de esta actividad de la lengua dándole un papel más significativo en el proceso de aprendizaje de una lengua, incorporando la *mediación de la comunicación* (por ejemplo, creando espacios multiculturales) y presentando 17 escalas de descriptores. De ellas, cuatro nos interesan especialmente, por un lado, el par *Explaining data in speech* y *Explaining data in writing*, y, por otro, el par *Translating a written text in speech* y *Translating a written text in writing*. También, la idea de que *mediar* no es solo traducir de una lengua A a una B, sino también explicar un texto cambiándolo de registro, ampliándolo o simplificándolo.

El acoger varias lenguas bajo la misma cabecera, con textos duplicados en varias de ellas, constituye, como veremos, una de las características de los diarios digitales de la segunda década del siglo XXI. Esto permite ejercicios autocorregibles de traducción. El *multiformato* (con un estilo en la web central del diario y otro diferente, para un mismo contenido, en las cuentas en redes sociales), facilita

⁹ Según el MCERL las actividades de la lengua son la comprensión, expresión, interacción y mediación oral y escrita. La ampliación del documento presta especial atención a la interacción en línea.

¹⁰ Diferenciamos usar un texto como *base*, proponiendo al alumno actividades que supongan un análisis o una modificación directa del mismo, y usarlo como *estímulo*, presentándolo como incentivo para la producción de un texto propio diferenciado e independiente del texto dado.

ejercicios autocomprobables de resumen y de desarrollo de textos, pidiendo por ejemplo al alumno que desarrolle el tuit de una noticia que luego puede leer completa en la web del diario o a la inversa. Los diarios objeto de estudio acogen además, como veremos, galerías de imágenes servidas como textos independientes con las que se pueden preparar ejercicios de verbalización.

1.1.4.2. La interacción en línea

Una de las diferencias esenciales de los diarios digitales 2.0 frente a los diarios de papel y los primeros diarios digitales es el paulatino incremento de las opciones de interacción en línea. La ampliación del MCERL incorpora un apartado específico para esta interacción con dos escalas de dominio: *"Online conversation and discusión"* y *"Goal-oriented online transactions and collaborations"* (Consejo de Europa 2018). Las actividades que surgen al hilo de nuestra propuesta trabajan los descriptores de la primera de las escalas. Estos se organizan en tres bloques de acciones: la producción de entradas (*post*), la respuesta a entradas existentes y la evaluación de estas. Como veremos las opciones de interactividad comunicativa que ofrecen los diarios digitales 2.0 proporcionan materiales para desarrollar cualquiera de estas acciones.

Anotaremos algunos puntos generales que consideramos oportuno tener en mente a la hora de plantear una explotación de los diarios digitales 2.0 que implique interacción en línea. En primer lugar, consideramos interesante la insistencia del MCERL en que una interacción en línea permite que el usuario de la lengua disponga mientras interactúa de unas herramientas de ayuda también en línea (correctores, diccionarios, traductores...) que le permiten rellenar lagunas. Así, la escala de dominio dedicada a la conversación y colaboración asigna habilidades, digamos asistidas, incluso al alumno del nuevo nivel Pre-A1: "dar datos sencillos sobre sí mismo si son seleccionables de un menú y/o puede utilizar una herramienta de traducción en línea". Por ello conviene y creemos que forma parte del papel de guía del profesor facilitar al alumno información sobre esas herramientas en caso de que no las conozca. En nuestro e-directorio anotamos algunas.

En segundo lugar, la ampliación del MCERL incide en que la interacción en línea se ve privada de elementos de la interacción cara a cara que implican que sea necesaria una mayor redundancia, comprobar que el mensaje ha sido correctamente entendido, habilidad para reformular los mensajes y para manejar

reacciones emocionales a estos, por lo que estas también serán cuestiones a trabajar.

En la graduación de los descriptores para la interacción en línea, el MCERL tiene en cuenta, además de los factores compartidos con otras destrezas –como el ámbito, el tema, la complejidad de la lengua usada, la adaptación al registro o la solución de malentendidos– otros propios del canal:

- que la interacción sea en tiempo real y consecutiva o que se dé de modo que permita a los interlocutores un tiempo para planificar el texto de su siguiente turno;
- que la interacción sea con un interlocutor o abierta, con varios interlocutores al tiempo;
- la capacidad de utilizar (y de interpretar) varios códigos en un mensaje –símbolos, imágenes etc.– para suplir el paralinguaje y otros aspectos de la comunicación no verbal, y expresar ironía, cuestiones afectivas etc.;
- la capacidad de reaccionar a la inclusión de varios soportes, auditivo, oral y audiovisual y la de producir mensajes que alternen estos.

En un apéndice, el documento de ampliación del MCERL ofrece una tabla con ejemplos de uso de los descriptores clasificados por ámbitos: personal, público, ocupacional y educacional. Estos ejemplos incluyen dos que podríamos desarrollar usando prensa digital: para B2, “participar activamente en un foro de un medio de comunicación en línea” y para C2, “actuar de moderador de un foro público en línea”.

Nos parece que los interactivos diarios digitales, tan preocupados por crear comunidades virtuales de lectores y estimular *la conversación*, ofrecen nuevas posibilidades a un *enfoque accional* como lo describe el Marco, de acciones lingüísticas dentro de acciones sociales, siendo estas además acciones auténticas, no creadas con fines didácticos. Al contemplar el enfoque accional como lo hace Puren (2012), como aquel que trata de facilitar acciones que trasciendan las paredes del aula, nos preguntamos si los diarios incluyen espacios de participación que pudieran ser escenario de una micro experiencia de inmersión –virtual, claro está– para alumnos que estudian el español desde países en que este no es lengua ambiental, permitiéndoles “actuar con otros” en una comunidad de hablantes virtual que tiene el español como lengua vehicular.

1.1.5. Pros y contras de los textos auténticos en la era digital

En lo que respecta a su entrada en las aulas, la discusión sobre el uso de los entonces denominados *textos populares* o *textos sociales* en la enseñanza, compartiendo espacio con los textos de la *cultura con mayúsculas*, la entonces considerada *cultura elevada*, surgió en las universidades británicas en los años 30 del pasado siglo y tuvo como hito la publicación de la obra de Leavis y Thompson, *Cultura y entorno* (Romero 2003). Para la lingüística la segunda mitad del siglo XX supuso un cambio significativo en cuanto al objeto de estudio, que pasó a ser la lengua en uso. El MCER recordaba en 2001 que la mayoría de los lingüistas hacía ya tiempo que defendían que las lenguas hay que describirlas tal y como existen en el uso y no como alguna autoridad cree que deben ser descritas. Tal como la usan sus hablantes, no con representaciones idealizadas de base empírica, expone Alfaro (1997). En la enseñanza, tanto de la lengua materna como de segundas lenguas, esto supone el uso, en menor o mayor medida y especialmente si se opta por un enfoque comunicativo, de textos auténticos, también denominados *realia*. “[Los materiales] deben ser lo más próximos posibles a los de la vida corriente, a los de auténtica comunicación en toda su complejidad; y es aquí donde se prescribe el uso de los denominados documentos auténticos como *input* y junto a otro tipo de material”, exponían Guillén, Alarios y Castro en 1994 en “Los ‘documentos auténticos’ en la renovación metodológica del aula de lengua extranjera”.

Creemos que su papel en el aula es diferente cuando el aprendizaje se produce en inmersión y el alumno no solo los tiene al alcance de la mano, sino que además, muy probablemente, tendrá que manejar alguno de ellos para resolver asuntos de su vida cotidiana, y cuando se trata del aprendizaje de una lengua extranjera, situación en la que el contacto con los mismos tiene como principal canal internet y en la que generalmente no se enfrentarán a ellos más que con propósitos educativos. En una situación de no inmersión, los documentos auténticos suponen una ventana a la sociedad y la cultura que rodea a la lengua meta. En este trabajo vamos a centrarnos en la situación de no inmersión.

Los estudiantes de una lengua extranjera o segunda generalmente no solo quieren conocer la lengua, también el mundo que la rodea (en ocasiones, es este el que les ha llevado a aprenderla) y los documentos auténticos suponen una porción de ese mundo. Internet los ha hecho bastante accesibles rompiendo las barreras geográficas por lo que además de permitir seleccionar con relativa facilidad documentos que suponen lengua en uso actual, permiten mostrar

una lengua de tan amplia geografía como en el español en su rica diversidad. Una objeción común es que la red es un proceloso océano en el que hay de todo, tanto bueno como malo, así como que es fácil dispersarse. El profesor de ELE o el diseñador de materiales bien formados y con conocimiento del rico entorno hispanoamericano tienen aquí un papel de mediadores, seleccionadores y curadores.

Maestro Alejos (2003) considera que además de no haber sido creados específicamente para la enseñanza, los textos auténticos para el aula de ELE han de reunir otras cuatro características: ser imagen de un uso lingüístico real, actuales, muestra de una realidad propia de la cultura de la lengua meta y no ajenos a los intereses del alumno. El DTEVCV lo expresa en parecidos términos en la entrada *autenticidad*, afirmando que para que un texto sea considerado totalmente auténtico ha de serlo también en el nivel textual, esto es, ha de representar modelos de texto realmente presentes en la sociedad de la lengua meta y no haber perdido la función que tenían en ella, y en el sociocultural, presentando modelos de uso asociados a convenciones sociales y culturales propias de su ámbito de uso y las características de sus usuarios.

Sobre el grado de manipulación admisible en los mismos hay multitud de opiniones. Desde los que señalan que habrían de conservar su formato original, sin ninguna manipulación, minimizando los cabos sueltos que pudiera dejar un *input* incomprensible puntual, a los que defienden su manipulación para adaptarlos a los objetivos didácticos de su uso, empezando por su simplificación en caso de que fuese necesaria. En el segundo caso, siempre se puede ofrecer un testigo del contexto original del texto (así lo hace, por ejemplo, *Hoy en clase*, uno de los modelos de explotación de textos periodísticos que hemos estudiado, que manipula los textos, pero los sirve proporcionando el enlace al artículo original). En todo caso, nos parece claro que la función original es difícil de mantener una vez que son seleccionados y llevados a un aula acompañándolos de una explotación lingüística o cultural.

En su defensa de los textos auténticos, Guillen *et al.* (1994) alegan que su accesibilidad favorece la autonomía del profesor que dispondrá fácilmente de textos base con los que preparar materiales que respondan a las necesidades, expectativas y gustos personales de su grupo concreto, así como a la "autonomización" del alumno. Una vez que el profesor en su papel de mediador facilite al alumno las fuentes adecuadas para encontrar textos acordes a sus intereses, las claves de lectura y las herramientas complementarias para ayudarse a su comprensión

en línea, el alumno, generalmente, podrá seguir trabajando de forma autónoma y con unos medios mínimos desde cualquier sitio.

Esta accesibilidad creemos que facilita también, como hemos mencionado ya, una selección que incluya textos de diferentes variedades no solo diatópicas y, en lo que se refiere al autor o emisor, más plural que la que puede ofrecer un manual. Los textos de estos han sido seleccionados, cuando no creados, por un reducido grupo de personas adscritas a un reducido grupo de editoriales, que fijarán los criterios. Si se usan textos periodísticos, se puede aducir que la pluralidad queda subordinada a los intereses de los editores en un mundo mediático que tiende a la concentración de medios bajo unas pocas manos. No obstante, el seleccionador de los textos que sea consciente de ello tiene un amplio abanico de cabeceras en español de al menos veintidós países para elegir y paliar sesgos ideológicos, así como endocentrismos lingüísticos o culturales.

Ayuda también a actualizar el catálogo de textos disponibles, sustituyendo aquellos que bien seleccionados en su momento se hayan quedado obsoletos. La cuestión no es baladí en zonas de pocos recursos donde la renovación de manuales es un lujo, los alumnos no disponen de medios para comprarlos y, con suerte, cuentan con las bibliotecas del centro como único modo de acceder a ellos.

Así, la accesibilidad de muchos materiales auténticos hoy en día permite seleccionar textos relevantes para un grupo de alumnos concreto, recientes y reales. Si sumamos el que sean reconocibles, tenemos cuatro erres (relevante, reciente, real y reconocible) que varios autores defienden que inciden en la motivación, despertando el interés del aprendiente, facilitando la persistencia en la tarea y un buen nivel de concentración y disfrute (García Mata 2004). Para que los textos sean motivantes, García Mata subraya que es oportuno partir de materiales con un alto potencial comunicativo que además de relevantes para la experiencia vital del alumno, lo sean para sus necesidades comunicativas.

No obstante, no todo son ventajas. El inconveniente de los textos auténticos que hemos encontrado referido más veces es el de su falta de gradación que conlleva la mayor dificultad para encontrar textos utilizables en niveles elementales y la probable presencia de *input* incomprensible para el alumno. Esto, unido a la falta de costumbre en la utilización de estos textos, puede provocarle desaliento. Frente a ellas, son varios los autores que invitan a minimizar los cabos sueltos de un texto auténtico potenciando una comprensión general. También,

apuntan que estas dificultades pueden salvarse con actividades de prelectura o la preparación del texto por parte del profesor. Y aquí es donde otros autores señalan otra desventaja de los textos auténticos, que el profesor ve multiplicado su trabajo.

Veamos un cuadro resumen de ventajas e inconvenientes. Nos referimos a los textos auténticos en general, no obstante, los periodísticos como subconjunto de estos comparten si no todos, sí buena parte de los ítems. El listado no pretende ser exhaustivo. Dependiendo del enfoque adoptado se quitarían o añadirían ítems a una u otra columna.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> • Lengua en uso • Diversidad • Posibilidad de ofrecer diferentes variedades del español • Posibilidad de crear un corpus plural, evitando la representación hegemónica de la cultura meta • Posibilidad de evitar el endocentrismo lingüístico, pues facilita el presentar textos de diferentes orígenes • Accesibilidad • Gratuidad (por lo general) • Actualidad y fácil actualización • Favorecen la autonomía del profesor • Pueden contribuir a la autonomización del alumno 	<ul style="list-style-type: none"> • No están graduados • Pueden contener <i>input</i> incomprensible • Pueden contener <i>input</i> no normativo • Dificultad de encontrar textos para los niveles iniciales • Falta de costumbre de los alumnos habituados, por lo general, a usar únicamente textos generados con fines didácticos • Requieren un trabajo extra por parte del profesor, para su selección y, en su caso, su preparación para el aula • Encontrar textos que ilustren un <i>input</i> concreto, en especial si no es léxico, requiere un trabajo previo de análisis del mismo y de en qué situaciones podría darse previos a la búsqueda • Puede ser complicado encontrar textos en los que un <i>input</i> determinado figure de un modo intensivo • Algunos textos que nos podrían interesar pueden tener derechos de autor u otras restricciones a su uso, reproducción o modificación fuera del contexto para el que fueron generados.

Figura 1. Ventajas e inconvenientes de los textos auténticos. Elaboración propia.

Desde nuestro punto de vista, los textos auténticos ofrecen más ventajas que inconvenientes y el mayor de los segundos es quizás el trabajo previo que exigen al profesor si este no dispone de una selección ya realizada por otro agente educativo. Creemos que lo óptimo sería incluir un porcentaje de estos en toda programación, dependiendo este de la situación de aprendizaje concreta y del enfoque adoptado.

Antes de concluir este apartado nos gustaría anotar lo que señala García Mata (2004) sobre su uso. Un texto auténtico puede dar lugar a diferentes tipos de tareas. En primer lugar, puede usarse para una tarea también auténtica, cuyo extremo sería generar una acción social que trascienda las paredes del aula, por ejemplo, motivar la redacción de una carta para la sección de cartas al director. También, para una tarea que recree una tarea de la vida real, como se hace en el enfoque por tareas. En tercer lugar, para una tarea que no tenga *alter ego* fuera del aula, como los ejercicios de completar oraciones que propone *Hoy en clase*, a partir de textos de diarios digitales hispanos.

1.1.6. El texto digital, sus características y posibilidades en E/ELE

Como explica muy bien la brasileña Paixão de Sousa (2007) el teclado y la pantalla generan la ilusión de que lo que hacemos cuando producimos un texto electrónico es lo mismo que los humanos llevan haciendo desde las primeras inscripciones en piedra, encadenar grafías que codifican el habla y que posteriormente, otra persona que conozca el código verá y descodificará. No es así. Entre el humano que teclea y el que, gracias también a una interfaz, lo percibirá como los viejos textos escritos, hay un paso extra, la codificación matemática de esos signos que el humano pulsa y que permitirá no solo que una vez almacenado el texto sea recuperable, entero o por fragmentos, usando diferentes parámetros, sino, que una vez en línea pueda ser asociado con otros textos, por el autor, por el receptor o por sistemas ajenos a ellos. Los textos digitales son una superposición de capas de codificación humana y codificación matemática.

<p>manuscrito: {traced graphic symbol A = viewed graphic symbol A}. impreso: {stamped graphic symbol A = viewed graphic symbol A}. digital: {command x activated by keys [shift +'A'] > code &#0065 > viewed graphic symbol A}.</p>

Figura 2. Representación de la diferencia básica entre el texto analógico y el digital de Paixão de Sousa, 2007.

En su *Elogio del texto digital* (2012: 116), Lucía establece una clasificación de los textos digitales escritos que nos resultará útil. En primer lugar, atendiendo a su génesis, distingue textos de origen analógico y posteriormente digitalizados –como los artículos de la hemeroteca histórica del *ABC* que reproducen sus ediciones de papel– y textos de génesis electrónica, generados con un procesador de textos. Los primeros pueden ser meras imágenes del texto analógico, pero también, pueden haber sido digitalizados con un sistema OCR (*Optical*

Character Recognition)¹¹ para que compartan algunas características del texto digital como la hipertextualidad o la recuperabilidad de todo o parte del mismo a partir de distintos parámetros.

Dentro de los de génesis electrónica Lucía distingue por una parte, los que tienen como destino una difusión analógica, o, si es electrónica, recreando el texto de papel y su unidad de medida, la página, de modo que pueden contener hipervínculos y permitir, como los de formato *epub*, algunos cambios en la maquetación, pero que no esperan que el receptor alterne roles y se convierta en emisor. Por otra parte estarían los concebidos para ser difundidos en una web 2.0 que tiene la interactividad como bandera y que ha propiciado la generación de los términos *prosumidor* –acrónimo de productor y consumidor– y *emerec* –de emisor y receptor– (Cebrián Herreros 2009).

Repasemos brevemente algunas de las características del texto digital, desde la perspectiva de su uso en un aula de lengua extranjera.

1.1.6.1. Hipertextualidad

Capacidad de incluir hipervínculos¹², esto es, vínculos electrónicos automatizados y no obligatorios, es el receptor el que decide si toma o no el turno de palabra que le ofrece el enlace, y que relaciona bloques de información denominados *nodos*. Los nodos de partida se denominan *anclaje* y los de llegada, *destino* (Arroyo 2008). La lectura deja de ser secuencial para convertirse en profunda. Para la enseñanza de LE, *hipervínculo* puede asociarse a *contexto* (sociocultural, gramatical, léxico etc.) y el profesor puede utilizarlos para añadir todo el que considere oportuno. Ha de tenerse en cuenta que la existencia de hipervínculos puede generar dispersión y hacer conveniente una hoja de ruta¹³.

¹¹ Un sistema de digitalización que reconoce los caracteres analógicos y los almacena como datos.

¹² El término *hipertexto* fue acuñado por Ted Nelson en *Literary machines*, 1967, y lo definía así: “que el texto se enlace con otros permitiendo, de este modo, diversas elecciones al lector, que él pueda elegir a través de un monitor interactivo” (Lucía 2012).

¹³ Algunos lingüistas ponen en tela de juicio que el texto digital sea un texto, tal como lo concibieron Beaugrande y Dressler con sus siete condiciones: cohesión, coherencia, intencionalidad, informatividad, aceptabilidad, situacionalidad e intertextualidad, argumentando que el principio de coherencia con el hipertexto por medio es muy difuso y que, incluso aunque el autor del texto lo pretenda, los vínculos a páginas ajenas pueden romper la unidad temática (Arroyo 2008).

1.1.6.2. Multimedialidad e hipermedialidad

Los textos digitales pueden ser gráficos –textos escritos o imágenes fijas compuestas por píxeles–, sonoros o audiovisuales. Es un soporte multimedial y los medios pueden combinarse. Se define hipermedialidad como la capacidad de “integrar diversos medios mediante el uso de enlaces electrónicos” (Lucía 2012). Además, hay aplicaciones, incluso gratuitas, que permiten escuchar un texto digital escrito o transcribir en tiempo real, un texto digital auditivo o audiovisual. Esto ofrece al profesor de lenguas la posibilidad de ofrecer diferentes medios a un tiempo, un aprendizaje polisensorial.

1.1.6.3. Interactividad

“Abanico de posibilidades del usuario de influir en la expresión textual” (Lucía 2012). Tiene varios grados. El primero lo da el hipertexto. Es el lector el que decide si toma el *turno de palabra* que le ofrece el enlace, usando habitualmente como marcador el subrayado y el color azul, y, por tanto, el que va construyendo el macrotexto que conformarán los nodos que vaya uniendo. El grado extremo es que todos pueden ser autores. Un texto digital puede ser 1.0, escrito por un autor que lo ha protegido contra la reproducción o los cambios y lo distribuye así, o 2.0, articulado para que todos puedan ser autores del mismo, interactuando con el autor o con el propio texto más allá del seguimiento de sus hipervínculos, construyéndolo colaborativamente, en ocasiones de modo simultáneo.

1.1.6.4. Posibilidad de recuperación a partir de un segmento o una etiqueta

Una ventaja de los textos digitales es la posibilidad de recuperarlos a partir de un segmento del mismo o de una etiqueta que se le haya asignado. Usando la red, esto permite desde encontrar rápidamente contexto real para ilustrar la introducción en el aula de una unidad léxica o una estructura gramatical a la creación de corpus o de galerías de imágenes sobre un aspecto cultural concreto.

1.1.6.5. Necesidad de un dispositivo de mediación

Tanto el MCERL como el PCIC insisten en que los textos digitales precisan de un dispositivo de codificación y descodificación. Aunque estos cada vez son más universales, es oportuno asegurarse de que todos aquellos con los que vamos a compartir el texto disponen de uno en el momento en el que van a precisarlo, y facilitarles el acceso a ellos si no es así. Generalmente, y a no ser que se trabaje desconectado, no solo será necesario un dispositivo de mediación entre el código matemático y el lingüístico (teléfono móvil, una tableta, un *chromebook* o un ordenador de mesa), también contar con una conexión a internet con suficiente capacidad para trabajar con comodidad y a una velocidad razonable. Creemos que no conviene dar por hecho que todos los alumnos disponen de ella si el centro no la provee. Además, será necesario que todos los usuarios del texto, tanto el diseñador de los materiales y el profesor que los use, como los alumnos tengan una competencia digital mínima¹⁴.

1.1.6.6. Características derivadas de la no dependencia de un soporte físico concreto.

El hecho de que no estén impresos sobre un soporte físico (papel) que impone limitaciones a su almacenamiento, reproducción y posibilidad de ser compartido, otorga algunas características al texto digital que no por evidentes, creemos que deben dejar de ser mencionadas como la mayor flexibilidad en lo que concierne a la extensión, la facilidad de archivo y lo asequible que resulta el espacio para ello –se pueden almacenar en el dispositivo, en una unidad de almacenaje externa como una memoria USB o en la nube–, las variadas opciones para compartirlo con múltiples receptores sin necesidad de reproducirlos, esto es, sin multiplicar el soporte específico del texto, y la facilidad para ser modificado (actualizado, procesado, cambiado de formato...) con un coste mínimo.

¹⁴ El Consejo de Europa editó en 2017 uno de sus documentos marco dirigido a los docentes, el *European Framework for the digital competence of educators*. Básicamente, en lo que se refiere a los textos digitales tiene tres componentes: buscar y seleccionar, modificar y crear, y, por último, compartir de modo seguro. En lo que concierne a la labor docente, incluye desarrollar la literacidad digital de los alumnos. El documento puede consultarse en: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu>.

1.1.6.7. Características derivadas del canal de difusión, la red

El canal y su filosofía actual (con sus aplicaciones de carpetas compartidas como Dropbox o las redes sociales) facilita el compartir los textos digitales sin precisar en ocasiones más que un clic y posibilita además la interacción en sincronía tanto con textos orales como con textos escritos, produciendo, como ya hemos adelantado que comentan tanto el MCERL como el PCIC, híbridos de oralidad y escrituralidad.

La recuperabilidad de los textos desde cualquier sitio, siempre que se disponga de un dispositivo y de conexión a la red, sin barreras temporales, facilita que los alumnos puedan trabajar con ellos prácticamente en cualquier momento.

Por último, los textos digitales tienen elementos paratextuales específicos (como pueden ser los emoticonos) para suplir a la comunicación no verbal de la lengua oral.

Creemos que era pertinente reflexionar de un modo más extenso sobre qué es un texto digital, porque son los que encontraremos en un diario digital y el repasar sus características nos ayuda, por una parte, a ser conscientes de sus posibilidades y no *analogizarlos* una vez importados de los diarios sin que ello tenga un propósito didáctico específico, y por otra, a prever los inconvenientes que han de ser resueltos si se decide utilizarlos.

1.1.7. El texto periodístico

1.1.7.1. Definición, características esenciales y géneros

Definiremos como textos periodísticos aquellos que informan sobre los hechos de la realidad, de actualidad o inéditos, los explican y/o los valoran ya sea usando un canal gráfico, auditivo, audiovisual o multimedia y han sido producidos por el doble enunciador que constituyen la editora del medio que los publica, que condiciona los mensajes que financia, y el periodista o articulista que los firma. Además de con estos textos propiamente periodísticos, trabajaremos también con otros textos presentes en los diarios digitales: el texto referido, siempre que se encuentre dentro de una unidad textual periodística, y los textos emitidos por los receptores del diario, los lectores, en los diversos canales que ha abierto para ello la migración de los diarios del papel a la web. Ángel López (1996)

apunta que los textos generados por los lectores también tratan sobre la actualidad, responden a las características del género opinión y su destinatario no es el director del diario¹⁵, sino el mismo que el de los otros textos periodísticos, los lectores de este. De la misma opinión es Grijelmo (2014). Estamos de acuerdo, pero su registro y estructura, especialmente en el caso de los comentarios, dista mucho de los de los textos emitidos por el medio y por ello los diferenciaremos, ya que tanto los textos como los canales en los que se generan creemos que dan pie a diferentes tipos de actividades en un aula de ELE. En nuestro trabajo nos ocuparemos principalmente de las unidades textuales o piezas multimedia en que predomine el código lingüístico.

Aparte de los mencionados, los diarios digitales incluyen textos no periodísticos también útiles en un aula de ELE (véase la tabla sobre el inventario de géneros discursivos del PCIC) como son el horóscopo, las recetas de cocina o los anuncios publicitarios. No trabajaremos con ellos.

Entre las características generales del texto periodístico como género discursivo están tener un doble enunciador, como ya hemos mencionado, que podría considerarse triple si se incluye a las fuentes de información, especialmente a las agencias de noticias y los gabinetes de comunicación, ya que muchos de sus textos apenas sufren cambios al ser transmitidos por los diarios. En cuanto al receptor, le caracteriza ser el que inicia la interacción al elegir el medio y, a continuación, el texto. Es colectivo, hasta cierto punto heterogéneo y anónimo y tiene cierta capacidad de interactuar. *Decimos hasta cierto punto* porque cada medio tiene un perfil de destinatarios acorde con su ideología y su modo de informar y el anonimato disminuye cada día, ya que al leer un diario digital se dejan multitud de huellas, algunas de ellas inconscientemente (no solo las que son producto de la elección de hipervínculos o la producción de comentarios u otros textos, ambas acciones conscientes). Por último, la capacidad de interactuar del receptor ha cambiado mucho con la migración al soporte digital, como veremos.

La convivencia del código lingüístico, el iconográfico y/o acústico y el paralingüístico, utilizado, entre otras cuestiones, para la jerarquización de los contenidos, es otra característica esencial del texto periodístico. Así como el que teniendo como referente la realidad, generalmente actual y de interés general,

¹⁵ Su libro, publicado en 1996, no podía analizar aún el fenómeno de los comentarios y se refiere básicamente a las cartas al director. Elegimos este título porque queríamos contar con una visión del texto periodístico desde la perspectiva de un lingüista.

tengan una temática variada. En cuanto a las funciones, coexisten la referencial o representativa, la narrativa y la argumentativa, o en otros términos: informar, formar (básicamente opinión) y entretener. Es importante así mismo que atraer al lector sea objetivo prioritario de los medios, especialmente de los medios privados, editados por empresas cuyo cometido es ganar dinero y/o parcelas de poder. Así, idealmente, todo texto periodístico ha de procurar ganarse la atención del lector y en el entorno digital, mantenerla durante el mayor periodo de tiempo posible y que quede registrado electrónicamente. Creemos que esta prioridad del texto periodístico es una de sus ventajas para ser utilizado en el aula, pues teóricamente han sido escritos para enganchar a su lector.

Tanto por sus distintas funciones, como por su diferentes autores y temas los periodísticos son textos heterogéneos en cuanto a su estructura, si bien en cada género hay unas determinadas macroestructuras de uso habitual que permiten que el lector pueda prever que vendrá después o una lectura de *scanning* más eficaz¹⁶. Además, los escritos comparten la característica común de tener un cuerpo de titulares (con un título y opcionalmente ante y subtítulo y sumario y una entradilla) y un cuerpo del texto diferenciados gráficamente de forma muy clara. Por su parte, los informativos y también los de interpretación generalmente han de responder a las preguntas: *qué, quién, cuándo, dónde, cómo, cuánto, por qué y para qué*.

En cuanto a los subgéneros dentro del género periodístico la tradición latina divide los textos en cuatro apartados: informativos, interpretativos, de opinión y de entretenimiento o divulgación. Grijelmo en el último libro de estilo de *El País* (2014) establece tres apartados, dependiendo del grado de presencia personal del autor (considerando como tal también al lector): información, interpretación y opinión, y asigna a cada uno de ellos los incluidos en la siguiente tabla.

¹⁶El profesor que quiera adentrarse en estas estructuras puede, por ejemplo, consultar *El libro de Estilo de El País*. Mencionamos este por ser el más reciente. En su edición de 2014 encontrará también información sobre las estructuras de la nueva narrativa digital como la *noticia río*, que se va construyendo y publicando conforme transcurren los hechos. En cualquier libro de estilo de los diarios españoles puede encontrar las definiciones básicas de los subgéneros periodísticos.

INFORMACIÓN	INTERPRETACIÓN	OPINIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • noticia • documentación • entrevista de declaraciones • reportaje informativo 	<ul style="list-style-type: none"> • crónica • entrevista de perfil • entrevista de suplementos • reportaje interpretativo • análisis 	<ul style="list-style-type: none"> • crítica • cartas al director y comentario • artículo y columna • tribuna • blog • editorial

Figura 3. Subgéneros periodísticos según el libro de estilo de El País (2014).

1.1.7.2. Sobre su validez como modelo de lengua en un aula de español general

El estilo no es la prioridad en un texto periodístico y aunque el cuidado de la lengua debe ser una preocupación del redactor, los textos periodísticos no se escriben para ser modelos de lengua sino para contar lo que ocurre, reflejar eso que hemos acordado llamar *realidad* y contribuir a construirla, con la preocupación constante de ser el primero en hacerlo y con el fin último, salvo quizás en el caso de los medios públicos, de ganar dinero con ello (y/o parcelas de poder).

No obstante, por una parte, los principales diarios españoles tienen libros de estilo¹⁷ concebidos para reducir los siempre existentes errores lingüísticos y los textos suelen pasar por diversos filtros que con frecuencia incluyen una edición periodística y una lingüística, aunque es cierto que el canal digital ha acelerado la producción y eso puede reducir los filtros. Sea como sea, creemos que los textos periodísticos de los grandes diarios aunque contienen desviaciones de la norma académica, están por lo general escritos en una aceptable norma culta. Así lo considera López (1996), entre otros autores. Norma de la que, como han expuesto varios lingüistas (Hernández 2003), son reguladores oficiosos.

Por otra parte, como mencionábamos al hablar de los textos auténticos en general, creemos que su valor –con las matizaciones que a continuación haremos– es el de mostrar la lengua en uso, no un modelo ideal y reflejo perfecto de la norma académica. Este valor documental de la lengua en uso lo respalda el alto porcentaje de textos periodísticos en los corpus lingüísticos de la Real Academia de la Lengua, el CREA y el CORPES XXI, y su uso documental en la confección de diccionarios (Hernández 2003). Manuel Seco (a través de Hernández 2003), expone: “la mayor parte de lo que escriben los periodistas [...] refleja la lengua

¹⁷ Algunos diarios, como *20 Minutos*, uno de los que analizaremos, no tienen libro de estilo, pero no es lo habitual entre las grandes cabeceras.

que circula a su alrededor, son mensajeros de la lengua real. Dicen cosas que están en boca de la gente y lo único que hacen es reflejar lo que se usa". Romero (2003) expuso en el XIV congreso de ASELE, la Asociación Española para la Enseñanza del Español, que convenía dar un paso al frente respecto al uso de la prensa, abandonar la postura de censores del idioma con que se caricaturiza a los profesores de lengua y elegir la de observadores que aprovechan lo que de interesante hay en los medios, dándose cuenta de que es innegable su cercanía a los hablantes.

Además de las desviaciones de la norma, hay otro asunto que conviene tener en mente al utilizar textos periodísticos en el aula de ELE y es que no todo es lengua estándar, *español general*, usando una expresión propia del ámbito ELE. Grijelmo (2002) lo señaló en un artículo en el que valoraba su uso como fuente documental lexicográfica, exponiendo que los hablantes en la calle no dicen *inmuebles afectados* o *presunto agresor*, que esto es jerga periodística o reflejo de la jerga propia de las fuentes de información.

El especialista en ELE que opte por seleccionar textos periodísticos para su explotación en el aula ha de tener en cuenta los dos puntos. Como experto en la lengua que enseña siempre puede actuar de curador, bien dejando fuera los textos que no considere apropiado llevar al aula por su poca calidad, bien corrigiendo los errores más flagrantes como parte de la adaptación del texto o mapeando los errores *a priori* e incorporando la detección y comentario de estos por parte de los alumnos a la explotación del texto. Lo mismo podría hacer con la jerga periodística, desbrozándola o alertando al alumno de su presencia en el texto.

Otra cuestión son los hilos de comentarios, más cercanos al lenguaje coloquial y que en ocasiones incluyen segmentos de registro vulgar, con, por ejemplo, insultos. Consideramos que si se trabaja con ellos será necesaria una selección atenta que parta de la reflexión de si se establece una línea roja y dónde se sitúa esta y de qué función tienen este tipo de muestras de habla, qué ilustran. La competencia comunicativa incluye la sociolingüística y con ella los diferentes registros, por lo que creemos, que estos textos también son útiles, siempre que se especifique al alumno el contexto apropiado de uso de los segmentos que no se correspondan con la norma culta.

Finalmente, querríamos mencionar lo que Sitman (2003) denomina "obstáculos a la comprensión", básicamente, un conocimiento del mundo no compartido (el 11 de septiembre puede connotar hitos muy diferentes para un estadounidense,

un chileno y un catalán), ya que el destinatario de los textos de un diario español será generalmente un lector que habite esta realidad y no lo serán los alumnos en no inmersión con quienes los compartamos en un aula de ELE. Sitman enuncia las posiciones ideológicas no compartidas, la lexicalización de siglas, los extranjerismos, los neologismos o el habla de la ideología. En las cabeceras grandes se puede paliar este problema seleccionando textos de interés internacional. Si se opta por cuestiones locales hay que tener en cuenta que quizás sea oportuno añadir contexto.

1.1.7.3. La gradación del uso de textos periodísticos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

El PCIC divide su inventario de géneros, como hemos explicado anteriormente, en orales y escritos, y ofrece una lista alfabética de estos, que, a continuación, gradúa siguiendo los niveles del MCER, estableciendo en qué casos se espera que el alumno sea capaz de comprender y producir ese género y en cuáles bastaría con que lo comprendiese. Hemos hecho un vaciado de esta lista extrayendo los géneros que creemos que responderían al hiperónimo de textos periodísticos insertables en un diario digital y, junto a ellos, otros géneros que si bien no son textos periodísticos, sí que podemos encontrarlos en un diario digital¹⁸.

El resultado (Figura 4) muestra, en primer lugar, la gran variedad de textos útiles para el aula de ELE que se puede encontrar en un diario digital. En segundo lugar, aporta una propuesta de graduación de la introducción de estos en el aula atendiendo a dos parámetros: su medio y canal de transmisión final (gráfico o auditivo y dentro del segundo, con o sin imágenes de apoyo) y el subgénero periodístico de que se trate (fijando esta gradación: noticia, entrevista, opinión, prensa especializada). En tercer lugar, podemos ver que de la mayoría de los textos solo se espera por parte del alumno que sea capaz de comprenderlos, siendo muy pocos los que debería poder producir. Creemos que convendría tener en cuenta también la gradación de lo que se espera que el alumno sea capaz de hacer con los textos en general contenida en los objetivos generales del PCIC, que establece que en el nivel A se desenvuelva con textos relacionados con sus necesidades más inmediatas, en el B con textos relacionados con sus gustos, preferencias y campo de especialidad y en el C, ya con todo tipo de

¹⁸ En el MCERL también encontramos referencias dispersas a los textos periodísticos en diversas escalas de descriptores. En términos generales, la gradación que implican se corresponde con la del PCIC.

textos. En estos objetivos generales se enuncia que un alumno que alcance el nivel A2 podría enfrentarse a “textos emitidos por los medios de comunicación” sin “distorsiones graves”.

El PCIC considera que los textos periodísticos no son aptos para alumnos de A1. No obstante, en la bibliografía consultada hemos encontrado propuestas de uso de estos en este nivel que no implican la comprensión del texto, sino una clasificación elemental, por ejemplo, asignándolo a una sección del diario, o asociando imágenes y textos, que creemos que sí pueden adecuarse a un A1. Es en el nivel A2 cuando el PCIC introduce los textos periodísticos, solo de transmisión escrita, solo su recepción y aclarando que han de ser noticias de actualidad altamente predecibles sobre temas conocidos. Sin embargo, un diario puede ser fuente de textos no periodísticos adecuados para un A2, como el horóscopo o una receta sencilla de cocina.

En el B1 introduce los textos de transmisión oral, con apoyo visual o audios que retransmitan encuentros deportivos y considera que el alumno ya es capaz de producir mensajes breves en foros virtuales. En cuanto a los subgéneros, introduce la entrevista. En el B2 amplía la lista e incorpora la opinión, considerando que el alumno es capaz de producir una reseña cultural escrita y una carta al director. Un alumno de C1 se considera capaz de dar el salto a la comprensión de opinión en prensa especializada y un C2 de producir un documental de radio o televisión y un artículo de divulgación.

Los tres modelos de explotación de textos periodísticos que hemos estudiado, *Learning English*, *Práctica español* y *Hoy en Clase*, reflejan lo que hemos visto en el inventario del PCIC respecto al nivel A. No hay aprovechamientos para A1, salvo casos aislados. Los textos de la BBC y *Hoy en clase* para el nivel A2, se observan, a simple vista, más sencillos y cortos que los de niveles superiores. Los 8 textos del nivel A de *Hoy en clase* del centenar revisado para este trabajo son de temas cotidianos que entran dentro de la esfera personal: buenos propósitos de año nuevo, la vuelta al cole en septiembre o qué hacer un domingo por la tarde. En cuanto a las actividades propuestas para este subnivel, tenemos asociar títulos dados a párrafos de noticias escritas de asuntos cotidianos o comentar cuál es la situación de la que trata la noticia en el país de origen del alumno y para audios, escuchar el texto junto a la transcripción, leerlo imitando al locutor, o localizar formas dadas antes por escrito y que ya han sido estudiadas. Esto es, no hay ejercicios de comprensión que precisen encontrar y comprender una información específica contenida en el texto.

GRADACIÓN DE INTRODUCCIÓN DE TEXTOS PERIODÍSTICOS SEGÚN EL PCIC		
	Transmisión oral	Transmisión escrita
A1	∅	∅
A2	∅	<p>Textos periodísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noticias (periódicos y revistas.): Noticias de actualidad altamente predecibles sobre temas conocidos (R)
	∅	<p>Podemos encontrarlos en un diario digital</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anuncios publicitarios en vallas, prensa escrita, propaganda, etc. • Anuncios publicitarios relacionados con alojamiento, establecimientos hoteleros y viajes (R) • Carteleras de espectáculos (R) • Programación de radio y televisión (R) • Horóscopos (R) • Informaciones meteorológicas (R) • Ofertas de trabajo (R) • Recetas de cocina breves y sencillas (R)
B1	<p>Textos periodísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noticias sencillas retransmitidas por televisión o radio (acontecimientos, accidentes...) (R) • Comentarios y retransmisiones deportivas sobre actividades conocidas (R) • Informativos radiofónicos sencillos sobre temas cotidianos o familiares (R) 	<p>Textos periodísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noticias de actualidad en periódicos y revistas (R) • Entrevistas en periódicos y revistas (R) • Cartas al director en periódicos y revistas (R) • Mensajes breves en foros virtuales, blogs (bitácoras) sobre temas conocidos (R) (P)
	<p>Podemos encontrarlos en un diario digital</p> <ul style="list-style-type: none"> • Boletines meteorológicos (R) • Anuncios publicitarios en radio y televisión muy sencillos (sin implicaciones culturales ni lenguaje poético) (R) 	<p>Podemos encontrarlos en un diario digital</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anuncios publicitarios en vallas, prensa escrita, propaganda... de tipo informativo (R) • Cuestionarios con respuestas cerradas y abiertas (encuestas de opinión, evaluación, valoración) (R) (P) • Recetas de cocina sencillas (R) • Tiras cómicas sencillas sobre temas conocidos (R)
B2	<p>Textos periodísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentarios y retransmisiones deportivas sobre actividades conocidas (R) • Documentales en televisión (R). • Entrevistas periodísticas en televisión (R) • Informativos radiofónicos (R) • Noticias sencillas transmitidas por televisión o radio (política, deporte, temas de actualidad) (R). 	<p>Textos periodísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artículos de opinión, en periódicos o revistas, sobre temas actuales o sobre la propia especialidad (R) • Editoriales en periódicos y revistas (R) • Reseñas breves de películas, libros u obras de teatro (P) • Reseñas de películas, libros u obras de teatro (R) • Cartas al director en periódicos y revistas (R) (P) • Mensajes breves en foros virtuales sobre temas conocidos (R) (P)

	<p>Podemos encontrarlos en un diario digital</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anuncios publicitarios en radio y televisión (sin implicaciones culturales ni lenguaje poético) (R) • Debates y discusiones públicas sobre asuntos de interés general o personal (R) (P) 	<p>Podemos encontrarlos en un diario digital</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anuncios publicitarios con limitaciones relativas al uso de la lengua (sobrentendidos de tipo cultural, uso irónico o humorístico) (R) • Cuestionarios formales e informales con respuestas abiertas (R) (P) • Recetas de cocina (R) (P) • Tiras cómicas sobre temas conocidos (R)
C1	<p>Textos periodísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noticias de todo tipo retransmitidas por televisión o radio (R) 	<p>Textos periodísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mensajes en foros virtuales, blogs (R) (P)
	<p>Podemos encontrarlos en un diario digital</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anuncios publicitarios en radio y televisión (R) • Debates y discusiones públicas sobre asuntos de cierta complejidad, de interés personal, general, académico o profesional (P) 	<p>Podemos encontrarlos en un diario digital</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artículos de opinión en revistas especializadas o publicaciones literarias (R) • Anuncios publicitarios con implicaciones socioculturales (R) • Debates y discusiones públicas de todo tipo (R) (P) • Chats (R) (P)
C2	<p>Textos periodísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Documentales radiofónicos y en televisión sobre temas complejos o especializados (R) (P) 	<p>Textos periodísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artículos de divulgación técnica o científica (R) • Reseñas críticas, reseñas de todo tipo (R) (P)
	<p>Podemos encontrarlos en un diario digital</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debates y discusiones públicas de todo tipo (R) (P) 	<p>Podemos encontrarlos en un diario digital</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiras cómicas y cómics (R)

Figura 4. Vaciado de epígrafes del inventario "7. Géneros discursivos y productos textuales del PCIC". Abreviaturas: (R), recepción; (P): producción.

1.1.7.4. Los periódicos en el PCIC y en el MCER

El PCIC incluye un apartado dedicado a los medios en dos de los inventarios de su componente cultural: "Referentes culturales" y "Saberes y comportamientos socioculturales". No contempla los medios digitales y divide estos apartados en prensa escrita, por una parte, y televisión y radio, por otra. Respecto a la prensa escrita el PCIC considera que al aprendiente le conviene saber cuáles son los principales periódicos de los países hispanos, las secciones habituales y los periodistas de prestigio con proyección internacional, añadiendo en el nivel de consolidación los principales periódicos regionales y especializados, los columnistas de prestigio y los principales grupos de comunicación.

El inventario de *Comportamientos...* considera interesante que el aprendiz conozca los hábitos relacionados con la lectura de prensa de papel, dónde hacerse con ella (que nosotros incluimos sobre la digital en el apartado 3.) o dónde y cómo se lee. También, la influencia de la prensa escrita en la opinión pública, el valor que se le da como medio para hacer públicas quejas y el papel de las viñetas humorísticas en los principales diarios. Todo ello se puede trabajar adaptándolo al entorno digital.

El MCERL, por su parte, en el apartado dedicado al conocimiento sociocultural (MCERL 2001, p. 100) apunta que los medios de comunicación son básicos para aproximarse a las características distintivas de una sociedad europea, exponiendo también que permiten familiarizarse con cómo son percibidos por la propia sociedad de la lengua meta sus elementos socioculturales.

Por último, el inventario de nociones específicas del PCIC dedica uno de sus 20 apartados, el 9, a Información y medios de comunicación, y dentro de este, el apartado 9.4 a la prensa escrita, detallando el vocabulario referido a la prensa que considera que debe conocer el alumno en cada nivel. Creemos que precisa una actualización para adaptarse a la prensa digital 2.0.

1.2. La prensa digital 2.0

1.2.1. Breve historia de la migración a la pantalla de la prensa española

Como apuntan los documentalistas Abadal y Guallar en *Prensa digital y bibliotecas* (2010) la prensa digital no comienza con internet. Hubo varios antecedentes en las tres últimas décadas del siglo XX: el teletexto, el videotexto y el disco óptico y el DVD, soportes físicos los dos últimos, de recopilaciones y especiales que solían entregarse junto al diario de papel. En los noventa, cuando ya había internet, pero aún no se había generalizado el HHTP (*Hipertext Transfer Protocol*) como estándar para la distribución de contenidos, las distribuidoras comerciales de servicios en línea como Compuserve o AOL daban soporte a editoras que ponían en línea parte de los contenidos de sus diarios. *El Chicago Tribune*, que lo hizo en 1992, está considerado uno de los primeros diarios en línea. En España, las principales cabeceras desembarcaron en la red en 1995 y 1996. En 1998 surgió el primer diario nativo digital, esto es, que no suponía la subida a la red de un periódico tradicional de papel sino que nacía ya para el nuevo soporte, *La Estrella Digital*.

La primera etapa, que Abadal y Guallar (2010) denominan *facsimilar*, consistió en subir a la red una reproducción en PDF del diario de papel. Pronto dio paso al “modelo adaptado” que ya utilizaba HTML e incorporaba tímidamente la hipertextualidad, pero seguía siendo, básicamente, el volcado del diario de papel. La cobertura del atentado terrorista contra las torres gemelas de Nueva York, el 11 de septiembre de 2001, supuso el punto de inflexión que desembocó en una de las características de los periódicos digitales actuales, la actualización continua. Ese año y el siguiente, el digital comienza a despegarse del papel en contenidos y forma y a convertirse en portales informativos que junto a los textos propiamente periodísticos ofrecen múltiples servicios de comunicación, ocio y entretenimiento.



Figura 5. A la izquierda, portadas de la edición digital de *El País* del 3 de noviembre de 1996. A la derecha, portada de *ABC* del 27 de marzo de 1997, día en que celebraba el aniversario de su llegada a la red con un artículo que comenzaba así: “ABC electrónico cumple su primer año en la red. Desde el 20 de septiembre de 1995 ha estado todos los días presente en Internet para ofrecer su servicio de información y noticias a sus lectores y atender todas sus consultas y sugerencias enviadas por correo electrónico.” Obtenidas a través del buscador de archivo de prensa Wayback, <https://web.archive.org/>.

Tras el estallido de la burbuja tecnológica, tres años después, se produce una primera crisis y comienza la búsqueda, que se mantiene hoy, de modelos de negocio que rentabilicen una producción de textos muy cara para un soporte en el que el lector (usualmente) no paga y en el que la publicidad ha caído en picado. *El País* decide hacer su digital de pago, pero la fórmula no tiene éxito y en 2005 vuelve al acceso gratuito. Hoy son varios los diarios con un modelo mixto, combinando contenidos en abierto y de pago.

Paralelamente, a partir de 2004, los diarios han de reinventarse para adaptarse a la popularización de la filosofía 2.0, su ensalzamiento de la interactividad, el surgimiento del consumidor-productor y la emergente pulsión por compartir contenidos, así como para incorporar los avances de la multimedialidad y hacer frente a la entrada de nuevos agentes en el papel de mediador entre la información y los lectores (con el surgimiento, por ejemplo, del denominado periodismo ciudadano). La crisis económica que se inició en 2008 y a la que en prensa se sumaron factores específicos como las continuas subidas de precio del papel y la diversificación de los medios que ofrecían noticias (afloraron, por ejemplo, los *agregadores* de noticias que ofrecían piezas no producidas por ellos sino importadas de cabeceras digitales variadas), aceleraron el proceso. Urgía buscar nuevos lectores (e ingresos por publicidad). Las cabeceras incorporan el formato blog, en lo que fue pionero *20 Minutos* en 2005, tanto con firmas contratadas como ofreciendo plataformas de publicación a sus lectores (como hizo *El País* con *La Comunidad*). También, la valoración de las noticias con aplicaciones como *Menéame*. Más tarde, las líneas de comentarios en las noticias y posteriormente, la expansión de los contenidos a cuentas abiertas usando el nombre de la cabecera en las principales redes sociales, comenzando por Facebook.

Otro reto fue la movilidad. Los dispositivos de lectura se multiplicaron e hicieron más versátiles, convirtiéndose el teléfono en el modo de acceso mayoritario a las noticias, por lo que los diarios tuvieron que crear versiones optimizadas para estos dispositivos de pantallas más pequeñas.

La red que acoge los diarios digitales es hoy social, colaborativa y ubicua, y aunque en ella, como en los diarios objeto de nuestro estudio, aún tiene peso la web estática o 1.0 de autores y lectores con una relación unidireccional al uso, los diarios 2.0 son sustancialmente distintos de sus antecesores¹⁹.

1.2.2. Definición y características de la prensa digital 2.0

Abadal y Guallar recopilan en su *Prensa digital y bibliotecas* (2010) varias definiciones académicas de la prensa digital, incluyendo la suya propia:

¹⁹ Este subapartado se ha documentado con el mencionado título de Abadal y Guallar (2010) y notas personales de la autora que vivió en primera persona todo el proceso, al trabajar como periodista entre 1989 y 2010.

[...] el medio de comunicación social que distribuye información periodística en formato digital, usualmente mediante internet, aunque no exclusivamente, que puede haber sido elaborada expresamente o no para el soporte digital y que se caracteriza por la interactividad, hipertextualidad, multimedialidad, actualización permanente, posibilidad de personalización y gran capacidad de memoria o archivo.

Por nuestra parte, añadiríamos algunos detalles y actualizaciones para diferenciar prensa digital de radio o televisión y de otros formatos como las redes sociales, acotando así el objeto de nuestro estudio:

Medio de comunicación social con predominio de texto escrito que distribuye como unidad básica información y opinión sobre temas de actualidad siguiendo las normas del oficio periodístico, incluyendo su clasificación y jerarquización, y lo hace en formato digital y a través de la web, ya sea o no en combinación con una edición de papel, y que, frente a su ancestro de papel, se caracteriza por la interactividad selectiva, valorativa y comunicativa, la hipertextualidad, la multimedialidad, la actualización permanente, la convivencia de varias capas de actualidad, la posibilidad de personalización y la capacidad de archivo. Suelen constituir plataformas que además de textos de información, opinión, entretenimiento y publicidad acogen diversos servicios y generalmente, constan de una web central que desdobra sus contenidos en cuentas abiertas en diversas redes sociales utilizando en todos los formatos la misma denominación o cabecera.

Analizaremos ahora, de modo general, las características que diferencian la prensa digital y específicamente la prensa digital 2.0 de la de papel. Utilizaremos como guía el trabajo de Abadal y Guallar (2010), la tesis de Rost (2006) y nuestra propia experiencia como periodista y como lectora.

1.2.2.1. Accesibilidad

El nuevo soporte digital permite que todos los diarios en español, empezando por las cabeceras de los 22 países donde es lengua oficial, sean accesibles desde cualquier punto del planeta siempre que se disponga de conexión a internet y de un dispositivo de lectura fijo o móvil. De hecho, el acceso desde teléfonos móviles es hoy mayoritario y las cabeceras ofrecen versiones adaptadas al tamaño de sus pantallas. Este acceso puede producirse prácticamente en cualquier momento, sin que importe la fecha de publicación del texto escogido. Por añadidura, aunque algunos diarios han optado por modelos de pago o mixtos

en los que solo permiten un determinado número de consultas gratuitas o sin registrarse, son muchos los que ofrecen prácticamente todos sus contenidos en abierto (gratis y sin necesidad de registrarse aportando datos personales).

La deslocalización tiene una doble vertiente, el que los diarios digitales puedan tener audiencias universales, lo que junto a los avances en traducción automática ha generado cabeceras multilingües, que economizan así la producción de parte de sus contenidos, sirviendo el mismo texto base en diferentes lenguas a distintas audiencias.

1.2.2.2. Manejabilidad y facilidad para compartir sus textos

Como textos digitales, usualmente los textos de los diarios digitales son fácilmente importables y reproducibles, generando copias que se pueden manipular sin grandes complicaciones. Además, estos se pueden compartir con un número generalmente ilimitado de personas por diferentes vías, desde un correo electrónico al muro de una red social, sin precisar en ocasiones más que un clic en un botón proporcionado por el propio medio de comunicación.

1.2.2.3. Disposición hipertextual de los contenidos

Los contenidos de un diario digital están organizados como sucesivas cadenas de hipertexto. Los hipervínculos de un diario digital pueden estar incluidos en el cuerpo de sus textos o formar parte de los paratextos, ayudando a la navegación dentro del periódico y a la agrupación de contenidos, así como permitiendo diferentes rutas de acceso a un mismo texto, o, conteniendo una llamada a la acción como puede ser la compra de una entrada para la obra de teatro reseñada, por ejemplo. Dentro de los contenidos en el cuerpo del texto, separaríamos los internos, que remiten a textos del mismo diario, como pueden ser artículos anteriores de interés para contextualizar la pieza que se está leyendo, y los externos, que remiten a otras fuentes y, en ocasiones, a herramientas útiles para la lectura.

Otros hipervínculos, que repasaremos en el apartado de interactividad, son aquellos que facilitan las denominadas interacciones de segundo nivel, en las que hay intercambio de roles en una comunicación multidireccional, que puede generar intercambios en los que ni siquiera intervendrá el emisor.

1.2.2.4. Clasificación exhaustiva de los contenidos con diferentes posibilidades de agrupación y recuperación de los mismos por parte del lector

Una de las ventajas que ofrecen los diarios digitales sobre el *maremágnum* de la red en general es su clasificación exhaustiva de los textos, por géneros (información, opinión), en secciones temáticas y hoy, gracias a su etiquetado electrónico, también por autor, fecha, soporte, etc. Cada diario ofrece varias rutas o puertas de acceso diferente a sus diferentes contenidos y al contrario de lo que ocurría en el papel, estos pueden asociarse a la vez a más de una sección, por ejemplo, se puede encontrar una misma imagen como parte de un reportaje o separada del texto escrito y formando con otras una galería de fotografías. Además, el usuario de un diario puede crear sus propias agrupaciones ya sea de textos sueltos, utilizando herramientas como los favoritos o la lupa, ya sea generando un diario hecho a su medida, desde las distintas opciones de personalización que ofrecen las cabeceras (*El Correo*, por ejemplo, permite que el usuario seleccione los textos escritos en euskera y encuentre en pantalla una puesta en página que solo reflejará las noticias en esta lengua española).

1.2.2.5. Multimedialidad

A la combinación de texto escrito e imágenes fijas de la prensa de papel, la digital sumó la posibilidad de integrar audio y vídeo. El aumento del ancho de banda y la posibilidad de escuchar o visionar estos textos sin necesidad de descargarlos, en directo, los ha hecho mucho más accesibles. En consecuencia, su presencia se ha multiplicado. La última edición del libro de estilo de *El País* (Grijelmo 2004) habla de "narrativa multimedia" afirmando que esta tiene una sintaxis propia en la que cada medio tiene su función, que un texto multimedia no debe ser la mera yuxtaposición de texto escrito, imagen fija y en movimiento, audio, bases de datos y programas autoejecutables.

La multimedialidad de los diarios digitales tiene una característica que nos interesa especialmente, la simultaneidad de medios gráficos y auditivos, por ejemplo en el subtítulo de vídeos, que permite diseñar actividades de aprendizaje polisensorial.

1.2.2.6. Actualización permanente y amplia capacidad de archivo

El papel como soporte físico imponía limitaciones de espacio, una periodicidad como mínimo diaria y una caducidad, el almacenaje aunque se producía, las hemerotecas dan fe de ello, era complicado. El soporte digital permite, por una parte, la actualización permanente de los contenidos. De hecho, en un diario digital conviven varias capas de actualidad, lo que Rost (2006) denomina *multiactualidad* y divide en actualidad sincrónica, actualidad reciente, prolongada, permanente y no actualidad. Nos interesa la convivencia de varias capas de actualidad porque en cada momento nos puede interesar una de esas capas. Una de las desventajas del uso del texto periodístico en el aula es su caducidad cuando pierde actualidad. Si queremos trabajar con un texto que podamos reutilizar en diferentes sesiones podemos evitar este inconveniente eligiendo textos de actualidad prolongada o permanente. Así mismo, podemos usar el “está pasando” para atraer la atención. Los géneros nacidos de la actualidad sincrónica, la conformada por noticias de las que se van publicando fragmentos al mismo tiempo que se están produciendo, como las *noticias río* (Grijelmo 2004) nos atraen también porque generan nuevas estructuras que podrían dar lugar a nuevos aprovechamientos.

Por otra parte, el soporte digital hace posible una gran capacidad de archivo, lo que permite el acceso prácticamente instantáneo a textos publicados con anterioridad y ha multiplicado los servicios de hemeroteca en línea, que en ocasiones incluyen la digitalización de las ediciones de papel de la era analógica con OCR.

1.2.2.7. Diferentes versiones para distintos dispositivos y formatos

Por un lado tenemos el hecho de que internet hoy es móvil. Las editoras de diarios son conscientes de ello y preparan sus diarios para que se lean cómodamente en los diferentes soportes, es lo que se denomina *adaptabilidad*. Con frecuencia, en los diarios supone el paso de las tres columnas habituales para pantalla de PC a la columna única para teléfono móvil. En ocasiones, se va un paso más allá y se crean aplicaciones específicas para ser usadas en los teléfonos móviles. No exploraremos las versiones para móvil y sus aplicaciones específicas.

Por otro, tenemos la cultura 2.0 de compartir y *prosumir*. Al adaptarse, los diarios digitales se han ramificado. Así, tenemos, una web central, desde la que

en ocasiones se puede acceder por una parte a una blogosfera propia, bien de autores contratados o invitados por el diario, bien como un alojador puesto a disposición de los lectores para que incluyan sus blogs, y por otra, a las diferentes cuentas del diario en las redes sociales más populares. Además, algunos diarios crean sus propias redes sociales o comunidades internas con rangos más o menos amplios de capacidad de generar contenidos propios por parte de los usuarios. Por razones de tiempo y espacio, nos ocuparemos únicamente de las cuentas en las principales redes sociales.

Este desdoblamiento genera que haya distintos formatos, pues cada soporte: blog, FB, Twitter, Youtube, etc. tiene su propia sintaxis y forma de contar, cuando no su propio medio predominante (en Youtube, el vídeo; en Instagram, la imagen fija). Así, para un buen número de noticias dispondremos de la misma información en distintos formatos.

1.2.2.8. La interactividad comunicativa

El Diccionario de la lengua española (DLE) define la interactividad, referida a un programa, como la cualidad que permite una interacción a modo de diálogo entre el ordenador y el usuario. Una definición similar es la que planteó la Agencia francesa para la Informática en 1981: "capacidad, programas o condiciones de explotación que permiten acciones recíprocas en modo conversacional, con usuarios, o en tiempo real, con aparatos" (Holtz-Bonneau a través de Rost 2006). Algunos autores definen interactividad como interacción mediada tecnológicamente (Rost 2006).

En su tesis sobre la interactividad en los medios Rost define esta como la capacidad gradual y variable que tiene un medio para darle a los usuarios/lectores mayor poder tanto en la selección de contenidos (interactividad selectiva) como en las posibilidades de expresión y comunicación (interactividad comunicativa), abriendo espacios para que el lector opine y realice interacciones dialógicas con otros usuarios. Nosotros añadiríamos la que le otorga de valorar los textos (interactividad valorativa) y la de compartirlos (relacional). De la interactividad selectiva, valorativa y relacional ya nos hemos ocupado unas líneas más arriba. Es la interactividad comunicativa y ese término "espacios" que incluye Rost en su definición lo que nos interesa ahora y nuestra piedra de toque. Creemos que abre una nueva ruta en la explotación de la prensa, ya que podría proporcionar

al profesor-mediador una comunidad virtual de hablantes en la que diseñar experiencias de micro inmersión virtual.

Como veíamos en las escalas de interacción en línea del MECRL, esta interacción puede ser asincrónica o sincrónica, esto es, en tiempo real. Si atendemos a los implicados, la interacción puede darse con el texto (mediante la decisión de abrir un hipervínculo, que sería selectiva), con el medio/periodista que lo firma o con otros usuarios o lectores, con lo que en periodismo digital se ha dado en denominar "la comunidad". En general, las opciones que incluyen los medios para la interacción comunicativa son las ya clásicas cartas al director, más o menos adaptadas al soporte digital; el correo electrónico para contactar con la redacción, las secciones o los firmantes de los textos de modo concreto; las encuestas, la posibilidad de abrir un blog, los foros sobre temas concretos, las líneas de comentarios en los textos de la web central del diario, las líneas de comentarios en las cuentas en redes sociales y la construcción cooperativa de textos informativos o de opinión ya sea en la web central o en las redes sociales, como pueden ser, por ejemplo, las entrevistas realizadas en directo en las que son los propios lectores los que formulan las preguntas.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRENSA DIGITAL 2.0		
Accesibilidad	Gratuidad y, generalmente, acceso abierto, sin registro	
	Deslocalización	Todas las cabeceras a un clic Cabeceras multilingües
Manejabilidad de sus textos	Textos fácilmente importables y reproducibles	
	Textos fácilmente manejables para producir derivados	
	Facilidad para compartir los textos con otras personas, incluso dentro de la red	
Disposición hipertextual de contenidos	Facilidad para navegar por los diarios	
	Diferentes rutas de acceso a un mismo contenido	
	Abundancia de contexto	
	Narrativa multimedia con varios medios (escrito, gráfico, sonoro) conectados	
Multimedialidad	Textos escritos, sonoros, visuales, audiovisuales y con combinación o simultaneidad de medios	
Actualización permanente y amplia capacidad de archivo	Convivencia de varias capas de actualidad	
	Surgen nuevas estructuras de noticia, como las <i>noticias río</i>	
	Amplia disposición de textos retrospectivos	
Desdoblamiento, mismo contenido en diversos formatos	Versión para pantalla grande y para teléfonos móviles	
	Desdoblamiento en cuentas en redes sociales: Facebook, Twitter, Youtube, etc.	
Interactividad	Selectiva	Hipervínculos para facilitar la navegación por el diario Hipervínculos para ampliar el contexto Hipervínculos para agrupar contenidos
	Valorativa	Opciones para valorar las noticias
	Relacional	Opciones para compartir las noticias, ver quién las ha leído, etc.
	Comunicativa	Con el medio o el firmante del texto Con otros lectores

Figura 6. Resumen de las características de la prensa digital 2.0 de interés en E/ELE. Elaboración propia.

1.3. Tres ejemplos de explotación de textos periodísticos de la nueva etapa digital

La revisión y el análisis de estos tres modelos se realizaron explorando los contenidos en abierto de sus páginas entre mayo de 2018 y septiembre de 2019. Dada su continua renovación, es probable que hayan introducido nuevos recursos.

1.3.1. *BBC Learning English*, una web editada por la BBC con los textos de la cadena

BBC Learning English es un portal con contenidos en abierto para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera²⁰ que, además de otros apartados, incluye cinco secciones que parten para ello de la explotación de textos periodísticos de la *British Broadcasting Corporation* (BBC, en español: Corporación de Radiodifusión Británica), el servicio público de radio y televisión británica. Es multimedia, de acceso libre y lo siguen millones de personas, que en sus cuentas en redes sociales, forman una comunidad de hablantes virtual. Tiene cuenta en [Facebook](#), [Twitter](#), [Youtube](#) e [Instagram](#).

La BBC empezó a utilizar sus noticias para enseñar el inglés, como lengua extranjera en 1943 con *English by radio*, semilla de *BBC Learning English*. Hay secciones como la de *6 minutes English* que se han mantenido durante estos 76 años. La versión digital inició su andadura en 1996, el mismo año que en España se subieron a la red los principales diarios generalistas. Se trataba de una web estática, como era propio en la época, y que únicamente ofrecía contenidos escritos (Scott 2008). En su presentación, la editora destaca como principales ventajas de su versión actual el uso de textos reales y recientes, el “inglés en uso”, y con diversidad de acentos. “It’s generally agreed in these days of international business and travel, that learners need to hear a variety of English accents”, exponen en un artículo sobre la conmemoración del 70 aniversario (BBC 2003).

Los contenidos de la web central se actualizan diariamente de lunes a viernes y son consultados por una media que supera los dos millones de usuarios únicos, con 30 millones de páginas vistas por mes, según fuentes de la editora (en septiembre de 2019). Unas cifras que invitan a pensar en la rentabilidad de la reutilización de textos periodísticos para enseñar la lengua vehicular de los mismos y el que esto constituya un nicho de empleo para expertos en ELE. Varios miembros de la plantilla son lingüistas y han trabajado como profesores de inglés como LE en distintos países del mundo, como se puede ver en su [Meet the team](#).

El portal es a la vez un grupo de cursos de inglés lengua extranjera, clasificados por niveles, y un banco de recursos, que trabaja todas las competencias

²⁰ Hemos decidido explorarla mínimamente a pesar de que su lengua meta sea el inglés al considerar que puede ser un modelo útil sobre cómo explotar textos periodísticos para enseñar una lengua extranjera dado su extenso recorrido, su calidad y su capacidad de innovación y aprovechamiento de las opciones que da la web 2.0.

lingüísticas, que el aprendiente puede ir seleccionando según sus necesidades o gustos. Es utilizado por profesores de inglés lengua extranjera como fuente de recursos para el aula, como atestigua el que las condiciones para ello sea uno de los puntos incluidos en su sección de *Preguntas Frecuentes*. No utilizan la nomenclatura del MCERL sino la suya propia, y, generalmente²¹, no se trabajan los niveles de acceso y maestría. Así, clasifica sus contenidos en: *lower-intermediate* (A2), *intermediate* (B1), *upper-intermediate* (B2.1) y *towards-advanced* (B2.2)²². La página central tiene como única lengua vehicular el inglés, pero enlaza subordinadas en las que se ofrecen versiones reducidas con la L1 de los aprendientes como apoyo. Hay diez secciones de este tipo con otras tantas lenguas de países de Asia y África, casi todas con alfabetos diferentes al latino.

La navegabilidad del sitio es excelente y también su adaptabilidad a móviles. La página no tiene más enlaces al exterior que los que llevan a sitios de la BBC. En cuanto a la interacción, en la web esta se limita a la realización en línea de los ejercicios y su autocorrección automática, así como a la posibilidad de contactar con los editores por correo electrónico. Es en las cuentas en redes sociales, donde los aprendientes interactúan tanto con el medio, los autores y presentadores de las secciones como con otros aprendientes, por ejemplo, ayudándose unos a otros cuando alguien comenta que no comprende un contenido. Constituyen así comunidades virtuales internacionales con el inglés como lengua franca.

Las secciones que explotan textos periodísticos son (a junio de 2019) cinco. Pinchando en cada epígrafe se puede investigar cómo funciona cada una. Repasemos aquí los puntos principales de cada sección:

- 🔗 [Words in the news](#): (ya no se actualiza, solo se ofrece el archivo)
 - Base: noticia de televisión (En sus inicios explotaba textos escritos.)
 - Explotación: ejercicios para desarrollar las competencias léxica y semántica y la comprensión auditiva

- 🔗 [News report](#):
 - Base: noticia de televisión
 - Explotación: ejercicios para trabajar la competencia léxica y la comprensión auditiva (en el curso de *lower intermediate*, se usan para ilustrar las estructuras gramaticales tratadas)

²¹ Sí se trabaja el equivalente al A1 en las secciones bilingües para hablantes asiáticos y africanos.

²² Las equivalencias son aproximadas y se basan en las tablas que el British Council incluye en los certificados de superación de sus cursos.

 [Lingo hack:](#)

- Base: noticia de radio
- Explotación: ejercicios para trabajar la competencia léxica y la comprensión auditiva

 [News review:](#)

- Base: titulares de prensa escrita
- Explotación: ejercicios para trabajar la competencias léxica y semántica y la comprensión auditiva

 [Pronunciation in the news:](#)

- Base: noticia de radio
- Explotación: ejercitar la pronunciación y todos los aspectos de la forma de la palabra elegida

Así, observamos que los textos periodísticos se utilizan mayoritariamente para contextualizar léxico y como base de ejercicios de comprensión auditiva. El trabajo con el léxico sigue la propuesta de Nation (Florián 2017) e incluye la contextualización tanto del significado y el uso como de la forma, tanto escrita como sonora, presentando en ocasiones una secuencia de hablantes de diferentes procedencias interpelados a pie de calle pronunciándola. Un claro ejemplo de cómo siguen el esquema de Nation es cualquiera de las sesiones de *News Review* en la que dos presentadores, tras elegir y comentar brevemente una noticia de actualidad, presentan tres palabras relacionadas con la misma, generalmente polisémicas, y posteriormente las glosan utilizando para ello titulares de la misma noticia en diferentes diarios. Comentan la etimología de la palabra, sus posibles usos, las colocaciones más habituales, y, si es el caso, advierten de la existencia de palabras similares con las que pudiera confundirse.

En lo que respecta a las actividades, dada una o varias unidades léxicas que se han contextualizado mediante una noticia publicada en la BBC, estas son algunas de las propuestas:

- Realizar ejercicios de rellenar huecos usando esas unidades en textos de otras noticias.
- Elegir uno entre tres sumarios propuestos para la noticia, lo que implica la comprensión de las unidades dadas.
- Contestar preguntas de repuesta de selección múltiple sobre ideas contenidas en el texto, implicando en ello un campo léxico.

- Realizar un test sobre la forma de la palabra (número de sílabas, sílaba tónica, transcripción al alfabeto fonético internacional, variantes).

En cuanto a la selección de las noticias, salvo en el caso de los titulares de *News Review*, estas proceden de la BBC, pertenecen al género informativo, no es necesario que tengan como referentes informativo el Reino Unido u otros países anglohablantes, son frecuentemente de actualidad mediata y generalmente de interés internacional.

Sobre el aprovechamiento de las características del canal, quisiéramos anotar que todas las secciones están preparadas para ser utilizada tanto en línea como desconectados. Para lo segundo ofrecen lo que denominan “takeaways”, que incluye la descarga de audios y vídeos en archivos electrónicos fácilmente almacenables, junto a un PDF con las transcripciones de estos y las fichas de trabajo. Las secciones más antiguas ofrecen la respuesta a las actividades como un párrafo más de texto en pantalla, esto es, la solución está siempre ahí, junto al resto del texto. Las más recientes utilizan la interactividad para que el usuario una vez terminada la actividad, se autocorrija en línea pregunta a pregunta, ofreciendo comentarios automáticos dependiendo del resultado. Se utilizan todos los soportes, se ofrecen siempre las transcripciones lo que facilita el trabajo del profesor o el desarrollo de la propuesta con nuevas actividades que usen el texto escrito y, lo que nos parece más interesante, es frecuente que se simultaneen soportes, por ejemplo, mediante el subtulado de vídeos, facilitando un *input* polisensorial. El subtulado se enriquece resaltando las unidades léxicas elegidas como *input*.

Por último, un punto que consideramos esencial es el uso de las redes sociales. En ellas se anuncian los contenidos de las próximas sesiones en la web central, se plantean “retos” relacionados con los contenidos que se van a tratar en secciones –así lo hacen en *News Review*, que posteriormente aporta la solución al reto en la web, mencionando a alguno de los internautas que haya dado una respuesta en las redes sociales (Facebook y Twitter)– y se atienden dudas de los internautas, que, al mismo tiempo interactúan entre ellos. La impresión, dado el elevado número de seguidores (3,7 millones de seguidores en Facebook a 15 de junio de 2019) y su actividad en las líneas de comentarios, en los que se puede observar que algunos se conocen e interpelan entre ellos, es que se ha creado una comunidad de hablantes con el inglés como lengua franca. Nos preguntamos si se puede reproducir a pequeña escala esta situación en una página o grupo de Facebook generado en la clase.

Como recurso para el experto en ELE

Para el profesor de ELE o aquel que quiera diseñar materiales partiendo de textos periodísticos multimedia puede ser interesante visitar *BBC Learning English* y sus cuentas en redes sociales y observar cómo se explotan las noticias, en especial en las secciones *News Review* y *Pronunciation in the News*. Creemos que puede servir de inspiración sobre cómo 1) cubrir todos los aspectos de lo que entraña enseñar una palabra siguiendo el esquema de Nation y 2) rentabilizar las opciones que ofrece el canal digital, especialmente la posibilidad de usar simultáneamente varios soportes, y la interactividad que permite la web 2.0, utilizada para incentivar el uso de la lengua meta en interacciones reales. No obstante, creemos oportuno añadir que las presentaciones del *input* lingüístico que ofrece este portal (con resaltes gráficos variados de las unidades tratadas en los subtítulos, por ejemplo) van bastante más allá de lo que supone una competencia digital básica.

1.3.2. *Práctica español*, una web editada por la agencia EFE a partir de sus textos

En español hay un modelo similar a *BBC Learning English*, aunque de menor envergadura. Se trata de *Práctica español* lanzada en 2011 por la agencia de noticias EFE, el Instituto Cervantes y la hoy extinta Fundación de la Lengua de Valladolid (Instituto de Cervantes 2011). La propia agencia en una nota de prensa (EFE 2015) apunta que la iniciativa surgió de una periodista de la casa María José Izquierdo “como una herramienta digital para facilitar la práctica y aprendizaje del idioma español a través de la información de actualidad y, con ello, apoyar y difundir su aprendizaje.” Los textos que se explotan son mayoritariamente teletipos, audios y vídeos de la agencia EFE. Su creadora ha definido este recurso como un “cuaderno digital de textos y ejercicios” (*Vida Universitaria* 2011). Según datos de la editora, *Práctica español* tenía en julio de 2015 un total de 200.000 páginas vistas mensuales y visitas desde 200 países. La página se actualiza diariamente en días laborables.

El núcleo del recurso es una página web de acceso gratuito y sin necesidad de registro con una estructura que asemeja a la de un diario digital con la URL <https://www.practicaespanol.com/> (sin la virgulilla de la eñe, para facilitar su tecleado desde ordenadores no hispanos) que incluye varias secciones que explotan textos periodísticos escritos, sonoros y audiovisuales de la agencia junto

a apartados que tienen diferente base y estructuras (Entre otras secciones que no usan textos periodísticos están las de *Vocabulario*, *Expresiones y frases*, *Gramática* o *El blog del español*). Nos referiremos únicamente a las secciones que explotan textos periodísticos. Generalmente las entradas están clasificadas de acuerdo a los niveles del MCERL. No se explicita una programación o hilo conductor de las mismas. Aparte del núcleo en forma de diario, el recurso incluye cuentas en Facebook, Twitter e Instagram y RSS. La impresión es que no han logrado crear “comunidad”, ya que las intervenciones de los usuarios son muy escasas.

La lengua vehicular predominante es el español. Se ofrece acceder al recurso usando como lenguas vehiculares de apoyo otras cinco lenguas: inglés, francés, portugués, alemán y japonés. En estas lenguas la versión es reducida y la L1 del aprendiente se utiliza para los enunciados de los ejercicios y para traducir todo o parte de los textos escritos –depende de la sección, la entrada y la L1– y el *input* léxico ofrecido. Estas últimas traducciones del vocabulario junto a las de los ejemplos y los enunciados principales se incluyen también en ocasiones, en la opción en español.

Como recursos externos enlazados desde la página se ofrece acceso al *Diccionario de la Lengua Española* (DLE) y al *Diccionario Panhispánico de Dudas* (DPD), que se abren en pestañas nuevas, y a la prueba de evaluación inicial para determinar el nivel del Aula Virtual de Español (AVE) del Instituto Cervantes. Al realizar la prueba en línea, el recurso selecciona de modo automático los contenidos, personalizando la página para el usuario y ofreciéndole en pantalla únicamente los textos y ejercicios de su nivel.

Práctica española tiene una versión amigable para móviles y cuenta además con una aplicación que estrenó en septiembre de 2017. Es una versión reducida de la versión web con mayor protagonismo del audio. El acceso es gratuito y sin registro para leer y escuchar las entradas. Para acceder a los ejercicios es necesario registrarse.

Las secciones basadas en la explotación de textos periodísticos de la web utilizan noticias de temática variada y zona de cobertura general, esto es, no se ciñen a noticias de países hispanohablantes. Son frecuentes las noticias de actualidad mediata. Veamos qué secciones explotan textos periodísticos. En los anexos se incluye un esquema gráfico de cada una de ellas

[Noticias](#)

- Base: texto escrito.
- Explotación: comprensión lectora, desarrollo de la competencia léxica. Se enlazan puntos de gramática que se pueden contextualizar con la noticia seleccionada.
- Otros materiales: noticias relacionadas en audio y vídeo.
- Presentación: “Los textos de más de 3000 noticias de actualidad con audio personalizado, vídeo relacionado, apuntes de gramática, y ejercicios de comprensión y vocabulario [...]”

[Música](#)

- Base: vídeo.
- Explotación: comprensión auditiva.
- Otros materiales incluidos: transcripción del vídeo en PDF y ficha de vocabulario.
- Presentación: “La noticia en vídeo sobre el mundo de la música, sus artistas, álbumes, entrevistas y sus voces para entrenar la audición y comprensión [...]”

[La voz en español](#)

- Base: audio, corte del protagonista de la noticia.
- Explotación: comprensión auditiva. Se enlazan entradas de gramática y léxico que se pueden contextualizar con el audio seleccionado.
- Otros materiales: Una introducción escrita al audio. La transcripción del audio. Noticias relacionadas en audio y vídeo.

[No confundas](#)

- Base: un esquema visual con base escrita de un par mínimo de palabras (desde la palabra se enlazan teletipos de EFE que la contienen y sirven de contexto).
- Explotación: no hay actividades.
- Otros materiales incluidos: audio con el deletreo de las palabras y frases que las contienen.

Tenemos por tanto una sección que prioriza el texto escrito, *Noticias*, que se explota mayoritariamente con ejercicios clásicos de comprensión lectora con preguntas de respuesta de selección múltiple sobre ideas contenidas en el mismo y una sección que prioriza el vídeo, *Música*, con el mismo formato de explotación pero para la comprensión auditiva. Ambas son explotaciones clásicas de textos

periodísticos que podrían ejecutarse también con un periódico de papel o la grabación de una noticia de la televisión analógica. De las ventajas que ofrece el texto digital y el canal se utiliza la interactividad con el recurso para permitir al alumno la autocorrección en línea de los ejercicios de comprensión y la multimedialidad, facilitando noticias relacionadas en soportes diferentes al de la principal. También, la hipertextualidad para enlazar entradas de las secciones de vocabulario y/o gramática que glosen segmentos de lengua contenidos en las noticias.

La voz en español trabaja un teletipo de la agencia con el mismo sistema que la ya vista sección de *Música*, esto es, lo general es que proponga un ejercicio de comprensión auditiva de tipo clásico. No obstante, la sección tiene dos características específicas: 1) se trabaja sobre un audio con la voz del protagonista de la noticia, lo que en periodismo radiofónico se denomina "corte", 2) los cortes tienen como máximo un minuto. Así lo que consigue es poner a disposición de los usuarios distintas muestras de habla, con diferentes ideolectos y distintas variedades geográficas, como ellos mismos apuntan en su introducción del recurso, ya que las noticias son de toda Hispanoamérica y los personajes también.

En *No confundas* una infografía opone dos unidades léxicas fonéticamente cercanas, facilitando ejemplos de uso de cada una de ellas. Un breve texto explicativo expone cuál es la diferencia. En este texto, la unidad léxica objeto del apunte se presenta como un hipervínculo a un texto de EFE que la contiene en el titular, utilizando así un teletipo de la agencia para contextualizarla. Quizás sea la sección con una presentación más inductiva de todo el recurso. Sus entradas no están clasificadas por niveles.

Si recapitulamos vemos que *Práctica español* explota textos periodísticos de tipo informativo de la Agencia EFE en soporte escrito, acústico y audiovisual para

– de forma explícita:

- 1) Desarrollar las destrezas de comprensión lectora y auditiva, generalmente mediante actividades clásicas de preguntas sobre comprensión de ideas concretas con opción múltiple
- 2) Desarrollar la competencia léxica, mediante ejercicios que utilizan con frecuencia las relaciones semánticas como base de asociación.
- 3) Contextualizar unidades léxicas.

4) Ilustrar los diferentes acentos de las variedades diatópicas del español.

– de forma implícita:

5) Desarrollar la competencia sociocultural, ofreciendo contenidos que hablan del español, de los personajes hispanohablantes de la actualidad informativa o de la cultura de los países hispanohablantes.

De forma general, *Práctica español* utiliza con provecho una de las características del canal, la hipertextualidad, tanto para añadir contextos léxico o gramatical como para conectar con recursos externos como el DLE y el DPD permitiendo, como se indica en la nueva tabla de descriptores de la interacción en línea del MCERL, que el usuario tenga apoyos en línea para enfrentarse a los textos. Las opciones de agrupamiento que da el hipertexto se aprovechan para posibilitar búsquedas por temas, ya que las entradas están etiquetadas y además, en la columna de la derecha se ofrece una clasificación por categorías, atendiendo al tema o a cuestiones lingüísticas. También, para facilitar la personalización del recurso, adaptándolo al nivel del usuario. Por último, las entradas de las secciones revisadas contienen menús para compartir la sesión en diversas redes sociales, así como para enviarlas, por correo electrónico.

Como recurso para el experto en ELE

Para el profesor de ELE *Práctica español* puede ser provechoso como 1) cuaderno de ejercicios digital para encargar al alumno actividades de refuerzo, que este puede autocorregirse digitalmente 2) una fuente de secuencias para llevar al aula y trabajar la comprensión lectora y auditiva, la competencia léxica y semántica o en el caso de *La voz en español* la competencia sociocultural, en concreto, la variación diatópica y 3) una fuente de textos periodísticos ya graduados con los que diseñar una explotación propia. Vale la pena insistir en que prácticamente todos los contenidos están graduados siguiendo los niveles del MECRL. Las entradas de las secciones de este recurso que explotan textos periodísticos se pueden compartir en varias redes sociales, lo que permite al profesor trabajar con sus alumnos un texto compartiendo resultados en línea sin disponer de una plataforma, por ejemplo, en una página de grupo de Facebook.

1.3.3. *Hoy en clase*, un recurso de la editorial Difusión que utiliza textos importados de periódicos digitales

La editorial [Difusión](#), especializada en ELE, ofrece desde principios de 2015 a los profesores un recurso digital que utiliza la prensa digital como fuente de textos para generar secuencias didácticas: *Hoy en clase*, de periodicidad semanal. En 2018 se amplió con *Hoy en clase Américas*, que utiliza prensa de Hispanoamérica y es quincenal. Así presenta la editorial la versión española en sus materiales promocionales: “En esta sección encontrarás cada lunes un nuevo artículo asociado a un hecho de la actualidad inmediata [...]”. Se accede al mismo entrando en la plataforma de la editorial Campus Difusión, para lo que es necesario registrarse. Hay una serie de sesiones gratuitas (240 unidades a 7 de junio de 2019). Si se quiere recibir periódicamente es necesario abonarse a la opción *premium* de Campus Difusión. Los temas de las sesiones se anuncian con antelación en la página de [Facebook de la editorial](#). Las sesiones están clasificadas por niveles siguiendo el MCERL. Se incluye un ejemplo en los anexos.

La carpeta de cada sesión contiene cuatro archivos:

- 1) Ficha para el alumno, que contiene la adaptación del texto que se va a explotar, el enlace al texto original y una propuesta de actividades con los epígrafes:
 - “Entremos en el tema”, con preguntas para una fase de calentamiento o prelectura;
 - “Leemos el texto”, con ejercicios de comprensión lectora;
 - “Manejamos la lengua”, con ejercicios de práctica dirigida como el de completar oraciones o, ya de producción libre, que usan el texto base como incentivo de una tarea de producción escrita, y
 - “Hablamos”, que usa el texto base como incentivo para un pequeño debate, proponiendo varias preguntas guía.
- 2) El texto objeto de la explotación mapeado, generalmente indicando verbos y expresiones con preposiciones y colocaciones. En ocasiones también marcadores discursivos. El mapeado no guarda relación con las actividades propuestas.
- 3) Soluciones a las actividades y propuesta de actividades o trabajo complementario. Con frecuencia se incluye un enlace a un vídeo relacionado con el contenido de la noticia explotada.
- 4) El texto explotado *locutado*. Se facilita en formato MP3.

Los textos se adaptan y así se indica en las fichas. En los ejemplos que hemos analizado (6 sesiones) hemos visto que esta adaptación es mínima, se suprimen algunas unidades fraseológicas y se recorta el texto original para adaptarlo a que la ficha del alumno se ciña a un solo folio. Con la adaptación se pierde siempre el contexto paratextual del artículo, las etiquetas y los hipervínculos que contextualizan o amplían la información. El alumno puede recuperar esta información fácilmente mediante el hipervínculo al texto original que se incluye en la ficha.

La forma en que se han seleccionado los textos ayuda a que estos no pierdan interés. Hay bastantes textos de lo que López (1996) denomina *actualidad mediata*. “¿Nos está haciendo la tecnología perder la memoria?”, de 2015, o “La industria se plantea lograr carne fabricada en laboratorio para 2021”, fechado en febrero de 2018, constituyen un buen ejemplo de sesiones que no han perdido su interés a pesar del tiempo transcurrido desde su publicación.

Difusión aprovecha los diarios digitales como fuente de textos, aprovechando su accesibilidad y la facilidad de importación de sus textos, pero a la hora de explotar el texto importado y adaptado obvia el potencial de sus características digitales, facilitando una ficha para ser impresa, esto es, *analogizando* el texto a explotar. A excepción de la accesibilidad y la multimedialidad, *Hoy en clase* no utiliza las características de la prensa digital que veremos en el siguiente apartado. Además, los textos multimedia aportados son material complementario sobre el que no se proponen actividades, sus explotaciones se circunscriben a textos escritos.

Como recurso para el experto en ELE

Para los profesores, *Hoy en clase*, puede constituir un recurso útil que ofrece textos ya seleccionados, graduados y preparados para llevar al aula y desarrollar una o varias sesiones de práctica de la comprensión, la expresión y la interacción oral. Ofrece secuencias de trabajo completas, de la prelectura a los ejercicios de producción libre. Al contrario que *Práctica español*, *Hoy en clase* está pensado para los profesores, no para que el alumno trabaje de forma autónoma. Hay muchos textos que no son de actualidad inmediata y por tanto tienen una vigencia temporal amplia. Las explotaciones están planteadas para un uso analógico. No obstante, al facilitarse el hipervínculo al original, el profesor puede, si lo desea, ampliar la explotación del texto trabajado aprovechando otras características del medio digital fuente del mismo.

2. Exploración de las características de la prensa digital 2.0 En tres cabeceras españolas (*El País*, *ABC* y *20 Minutos*) y propuestas de uso en el aula de ELE

En los apuntes teóricos y contextuales hemos repasado cuáles son las características esenciales de la prensa digital 2.0, centrándonos en la española, así como los elementos básicos de los textos digitales que la nutren. Ahora, vamos a explorar esas características en tres cabeceras digitales españolas cuya lengua predominante es el castellano: *El País*, *ABC* y *20 Minutos*. El objetivo es bosquejar qué opciones de explotación distintas a las que ofrecían los diarios de papel abre esta nueva etapa de la prensa por una parte, como fuente de textos para ser explotados en la enseñanza de ELE, y por otra, como espacios para sacar las acciones lingüísticas fuera del aula.

El método que hemos seguido ha sido, una vez enunciadas las características que diferencian la prensa digital 2.0 y sus textos de los de su antecesora de papel, escrutar las ediciones en línea de las tres cabeceras analizando cómo las aprovechan y qué recursos utilizables en un aula de ELE genera este aprovechamiento²³. También hemos rastreado notas de prensa y memorias anuales corporativas de las editoras en las que presentasen iniciativas de actualización de estos aprovechamientos, como las desarrolladas con el pódcast. Tras la exploración de cada característica ofrecemos una ficha en la que bosquejamos algunas propuestas generales de uso. Los recursos encontrados en los tres diarios que consideramos útiles para el profesor o el diseñador de materiales de ELE se

²³ Por razones prácticas no hemos respetado al exponer los aprovechamientos en este apartado el orden y clasificación adoptados al enunciar las características de la prensa digital 2.0.

reseñan en un directorio de enlaces incluido en los anexos, con el fin de facilitar una guía rápida de acceso a los mismos. Presentamos los resultados en dos apartados. En el primero de ellos (2.1. y 2.2.) analizamos aquellas características que, esencialmente, devienen en herramientas que pueden facilitar el trabajo de selección de textos o el trabajo con ellos en el aula de un profesor de ELE.

Las tres cabeceras elegidas corresponden a diarios de acceso gratuito y sin necesidad de registro²⁴. *El País* y el *ABC* cuentan con algunos productos de pago, pero ello no afecta a nuestra investigación. Hemos elegido *El País* por ser el diario generalista más leído de España y tener una política lingüística definida de cuidado del español hecha pública a través de un libro de estilo con casi cuatro décadas de tradición y una actualización reciente, 2014, que incorpora cuestiones de redacción multimedia. En cuanto al *ABC*, dos factores nos han empujado a su elección, a pesar de que no está entre los más leídos. El primero, que es un periódico centenario y por tanto atesora un archivo muy útil para trabajar la historia de España. El segundo, el que tiene una ideología diferente a *El País*, con lo que, tomando textos de ambos, se amplía la perspectiva que se ofrece a un lector extranjero sobre la sociedad española. Por último, en relación a *20 Minutos*, nos parece que su apuesta por maximizar la interacción en su edición digital –el lema elegido para su cabecera es “El diario social”– responde a nuestro objetivo de buscar espacios donde los alumnos puedan interactuar. Además, *20 Minutos* se acoge a la licencia *creative commons* con atribución en lo que se refiere a sus textos escritos de producción propia, lo que permite que los materiales creados a partir de sus textos puedan ser utilizados de modo público incluso con fines comerciales.

La investigación se realizó entre abril de 2018 y junio de 2019. Es oportuno tener en cuenta que los diarios digitales están en constante evolución por lo que algunos de los datos ofrecidos podrían haber cambiado en el tiempo del lector.

²⁴ Mientras esta monografía estaba en prensa, *El País* implementó un sistema de registro previo para la lectura de algunos de sus textos.

2.1. Opciones para compartir los textos desde la página central del diario



Figura 7. Ejemplo de barra menú para compartir un nodo de El País.

La facilidad para importar y compartir los textos es una de las características de la prensa digital 2.0 y creemos que constituye una herramienta que facilita el trabajo del profesor. Veamos que opciones para compartir sus textos desde el propio periódico ofrecen las tres cabeceras elegidas. En los tres casos, los menús para compartir textos requieren abrir antes el nodo que se quiere compartir – no se puede compartir desde portadas y portadillas– y consisten en barras de iconos (en la figura 7, ejemplo de barra de *El País*). Los tres periódicos permiten compartir los textos en Facebook y Twitter y enviar un enlace al mismo por correo electrónico (icono del sobre). En las versiones para móvil se suma la posibilidad de compartirlo en WhatsApp.

Son las únicas opciones de *20 Minutos*, que sitúa el menú para compartir bajo el titular. En el *ABC* la barra menú es vertical y se sitúa a la izquierda de la firma y las primeras líneas del cuerpo del texto y también permite compartir en Google + y LinkedIn. En *El País* el menú para interactuar y compartir está bajo el cuerpo de titulares o la entradilla. Además de las opciones ya citadas, posibilita compartir el texto en LinkedIn y Pinterest. A la derecha del todo, tenemos la impresora, que facilita una versión del texto en PDF en un formato que el periódico considera apropiado para imprimir en folios. Como hemos visto, algunos autores señalan la relevancia de que los textos auténticos se presenten tal y como son originalmente. Si utilizamos opciones como la impresora (o importamos y modificamos el texto como hace, por ejemplo, *Hoy en clase*) siempre podremos adjuntar el enlace al mismo o una captura de pantalla que permita visualizar su formato original para contextualizar la adaptación.

Propuestas de uso

1. La opción de imprimir un PDF del texto permite que este se distribuya en clase impreso en versión electrónica o en papel y se trabaje desconectado de internet. Puede ser útil para actividades como la propuesta en el apartado de Multilingüismo de traducir una versión de un artículo del que luego se entregará la versión en la lengua meta de la traducción para la autocorrección del ejercicio.
2. La impresión en PDF puede ser útil también para ejercicios de mapeado léxico o gramatical, bien sobre el texto electrónico, bien sobre una versión impresa en papel. En estos casos, creemos que es conveniente facilitar el contexto original del texto.
3. El botón para enviar un enlace por correo electrónico permite compartir automáticamente el texto elegido para una tarea con los alumnos desde el propio periódico, ahorrando trabajo al profesor.
4. La opción de compartir el texto en una cuenta determinada de Facebook, Twitter o WhatsApp permite al profesor que ha creado una cuenta de clase en estas redes²⁵ importarlo directamente al muro de esta. Ya sea para su revisión previa a la clase o en el aula misma, para proponer actividades en línea que se hagan en clase virtual abierta usando la red social como entorno de aprendizaje en red o para asignar una tarea a cada alumno y usar la red social como un tablón expositivo de los resultados. Economiza medios, basta un teléfono móvil, y permite el aprendizaje ubicuo.
5. Dada las características de WhatsApp –lo fácil que es hacer comentarios de voz y de usar desde un teléfono móvil– se puede utilizar para subir textos que sirvan de incentivo a una cadena de comentarios orales.

2.2. Diferentes posibilidades de localización del texto buscado

En general, como herramienta para facilitar la labor del profesor, conocer las diferentes opciones que ofrecen los diarios para navegar en busca de contenidos nos permite afinar las búsquedas y recuperar colecciones de textos asociados por diferentes parámetros, ya sean temáticos, de soporte o de otro tipo. Además, el conocer estas herramientas facilita la recuperación de textos conteniendo un

²⁵ En varias redes, como es el caso de Facebook, se puede elegir entre cuentas cerradas, en las que es necesario haber sido admitido por los administradores como un miembro para acceder a los contenidos, con lo que si el profesor es el administrador y así lo estipula, solo podrán acceder a la misma los miembros del aula, y abiertas, compartiendo los resultados con todos los internautas. Dependiendo del objetivo de la actividad nos puede convenir una u otra opción.

segmento lingüístico determinado para generar mini corpus de contextualización de este.

A la hora de seleccionar textos en un diario digital para su explotación podemos proceder de dos modos: usar los menús o usar la lupa. Con los menús navegamos por las secciones y podremos elegir los textos dejándonos guiar principalmente por sus titulares y primeras líneas, que es lo que ofrece una primera vista de los mismos. Los menús incluyen además de las secciones habituales, las agrupaciones de textos con soportes diferentes al escrito, como los vídeos o las fotografías. En los tres diarios analizados hemos encontrado cuatro tipos de menús:

1. Las barras menú horizontales situadas bajo la cabecera, que separan el género Opinión, enlazan las secciones más tradicionales y, en ocasiones, añaden otras más novedosas como la que agrupa los vídeos, en *El País*, o la de Historia, en el *ABC*.
2. En *20 Minutos*, una segunda barra menú horizontal, bajo la primera, con epígrafes que remiten a agrupaciones de textos de temas de actualidad.
3. Los iconos de menú desplegable (acompañados en *20 Minutos* y *ABC* de la palabra "Más"). Aquí podemos encontrar el grueso de las secciones, los suplementos, los enlaces a las galerías de fotos y vídeos, los servicios, entre los que se encuentran las hemerotecas, y, en el caso de *20 Minutos*, los enlaces a las cuentas del diario en redes sociales.
4. La portada del diario (y las portadillas de las diferentes secciones) que constituyen menú gráfico por los que navegaremos utilizando la barra de desplazamiento vertical. Los tres periódicos analizados distribuyen su portada en bandas, reservándose la primera a las noticias de portada y las siguientes a las aperturas de las respectivas secciones.

Otra opción de búsqueda que puede resultar interesante si se quiere seleccionar textos que hayan probado su capacidad de atracción o de provocar comentarios es acudir a las listas de *lo más visto* que publican los tres diarios. Se pueden localizar en la portada, utilizando la barra de desplazamiento vertical y suelen estar hacia el final de la misma. *20 Minutos* facilita también una lista de lo más comentado. Ninguna de estas listas permite acciones del usuario.

Si queremos partir de un *input* concreto, por ejemplo, una unidad léxica, lo mejor es utilizar la lupa. Está situada generalmente en la esquina superior derecha de la portada y en algunos casos permite búsquedas avanzadas. Usaremos esta opción, si, por ejemplo, buscamos textos que contextualicen una unidad léxica concreta como podría ser “amigovio” o si queremos formar un pequeño corpus sobre una estructura determinada, por ejemplo “en plan”. Este servicio de buscador interno varía bastante de unos diarios a otros. En los que hemos analizado:

- *El País*. Su lupa es muy básica, busca palabras: Si introducimos una unidad léxica compleja o cualquier tipo de segmento, por ejemplo, “en plan” nos devolverá textos que contengan cualquiera de las dos partes de la locución.
- *ABC*. Dispone de búsqueda avanzada. Aquí, usando la opción “Que contenga la frase exacta” podríamos buscar textos que contengan la expresión completa, por ejemplo, si introducimos “en plan” con la mencionada restricción, nos devuelve más de diez páginas de resultados ofreciéndonos en pantalla el párrafo del texto que contiene la unidad con esta en negrita.
- *20 Minutos*. Está en el punto intermedio. Si introducimos “en plan” nos devolverá una lista de resultados que comenzará por la máxima coincidencia, esto es, las dos palabras juntas.

Si buscamos diferentes textos sobre un mismo tema podemos recurrir a las etiquetas que *El País* sitúa al final de cada texto, bajo el epígrafe “Archivado en” y *ABC* en el mismo lugar con el marchamo “Temas”.

Por supuesto, para formar corpus de textos periodísticos de una estructura lingüística o un tema determinado se puede recurrir también a los corpus de la Real Academia de la Lengua, el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) y el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI), acotando los campos de búsqueda a “prensa” y el periodo temporal que nos interese. Los resultados serán eso sí de varios medios y menos actuales. A cambio, podemos llegar a un nivel de precisión mayor.

Un recurso útil para apoyarse a la hora de trabajar con neologismos, especialmente los relacionados con las TRIC e incluyendo los fraseológicos, es la Fundación del Español Urgente, Fundéu, que está asesorada por la RAE.

Propuestas de uso

(En cuanto actividades que pueden prepararse para los alumnos.)

Con la lupa:

6. Proponer a los alumnos listas de palabras polisémicas, neologismos o con colocaciones determinadas y que mediante el uso de la lupa conformen mini corpus sobre esa palabra, para, posteriormente, extraer las frases que las contienen y hacer fichas contextualizadoras de su uso (advirtiendo que estas no serán exhaustivas). Este ejercicio de búsqueda de contexto nos parece que puede resultar especialmente útil para palabras que no cuentan con una traducción literal en la lengua materna de los aprendientes.
7. Este mismo ejercicio puede ser útil para ilustrar expresiones como *en plan* u otras que aun formando parte de la lengua en uso, todavía no han sido incorporadas a los diccionarios ni manuales de ELE.
8. También, para aquellas unidades léxicas cuyo mapeado no sea biunívoco, esto es, que en una lengua tengan una forma y en la otra varias y que generen frecuentes interferencias. Por ejemplo los pares *pez/pescado* frente a *fish* o *mañana* frente a *tomorrow/morning*.
9. Procediendo de modo similar, se pueden diseñar ejercicios para que grupos de alumnos creen campos léxicos. Para ello, se puede utilizar la búsqueda avanzada que permite incorporar listas de palabras, pongamos por caso, los nombres de las lenguas de España *gallego, catalán, vasco, castellano, aranes...* La respuesta a la búsqueda sería una selección de textos conteniendo estos términos en los que alumnos podrían encontrar otros muchos relacionados con ellos, rodeados de un contexto, que les permitirá, entre otros ejercicios, el de separarlos atendiendo a su polaridad.
10. Una variante que hemos puesto en práctica con un grupo de alumnos de B2 en institutos de Escocia es *Cómo nos ven*. Se les invita a buscar textos en la lupa del ABC que hayan sido publicados durante el último año y lleven el nombre y el gentilicio de su país, tras descartar los que no se refieren a su país, realizan una tabla para clasificarlos temáticamente: política, whisky, turismo etc., y finalmente, preparan una presentación oral sobre cómo se muestra su país en estos textos.

Antes de pasar a nuestro segundo bloque de recursos, quisiéramos hacer un resumen de las ventajas que creemos que ofrecen, fundamentalmente, las características de no dependencia de un soporte físico y la disposición de los contenidos en hipervínculos, unidas a la hiperclasificación de estos (figura 8), al trabajo que el profesor realiza con los textos antes de entrar en el aula.

HERRAMIENTAS PARA FACILITAR EL TRABAJO DEL PROFESOR	
Reproducir y compartir textos desde botones ofrecidos por el diario	Imprimirlos analógica o digitalmente (en PDF)
	Envío múltiple por correo electrónico
	Subir y compartir el texto en una red social, por ejemplo, Facebook o Twitter
Selección de textos	Desde las barras menú horizontales y menús desplegables en la zona de la cabecera
	Usando portadas y portadillas como menús visuales
	Desde las etiquetas situadas al pie de las noticias
	Utilizando la lupa e introduciendo en ella segmentos lingüísticos concretos
Posibilidades de selección	Por género periodístico (opinión/información/entrevistas)
	Con un nexo de unión cronológico
	Con un nexo de unión temático
	Con un contenido lingüístico común
	Agrupados por medio: galerías de imágenes, audios, vídeos.
	Por audiencia: lo más visto o lo más comentado

2.3. Multilingüismo

El País es una cabecera multilingüe con ediciones en castellano (España y América), catalán ([Cataluña](#)), inglés ([English Edition](#)) y portugués ([Brasil](#)). Un menú situado bajo la cabecera del diario permite el acceso a todas ellas. Cada edición, además de los textos generados en su lengua vehicular, cuenta con traducciones de textos de otras secciones. Estos textos duplicados tras ser producidos en una de las lenguas, se traducen a otra, publicándose cada uno de ellos en la edición en que su lengua vehicular es la dominante. No hay páginas bilingües.

En *ABC* no hay textos duplicados. Tiene un suplemento [Comunitat Valencia](#) en valenciano, pero estos contenidos se producen en esa lengua y no se duplican traduciéndolos al castellano. Esta sección puede utilizarse en el aula como reflejo de una sociedad bilingüe o para introducir el valenciano dentro del componente cultural.

En *20 Minutos* podemos encontrar contenidos en catalán y en valenciano. En la edición de Cataluña tenemos páginas bilingües en la edición de papel de Barcelona (una [hemeroteca en línea](#) facilita todas las ediciones de papel en PDF) y algunos contenidos en catalán [en la digital](#). No hay textos duplicados. Sin embargo, la [edición de Valencia del 20 Minutos](#) sí tiene dos versiones paralelas, traducción la una de la otra, una en castellano y en otra en valenciano.

Propuestas de uso


Utilizando un artículo publicado en dos lenguas diferentes

11. Con los textos duplicados en español e inglés/portugués, siendo una de las dos últimas lenguas una lengua franca del aula, se pueden preparar ejercicios de desarrollo de una destreza a veces relegada, la mediación, proponiendo al alumno que traduzca la versión en la lengua A a la lengua B de la que también dispongamos del texto (que no se facilita hasta el final de la actividad). Así, los alumnos pueden autocorregirse (esto requiere una selección cuidada y un contraste de ambos textos previo por parte del profesor, pues los textos no siempre se traducen literalmente, ya que, por ejemplo, en una versión en inglés de *El País English Edition* de una noticia acontecida en España puede ser necesario añadir elementos contextuales extra). También requiere trabajar en desconexión.
12. Ejercicios de contraste léxico, sintáctico o cultural, que desarrollen la competencia plurilingüe.
13. Estos mismos ejercicios se pueden realizar utilizando versiones en castellano y catalán o valenciano, para introducir estas otras lenguas romances españolas y mostrar su cercanía.

Utilizando páginas bilingües

14. Servir de ilustración al concepto del multilingüismo de España. Las políticas lingüísticas forman parte del inventario de referentes culturales del PCIC.

2.4. Multimedialidad y simultaneidad de medios

Como hemos visto, el soporte escrito sigue siendo el predominante en la prensa digital 2.0. No obstante, pierde terreno cada día. Además de las imágenes fijas incluidas en noticias y reportajes (fotografías y gráficos), los tres diarios ofrecen galerías de fotografías tratadas como textos independientes y enlaces directos a archivos de sus viñetas, simbiosis de imagen y texto escrito. En cuanto a los vídeos, estos se pueden encontrar formando parte de la narrativa multimedia de un texto periodístico de cualquier subgénero y la superposición del icono  los diferencia a simple vista de las imágenes fijas. Así mismo, los tres diarios ofrecen accesos a secciones donde se agrupan los vídeos considerados más relevantes. *ABC* y *El País* tienen también secciones de podcast.

2.4.1. Las galerías fotográficas

Empezaremos por las imágenes fijas. No trataremos, dadas las limitaciones de espacio, las viñetas ni los gráficos. Analizaremos aquí las fotografías de actualidad, de las de archivo nos ocupamos en el apartado 3.4.2., Los tres periódicos tienen secciones de fotografía en las que incorporan álbumes con varias imágenes y, generalmente, sus pies de foto. La agrupación suele ser temática, a excepción de las galerías de imágenes del día²⁶ y de la semana, cuyo nexos de unión es temporal. Como los textos escritos, las galerías publicadas en los tres diarios también pueden comentarse y compartirse en redes sociales.

Frente a las imágenes individuales asociadas a un texto, las galerías nos ofrecen un conjunto de imágenes con un nexo en común, un mosaico que montar y desmontar a través de diferentes actividades. Así, permiten trabajar con un grupo de alumnos facilitándoles imágenes diferentes pero con un nexo de unión. Esto facilita puestas en común finales muy visuales. Además, las galerías son ideales para ejercicios de verbalización ya que, generalmente, las imágenes funcionan muy bien de modo independientemente y es realmente sencillo disociar las imágenes y los breves textos que las acompañan. Hay tres tipos de galerías que nos parecen especialmente interesantes para el aula de ELE: las que recogen la vida de un personaje en imágenes, las que confrontan fotos que comparan dos situaciones o momentos en el tiempo y las que secuencian partidos de fútbol u otras competiciones deportivas²⁷.

Propuestas de uso

15. Confección de diccionarios visuales. Las galerías temáticas pueden ilustrar campos léxicos. Puede bastar con añadir etiquetas con texto escrito a los diferentes elementos mostrados en las imágenes.
16. Base para una comparación intercultural: ¿está imagen sería posible en un diario de tu país?
17. Base para actividades de vacío de información en parejas, facilitando a un alumno las imágenes y al otro los pies, o en grupo. Un ejemplo de trabajo en grupo: se facilita a los alumnos los pies de todas las imágenes, el profesor

²⁶ Ejemplo de galería de imágenes del día: [Las imágenes del día](#), de *El País*.

²⁷ Adjuntamos tres ejemplos de estas galerías: [Chicho Ibáñez Serrador, una vida en imágenes](#), de *El País*, [Las estrellas de Nottin Hill 20 años después](#), de *20 Minutos*, [Islas Feroe- España, el partido para la fase de clasificación para la Eurocopa 2020](#), también de *El País*.

- conserva las imágenes, los alumnos irán saliendo por turnos y tomando una de las imágenes la describirán, sus compañeros han de deducir cuál es el pie.
18. Dada una galería, se facilita una imagen (sin texto ninguno) a cada alumno/ pareja para que escriba un pie. Se colocan todos los pies juntos y sin ordenar en un contenedor. Se exponen las fotografías. Los alumnos van cogiendo los pies y asignándolos a la foto que creen que le corresponde. Se debate el resultado. El alumno que ha escrito el pie manifiesta si se corresponde o no con su foto.
 19. Base para ejercicios de verbalización o descripción de la imagen/galería, o de establecer semejanzas y diferencias entre las imágenes de la galería.
 20. Texto estímulo para iniciar la producción oral/ escrita de una historia.

Usos específicos para galerías concretas

21. Las galerías de encuentros deportivos, generalmente de un partido de fútbol, pueden servir de estímulo para un ejercicio de producción oral/ escrita de narración en el que se puede imitar la retransmisión prototípica de un partido de fútbol, tras suministrar un modelo.
22. Las galerías que presentan la vida de un personaje en imágenes pueden emplearse como incentivo para trabajar la construcción de una biografía y los diferentes tiempos del pasado. Además, si se trata de un hispanoamericano, se trabajaría el componente cultural. Se pueden distribuir desordenadas, siendo el primer ejercicio ordenarlas en clase abierta.
23. Las galerías de la sección *Gente* o *Televisión y cine*, que suelen incluir retratos de personajes populares, pueden ser útiles para preparar juegos de *quién es quién* en los que se practiquen las descripciones de personas y la formulación de preguntas.
24. Las galerías que presentan personajes conocidos del gran público en un momento de sus vidas y 20 años después u otro tipo de contrastes son útiles para trabajar las comparaciones y, en su caso, los diferentes tiempos verbales.
25. Las galerías de imágenes del día pueden ser el incentivo para un relato colaborativo del día reflejado que puede partir de la pregunta *¿ha sido/fue un buen día?* o de una interacción en que tras investigar en esa edición los alumnos establezcan si están de acuerdo con la selección del medio.
26. Las galerías de hechos cíclicos, por ejemplo la que suele incluirse cada primavera sobre la floración de los cerezos en Japón, pueden usarse para ilustrar y practicar el presente habitual.

2.4.2. Vídeos y la simultaneidad de medios como recurso

Tras analizar las secciones de vídeo de los tres diarios, queremos proponer una clasificación de estos, que los agrupa por parámetros que estimamos útiles para el experto en ELE. Así, creemos interesante diferenciar los vídeos atendiendo a:

- **La lengua vehicular predominante:**
 - vídeos en español;
 - vídeos en otras lenguas, generalmente el inglés, que pueden contar o no con una traducción en subtítulos.
- **Su estructura:**
 - vídeos de declaraciones o discursos de protagonistas de la actualidad, esto es, de discurso referido;
 - vídeos con la estructura de una noticia clásica de televisión, la voz en *off* de un periodista sirviendo como hilo conductor de un relato en el que se insertan pequeñas declaraciones, denominadas *cortes*, de protagonistas de la noticia, cubriéndose todo el audio con imágenes relacionadas con el contenido del mismo;
 - vídeos con otras estructuras diferentes. Entre ellos están los *explainer* de *El País*, caracterizados por que no se trata de una noticia sino de la explicación, por parte generalmente de un periodista, de un tema de actualidad, por ejemplo, qué es el *Brexit* y cuáles son sus puntos clave.
- **La autoría:**
 - vídeos elaborados por el medio;
 - vídeos recopilados en la red o importados desde otros medios.
- **Sistema de subtulado:**
 - automático (mediante un programa informático);
 - humano.

Nos interesa especialmente el apartado de subtulado. Primero, porque nos parece un recurso valioso al sumar al audio el texto escrito, permitiendo así un aprendizaje polisensorial y diversos ejercicios que integran destrezas. Segundo, porque el subtulado automático, generalmente bastante deficiente, dará lugar a ejercicios muy distintos de los que se pueden plantear con un cuidado subtulado realizado por profesionales y con una ortipografía correcta.

Si se quiere trabajar con colecciones de vídeos con un nexo temático o cronológico se puede acudir a las cuentas de Youtube de los diarios y buscar allí las “listas de reproducción”.

Aparte de las secciones de vídeo enlazadas desde las portadas, los tres diarios cuentan con varios vídeos blogs, que permiten seleccionar vídeos para trabajar estructuras discursivas presentes en el género opinión. En concreto de *El País*, reseñaríamos la serie de vídeo columnas de opinión de Iñaki Gabilondo, un decano del periodismo radiofónico español, titulada [La voz de Iñaki](#). Constan de un vídeo, ceñido a la actualidad política española, con un discurso complejo y una dicción cuidada, que se acompaña con un titular y un sumario escritos. Podrían ser interesantes para alumnos de C1 y C2. Anotamos también los vídeos del blog [Diario de España](#), de menor densidad, por constituir una ventana a la sociedad contemporánea y los del blog [El comidista](#), dedicado a la gastronomía, porque además de constituir una muestra de una pronunciación del castellano diferente a la del estándar castellano norteño que suele primar en los materiales de ELE –el autor es vizcaíno–, brindan un registro coloquial y muchos ejemplos de humor e ironía. Los tres tienen subtítulos automáticos. Terminamos con la colección de vídeos [Aprendemos juntos](#), entrevistas en estudio de cuidada factura con especialistas en crianza y educación, principalmente, que cuentan con un meticuloso subtítulo realizado por profesionales.

En el *ABC*, disponemos de, al menos, tres *vídeo blogs* que pueden ser interesantes: [Topview](#), de Giuseppe Tringali, que incluye entrevistas a profesionales del mundo empresarial, con las preguntas en texto escrito y las respuestas en vídeo; [El foco](#), de Ángel Expósito, un vídeo blog de opinión como el de Gabilondo con una temática bastante local y perecedera e ideológicamente en el otro extremo; y [Curiosidades y cosas insólitas](#), de Salvador Raya, en el que el autor toma una noticia recopilada en la red y la glosa en vídeo, el menos local de todos ellos, y creemos que el más aprovechable en una situación de no inmersión y para niveles intermedios.

La [sección de vídeos de 20 Minutos](#) aúna vídeos recopilados en la red, generalmente virales, tanto en español como en otras lenguas, predominando el inglés, o, a veces, solo con imágenes y música; y otros de elaboración propia, que habitualmente tienen la estructura clásica de una noticia de televisión que hemos descrito con anterioridad.

Propuestas de uso

27. Base para ejercicios clásicos de comprensión auditiva con preguntas sobre significado global o ideas contenidas en el texto. Nos parece que los de *20 Minutos* son especialmente adecuados para niveles bajos por su brevedad, la estructura reconocible de una noticia clásica de telediario y el apoyo visual que suponen las imágenes de fondo.
28. Base para ejercicios de reconocimiento de formas, por ejemplo, generando una transcripción con huecos.
29. Requiere un intenso trabajo previo de búsqueda, pero los vídeos pueden utilizarse para ilustrar en contexto formas con pronunciación difícil como hemos visto en el apartado 2.4.4. que hace la BBC.
30. Las entrevistas, pueden usarse para ilustrar la entonación de las oraciones interrogativas, que supone una gran dificultad para, por ejemplo, los alumnos asiáticos.
31. Los vídeos de texto referido pueden ser base de ejercicios sobre la variación diatópica o diastrática.

Aprovechando la simultaneidad de medios

32. Traducción simultánea de los vídeos con lenguas vehiculares diferentes al castellano, comparando el resultado a posteriori con la traducción ofrecida por el medio. Esto requiere anular la opción de subtulado al reproducir el vídeo. Si no disponemos de esta opción, podemos cubrir esa franja de la pantalla.
33. Quitando el volumen, los vídeos con un subtulado correcto, como los de *Aprendemos juntos*, pueden utilizarse para ejercicios de doblaje en los que se practique la pronunciación y la prosodia.
34. Los vídeos con subtítulos automáticos pueden utilizarse para diseñar ejercicios de corrección de la transcripción²⁸ oyendo el audio, en los que se trabajarán la competencia fonológica, ortoépica y ortográfica, así como la comprensión auditiva.
35. Como los textos escritos y las imágenes fijas, los vídeos pueden usarse como texto incentivo de una actividad de producción oral o escrita o de una interacción. Para ello creemos que son especialmente útiles los de tema menos local como *Aprendemos juntos* o *Curiosidades y cosas insólitas*.

²⁸ Para obtener una copia de la transcripción completa de un vídeo que esté en Youtube (lo que se indica en la ventana del vídeo, en el menú de la barra horizontal inferior), se puede abrir el vídeo en Youtube, y una vez en la red social, elegir el icono de puntos suspensivos de la barra menú que se ofrece bajo la ventana del vídeo, luego la opción "abrir la transcripción". Se abre a la derecha de la pantalla en una ventana nueva, que permite que se importe completa minutada.

2.4.3. Pódcast

Tanto *El País*, [Podcast El País](#), como *ABC*, [ABC Podcast](#), incorporaron sendas secciones de pódcast a sus diarios digitales en 2018. En ambos casos el acceso es abierto y los pódcast se pueden escuchar en línea o en local, tras descargárselos. Así mismo, en los dos diarios pueden utilizarse para reproducir los pódcast tanto un ordenador como un teléfono móvil, un altavoz inteligente u otro dispositivo de la era del internet de las cosas. Así, los pódcast se pueden pedir de viva voz a Alexa, Siri o el asistente de Google.

La versatilidad de estos archivos concebidos fundamentalmente para ser descargados y escuchados en dispositivos móviles y adaptados ahora a los dispositivos activados con la voz ofrece, por una parte, ventajas al profesor que no dispone de muchos medios, ya que, frente al vídeo, precisa menos periféricos para su reproducción. Por otra, los convierte en un recurso de fácil accesibilidad útil para incentivar el hábito de escuchar textos en la lengua meta y en aliados de un aprendizaje ubicuo o de rentabilizar largas jornadas en transportes públicos.

En *El País* se pueden encontrar entre otras series temáticas [Un pódcast de Moda](#), ejemplo de audio a dos voces. En *ABC* hay, entre otras, una serie adscrita a la sección de Ciencia, [Materia oscura](#), otra asociada a la de Mujeres, [La mitad del mundo](#), y una tercera, [Una charla de cine](#), que incluye reseñas y previos de estrenos de cartelera, también a dos voces. Como en el caso de las galerías de fotos, estas series permiten un trabajo continuado o de un grupo utilizando diferentes textos con un nexo en común. Así mismo, nos parecen útiles para incentivar la suscripción a una serie relacionada con los intereses del alumno para crear hábito de escucha en la lengua meta.

En ambos diarios se ofrecen pódcast tipo boletín radiofónico –[Las noticias de El País](#) y [Escucha las noticias de ABC](#)– que incluyen y comentan varios titulares de la jornada. El audio se suele acompañar de un texto escrito. Casi siempre con un titular y una introducción. En *ABC*, en ocasiones, se adjunta una transcripción del audio que en un ordenador se puede ir leyendo mientras se escucha este, con lo que de nuevo nos encontramos con un recurso que nos permite multiplicar los canales de percepción del *input* por parte de nuestros alumnos. Los temas de estos pódcast de *ABC* están claramente separados por ráfagas sonoras, lo que hace más sencillo a un no nativo percatarse de dónde comienza y termina cada uno de los asuntos tratados.

En las secciones de *El País* y *ABC* analizadas no hemos encontrado pódcast aptos para el nivel A. Influye el que a la mayor dificultad del audio sobre el texto escrito se suma la ausencia de imágenes de apoyo. No obstante, creemos que con los del boletín de *ABC* que cuentan con la transcripción se pueden diseñar ejercicios de reconocimiento de bloques que podrían usarse en un A2 avanzado si el contenido de las noticias es de la vida cotidiana.

Propuestas de uso²⁹

36. Usarlos de texto base para ejercicios de comprensión auditiva.
37. Las series temáticas o las que cubren cronológicamente un mismo evento (como unas elecciones generales) pueden usarse para diseñar actividades que conecten varios pódcast y alienten el reconocimiento de estructuras comunes, desarrollando, por ejemplo, la competencia discursiva.
38. Con los pódcast con transcripción del boletín de *ABC*, cuyos temas están claramente separados por ráfagas sonoras, se puede preparar un ejercicio de reconocimiento de formas. Se separan los temas de la transcripción en diferentes tarjetas, se le asigna a cada tarjeta una letra de forma aleatoria y se entregan las tarjetas con los textos escritos a los alumnos para que los ordenen según escuchan el audio.
39. Incentivar la suscripción a una serie de pódcast de un tema en el que el alumno tenga un interés personal, para promover el hábito de escuchar textos en la lengua meta y el escuchar audios por placer. El que puedan escucharse en línea o en desconexión y solo se precise para ello un teléfono móvil, los convierten en un recurso versátil para un aprendizaje autónomo o ubicuo.
40. Como hemos mencionado para los otros soportes, los pódcast también pueden utilizarse como texto incentivo de la producción oral o escrita y de la interacción oral.

²⁹ Se puede encontrar amplia y actualizada información sobre el uso de pódcast en *El podcast en la clase de ELE* de Felipe Galán Camacho, disponible en esta misma colección de monografías.

2.5. Ruptura de la barrera temporal y capacidad de archivo

Si nos atenemos a su fecha de producción, los periódicos digitales españoles ofrecen, básicamente, dos servicios distintos de hemeroteca: el archivo digital, que comprende los textos del periódico correspondientes a sus últimas etapas digitales, y la hemeroteca retrospectiva, que reúne los anteriores, incluyendo los que solo fueron publicados en papel y han sido digitalizados, sirviéndose en formato HTML o en una copia facsimilar en PDF (Abadal y Guallar 2010). De la nueva etapa se suelen ofrecer también en un aparte, al margen del archivo digital, reproducciones electrónicas de las ediciones de papel. Los diarios analizados ofrecen además secciones específicas de archivo de fotografías.

2.5.1. Hemerotecas y archivos con predominio de texto escrito

El País cuenta con hemeroteca retrospectiva y un archivo de sus ediciones digitales. La [hemeroteca retrospectiva](#) ofrece en HTML los textos publicados desde su apertura en 1976 hasta el 2012. Permite búsquedas por fecha y por contenido. También se puede acceder a una [hemeroteca de reproducciones de portadas del papel](#) en PDF, con descarga e impresión gratuita. Si se quiere obtener el periódico completo en PDF, es necesario pagar.

El [Archivo digital](#) permite acceder a la portada de la edición digital de cualquier ejemplar posterior a marzo de 2012 y desde la misma a las noticias a las que den acceso sus nodos de entrada (no se puede acceder a las secciones desde la barra de menú horizontal, así, solo están disponibles las noticias de portada). Las noticias de esta etapa pueden buscarse también con la caja de búsqueda por tema. Además, se ofrece un índice por temas: [Más temas](#).

Por último, si se desea acceder a todos lo publicado por un autor determinado basta con teclear en el buscador de Google el nombre y apellido del autor seguido de "*El País*". Este es, por ejemplo, el archivo de autor del escritor colombiano Gabriel García Márquez: https://elpais.com/autor/gabriel_garcia_marquez, o, inmensamente más modesto, el de la autora de esta monografía: https://elpais.com/autor/arantxa_garcia_de_sola.

El *ABC* es uno de los periódicos centenarios de España, lo que hace que el esfuerzo de su editorial por digitalizar y ofrecer en red todo su archivo sea especialmente valioso. En su [hemeroteca](#) se puede descargar gratuitamente

reproducciones en PDF de sus páginas desde 1929 para la edición de Sevilla y 1903 para la de Madrid hasta unos días anteriores a la búsqueda. Llevan una marca de aguas, pero esto no dificulta su lectura. Es posible buscar por fechas o con la “búsqueda avanzada”, esta segunda opción permite combinar palabras y acotaciones temporales. Así, uno puede, por ejemplo, descargarse series de sus columnistas entre los que figuran nombres de la historia de la literatura en español como Jacinto Benavente.

Además, la hemeroteca del *ABC* incluye dos recursos que nos parece que pueden dar juego para trabajar el componente cultural. Uno es la *Línea de tiempo* que usando la búsqueda avanzada y acotando un periodo nos ofrece un gráfico de todos los textos publicados en esas fechas para las palabras introducidas, para luego, pinchando sobre las fechas ir a la reproducción de los artículos. Esta opción facilita encontrar varios textos sobre un mismo hito o personaje. El otro es el *Un día como hoy*, que recupera portadas con hitos históricos o sociales del día en que se realiza la búsqueda en años anteriores. Las efemérides son un recurso atractivo para el comienzo o la despedida de una clase.

20 Minutos dispone de una [hemeroteca](#) de la que se pueden descargar facsímiles en PDF de todas sus ediciones en papel –diario y suplementos– desde el 1 de enero de 2015. Su [archivo de la edición digital](#) comienza en enero de 2005, permite la búsqueda por fecha y lo que devuelve es un listado con todos los titulares de ese día clasificados por secciones.

2.5.2. El pasado en imágenes

Sin duda el archivo gráfico más impresionante de nuestro trío es el del diario *ABC*, [ABC Fotos](#). Incluye más de siete millones de fotografías generadas en todos los soportes que ha tenido este arte desde su nacimiento (Ayala 2013) En la sección podemos encontrar tres apartados: *El revelado*, *Anverso/Reverso* y *Galerías*. En [El revelado](#) encontraremos imágenes en blanco y negro (con una marca de aguas que no impide apreciar su contenido) acompañadas de un texto explicativo escrito en el presente. Las imágenes se pueden comprar. [Anverso/Reverso](#) muestra imágenes con texto en su reverso, entre otros apuntes, las anotaciones de la inspección de la censura de la dictadura de Francisco Franco. Como las de *Revelado*, están acompañadas de un texto explicativo escrito en la actualidad. En [Galerías](#), se ofrecen galerías temáticas de fotos con un sucinto pie.

El País ofrece también galerías temáticas, pero con un arco temporal más reducido dado que el diario nació en 1976. La sección se titula [Un país de archivo](#). Cada foto está acompañada de un breve texto explicativo y en muchas de ellas se puede observar también el reverso.

Propuestas de uso

En general, nos parece que los textos de estas secciones son especialmente útiles para trabajar los tiempos y los marcadores de pasado.

41. Usarlos para contextualizar o ilustrar referentes culturales, en concreto, acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente.
42. Utilizarlos como base de ejercicios de comprensión lectora aportando su componente histórico como valor añadido.
43. Usarlos como incentivo para actividades de producción oral o escrita o de interacción en las que se hable del pasado y se practiquen por tanto los tiempos del pasado.
44. En el caso de las imágenes, servir de incentivo a la producción de descripciones en pasado o comparando el momento en el que fueron tomadas y el presente.
45. En concreto con *El revelado*, que ofrece textos más largos y literarios y escritos hoy, puede ser base de la tradicional actividad en la que se vacían los verbos, sustituyendo estos por el infinitivo y proponiendo al alumno que los conjugue en la forma correcta. Además, el conjunto de texto e imagen puede ser base de un ejercicio de reescritura en que se pida al alumno que se sitúe en el día de la noticia y la escriba en presente, como un "está pasando".
46. Las efemérides de *Un día como hoy* se pueden utilizar para preparar una actividad apropiada para el comienzo o la despedida de una clase, tras plantear la pregunta "¿sabéis qué día es hoy?", se puede presentar la imagen y en una fase de prelectura plantear "esta imagen es de un día como hoy el año x, ¿qué crees que sucedió", para pasar después a la lectura del texto.
47. Invitar a los alumnos a descargarse la portada del día de su nacimiento (O en el caso de que no quieran hacer público este dato, el del nacimiento de un personaje hispanoamericano). Tras el trabajo con el texto de la misma, se les propondrá escribir un breve texto que comience con "El día que nací, *El País/ABC* publicaba que..." y otro que trabaje con uno de los anuncios de la portada, siendo especialmente interesantes los que incluyen el precio de los productos.

48. El Archivo de *20 Minutos*, que recupera la lista de titulares de un día, nos parece que ofrece un texto útil para trabajar con alumnos de A1, A2. Se separarán los titulares en un texto aparte y se les dará una rejilla con los nombres de las secciones para que los clasifiquen. Posteriormente, pueden autocorregirse acudiendo al diario.

2.5.3. La opinión y las columnas metalingüísticas

La capacidad de archivo, sumada a la de poder agrupar los textos atendiendo a diferentes criterios, pone a disposición del experto en ELE que busca textos que seleccionar diferentes agrupaciones posibles de un género quizás menos explotado en nuestro ámbito, el de opinión. En la bibliografía consultada sobre el uso de la prensa en la enseñanza de ELE los análisis y propuestas se centran casi siempre en los textos informativos. Sin embargo, consideramos que los textos de opinión pueden resultar también muy útiles, entre otras cuestiones, para tratar estructuras y léxico propios de la función argumentativa. Además, este apartado nos da acceso a textos en los que el estilo tendrá una prioridad mayor que en los informativos, entre otros, a los de varios escritores. En *El País*, por ejemplo, a los de, entre otros, Julio Llamazares, Jorge María Reverte, Almudena Grandes, Rosa Montero, Manuel Vicent, Juan José Millas, Elvira Lindo o Mario Vargas Llosa. También a opiniones sobre el uso de la lengua española o columnas sobre el español, que hemos denominado *columnas metalingüísticas* y a las que dedicamos un epígrafe. No trataremos en nuestro trabajo por motivos de extensión otros dos subgéneros de opinión, las viñetas de humor gráfico y los blogs.

2.5.3.1. Los columnistas

El País cuenta con alrededor de 60 columnistas. Un [índice de firmas](#) facilita el trabajo del profesor que busque textos de este tipo. El nombre de cada columnista enlaza una página dedicada a él, con una breve biografía, y todos sus trabajos agrupados. *ABC* también ofrece los [trabajos de sus columnistas agrupados](#). En el archivo de cada autor se aporta una o dos líneas biográficas sobre el mismo. En cuanto a *20 Minutos*, no hemos localizado una nómina ordenada de sus columnistas, pero sí un enlace que agrupa todas sus [columnas de opinión](#). Una singularidad de este diario es la sección [Fogonazos](#), apuntes de opinión de apenas cinco líneas sobre un tema de gran actualidad o cotidianidad. Su brevedad los convierte en un tipo de texto de opinión que puede tener un aprovechamiento distinto a otros. Salvo algunos textos de la sección Fogonazos, estimamos que

las columnas que se pueden encontrar en los enlaces mencionados podrían comenzar a utilizarse a partir de un B2 avanzado.

2.5.3.2. Columnas metalingüísticas

Dos columnas de diferentes generaciones se dan cita en *El País: La punta de la lengua*, del periodista, [Álex Grijelmo](#), coordinador desde su segunda edición en 1980 del libro de estilo del diario y académico correspondiente de la Academia Colombiana de la Lengua³⁰; y la firmada en *Verne*, el suplemento de *El País* dedicado a internet, por [Lola Pons](#), catedrática de lengua española en la Universidad de Sevilla y divulgadora de temas relacionados con el español y su historia.

En el archivo de *El País* tenemos la colección de [El dardo en la palabra](#) de Fernando Lázaro Carreter, fallecido en 2004, filólogo que fue director de la Real Academia de la Lengua Española (también publicó esta columna durante un tiempo en el *ABC*).

Estimamos que todos estos textos podrían empezar a utilizarse en un nivel B2 y serían especialmente útiles para el C1 y el C2.

³⁰ Cuando se realizó la investigación estas columnas se ofrecían en abierto, pero mientras esta monografía estaba en prensa, pasó a ser uno de los artículos "bajo registro" del diario. Así, para acceder a la misma es necesario tener cuenta en el mismo, aportando tus datos personales. No es necesario pagar nada.

Propuesta de uso

49. Creación de una página de Facebook en la que los alumnos expongan una colección de reseñas de una selección de columnas metalingüísticas. Por ejemplo, se puede hacer una selección de columnas que hablen sobre extranjerismos y encargar a cada alumno/pareja/grupo de reseñadores que produzcan una entrada que enlace la columna comentada, aportando un resumen en el estilo propio de Facebook y una anotación personal a la cuestión tratada (que se puede enriquecer si la lengua de procedencia del extranjerismo es la lengua materna de los alumnos). Sería una actividad propia para aulas de C1 y C2. Optaríamos por una página de Facebook pública, que sería difundida tratando de conectar con grupos de estudiantes del mismo nivel en otros centros y de incitar los comentarios de estos.
50. Para las columnas de opinión se puede diseñar una actividad similar, seleccionando columnas sobre un mismo tema o sobre varios temas estrechamente relacionados con la cultura o la sociedad hispanoamericana, para trabajar así también el componente cultural.

2.6. Interactividad selectiva y valorativa

2.6.1. Diferentes posibilidades de agrupación y personalización

La disposición en hipertexto de los contenidos de los diarios digitales y su etiquetado permite diferentes posibilidades de agrupación de sus textos. En los tres periódicos analizados observamos que estas son muy variadas y generalmente siguen uno o varios de estos parámetros: género, sección, tema, soporte, cronología (por ejemplo, las noticias del día) y relevancia (por ejemplo, las agrupaciones de portadas). Conocer esta circunstancia puede mejorar las búsquedas de textos para ser explotados en el aula de ELE.

En cuanto a la personalización, los tres diarios permiten abrirse un perfil personal, aportando los datos de filiación y un correo electrónico, lo que posibilita entre otras acciones: hacer comentarios a las noticias³¹ y crearse una biblioteca de favoritos, enviando a la misma los textos que el lector quiera conservar. El ABC tiene también una opción para seguir todo lo que publica un mismo autor. Crearse un perfil personal no es solo una actividad de interacción en línea, sino

³¹ Para esta, como para otras opciones que impliquen dar datos personales en la red se ha de ser muy cuidadoso con los menores de edad y en el caso de que se diseñe alguna actividad que conlleve darse de alta en alguna cuenta, ha de recabarse el permiso de los tutores.

una acción real paralela a las inscripciones en registros analógicos que realiza un alumno al comienzo de una experiencia de inmersión lingüística.

Otra posibilidad de personalización es la de suscribirse a un boletín. Los temáticos suelen tener periodicidad semanal. *El País* centraliza esta opción con un epígrafe que usa un anglicismo [Newsletters](#) y ofrece también la opción de recibir un boletín con los titulares de primera hora, *Actualidad diaria*, o los de última hora de la tarde, *Alertas de última hora*. El [catálogo de boletines](#) de *20 Minutos* también tiene esta opción y su boletín se titula *Matinal*. Reúnen titulares muy recientes, seguidos, en algunos casos, de un breve sumario. El trabajo con titulares de primera hora reúne cuatro erres: relevante, real, reconocible y reciente, que, como hemos mencionado, puede aumentar la motivación.

Propuestas de uso³²

Como fuente de textos

51. Se puede programar una sesión en que se presenten las opciones de suscripción a boletines temáticos, invitando a los alumnos a suscribirse a uno relacionado con sus intereses profesionales, académicos o aficiones, bien sea para generar hábito de lectura e incentivar la lectura por placer en la lengua meta, bien sea para proponer una actividad acumulativa que se desarrolle durante un cuatrimestre o todo un curso y que trabaje, por ejemplo, con campos léxicos propios de ese tema.
52. En un curso de español con fines específicos puede ser interesante que todos los alumnos se suscriban a un mismo boletín temático, cuyos textos se pueden utilizar para proponer ejercicios de mapeado de términos de la especialidad o la lectura y preparación previa a una sesión presencial en la que se debata el contenido del texto.
53. Incentivar la suscripción a los boletines de noticias de primera hora, especialmente en situaciones en las que los alumnos han de pasar un periodo de tiempo en transportes públicos para ir al centro de enseñanza, permite tener un tema de conversación común para los primeros minutos de clase o para comenzar la misma con un *input* léxico al que un titular sirva de contexto, siguiendo el ejemplo de *News Review* de la BBC (apartado 1.3.1.).

³² En los apartados en que tratemos características derivadas de la interactividad, trataremos de separar las propuestas de uso como fuente de texto y las que proponen utilizar los espacios que se generan para sacar producciones fuera del aula, interactuar en línea o facilitar experiencias de micro inmersión virtual.

Como espacio para trascender las paredes del aula

54. Con alumnos adultos puede resultar interesante invitarles a abrirse un perfil personal en una cabecera, lo que les permitirá hacer comentarios y crearse su biblioteca de textos favoritos.

2.6.2. Interactividad valorativa

Los diarios analizados no ofrecen en su web central hipervínculos que permitan una interacción valorativa. Sí lo hacen en redes sociales, lo veremos en apartados dedicados a Facebook y Twitter.

2.7. Interactividad comunicativa en la web central del diario

La interactividad comunicativa, la posibilidad de que el lector se convierta en emisor y mantenga un diálogo tanto con el medio como con otros lectores, probablemente sea la diferencia esencial de los diarios digitales 2.0 con sus predecesores. En los tres diarios es necesario registrarse, aportando nombre, primer apellido y un correo electrónico en vigor, para poder interactuar en los canales que se ofrecen para ello en la web central del diario. En los tres el usuario puede elegir qué datos suyos quiere que se hagan públicos cuando interactúa y optar por firmar con un alias o avatar, en lugar de con su nombre y apellidos. Algunas secciones, como veremos a continuación, requieren más datos de filiación.

2.7.1. Cartas al director y tribunas de opinión

La opción más clásica de interacción con el medio, heredada del papel, es la de las cartas al director. *ABC* no publica esta sección en la web. *El País*, sí, bajo el epígrafe [Cartas a la directora](#). Pide que el lector se identifique con nombre, apellidos y DNI o pasaporte, fija que las cartas han de tener una extensión máxima de 200 palabras y estas pueden escribirse en línea, rellenando un formulario electrónico y enviarse con un clic. *20 Minutos* ha reconvertido la sección tradicional en [Tu blog- El blog de los lectores de 20 Minutos](#), en el que admite textos escritos, imagen fija, vídeo y audio y que define como una “plataforma social ciudadana de reflexión y opinión razonada”. Pide que los remitentes se identifiquen con nombre, apellido y número de teléfono y prioriza las cartas correctamente escritas y no publicadas en otros medios.

Además de a través de las tradicionales cartas, *El País* incita a los lectores a colaborar en la sección de opinión enviando tribunas de entre 740 y 1.100 palabras. Para ayudar a los articulistas amateur tiene publicada [una pequeña guía](#). Publican un mínimo de dos tribunas diarias.

Propuestas de uso

Como fuente de textos

55. Estimamos que las tres secciones pueden utilizarse como fuente de textos.

Como espacio para trascender las paredes del aula

56. Creemos que las tres secciones constituyen espacios en los que convertir en una acción social real una tarea final de producción escrita u oral o audiovisual en el caso de *20 Minutos*. Mientras que las cartas a la directora de *El País* o el blog del *20 Minutos* pueden ser espacios para la participación de alumnos de B2, conseguir publicar una tribuna en *El País* puede ser un reto interesante para un alumno del nivel C.

2.7.2. Líneas de comentarios

Como ya hemos señalado, los diarios 2.0 han desarrollado un nuevo espacio, los comentarios al pie de los textos emitidos por el diario, para la participación de los lectores en el que estos, tradicionalmente interlocutores pasivos, interactúan como productores de textos en una comunicación dialógica –con intercambio de roles emisor-receptor– y multidireccional –puede darse con el medio y con otros lectores, sin que sea necesario que intervenga el medio como uno de los interlocutores–. En los tres diarios es necesario registrarse para realizar comentarios. No siempre se abren líneas de comentarios a los textos, a cuáles sí y a cuáles no es una decisión editorial. En todo caso, el experto en ELE interesado en trabajar con ellos puede localizarlos fácilmente, pues los textos con comentarios suelen tener un icono adjunto que lo indica, un pequeño bocado resaltado con un relleno de color. En portadas y portadillas está junto al titular o la firma del autor y lleva adjunto un contador indicando cuántos comentarios se han producido en el momento de la consulta. *El País* y *ABC* dan acceso a los mismos desde los menús de interactividad de cada nodo y los tres diarios permiten también visualizarlos mediante un enlace situado al final del texto y los enlaces asociativos de este. En lo que se refiere a la interactividad, los comentarios permiten al menos tres acciones: valorar, compartir y responder al autor otro comentario.

Como fuente de textos para explotar en el aula, las líneas de comentarios ofrecen textos más cercanos a la coloquialidad que los emitidos por el medio, en ocasiones, incluso de registro vulgar, y con un trabajo previo de selección, la oportunidad de reproducir diálogos entre dos comentaristas o conversaciones entre varios de ellos. El problema que ofrecen estos textos es que con frecuencia no se ajustan a la norma académica ni a la norma culta y a veces contienen errores, especialmente de ortografía y puntuación, que no son aceptados por el común de los hablantes. Creemos pues que el trabajo con ellos ha de tener en cuenta sus características y requiere una reflexión extra sobre si se manipulan y hasta qué grado. No obstante, nos parece que pueden ser útiles para ilustrar determinados aspectos y registros de la lengua meta.



Figura 9. Ejemplo de línea de comentarios de 20 Minutos, bajo el comentario de Golden Eagle se puede ver el menú para valorar, responder o compartir.

Como espacio para la interacción en línea de nuestros alumnos, los comentarios en la web central del diario nos parecen menos inmediatos que las líneas de comentarios en cuentas en redes sociales de los mismos diarios, que veremos en el apartado siguiente, ya que las de la web tienen moderador y no se publican en tiempo real y además, exigen registrarse. Sin embargo, serían preferibles en entornos educativos en los que no está permitido el uso de redes sociales o en países en que están censuradas. *El País* tiene publicada una guía con las normas de participación en su [¿Y tú qué piensas?](#)

Salvo las circunstancias mencionadas sobre estas líneas, que pueden convenir al profesor en casos puntuales, estimamos que las líneas de comentarios en la web y en Facebook ofrecen similares posibilidades de explotación, por lo que para las propuestas de uso remitimos al apartado 2.8.1., dedicado a Facebook.

2.7.3. Las listas de *20 Minutos*

20 Minutos tiene una sección elaborada por los lectores denominada [Listas](#). En este caso el lector actúa directamente como productor de un texto, sin que este sea respuesta a un texto emitido por el medio (si no consideramos como tal la invitación a crear listas). Se crean mediante un formulario electrónico que requiere un título, la selección de una categoría, una descripción de la lista de un mínimo de 150 caracteres y los ítems de la lista. Los ítems pueden acompañarse con una descripción, una imagen y un enlace.

Propuestas de uso

Como fuente de textos

57. Requiere una labor de selección, puesto que algunas listas apenas contienen segmentos lingüísticos o imágenes que sean interesantes en nuestro ámbito, pero hay algunas que sí pueden dar juego tanto por lo que aportan sobre la cultura o la sociedad de los países hispanos o sus personajes relevantes, como la publicada sobre [las victorias del tenista español Rafael Nadal](#), que supone una colección de estructuras ponderativas, como por su sentido lúdico, como por ejemplo, la de los [50 pueblos de España con nombres de comida](#), con la que se puede trabajar este campo léxico con un toque de humor.

Como espacio para trascender las paredes del aula

58. Invitar a los alumnos a crear una lista y publicarla. Por una parte, creemos que las listas permiten trabajar contenidos de todas las competencias, ya que se puede pedir a los alumnos que elaboren desde listas de palabras procedentes de su idioma materno incorporadas al español³³ hasta de comidas hispanoamericanas. Por otra, consideramos que puede usarse en todos los niveles, pues las listas pueden limitarse a una sucinta descripción y la enunciación de los ítems o contar con descripciones complejas de cada uno de ellos³⁴.

³³ Se puede obtener una lista de este tipo utilizando el Diccionario inverso de la lengua española, DIRAE, que busca cualquier segmento contenido en el artículo de una palabra. Primero conviene averiguar cuál es la marca, por ejemplo, buscando una palabra de la que tengamos la certeza que pertenece al grupo buscado. Así, si por ejemplo se busca con "jap." se obtendrán las palabras en español que proceden del japonés.

³⁴ La Universidad de Aberdeen (Escocia) propuso en el curso 2018/2019 a los asistentes de español en su comarca que elaborasen con sus alumnos de secundaria listas temáticas sobre comidas, artistas, científicos, deportistas, monumentos y lugares de interés de países hispanohablantes y bus-

2.7.4. Las encuestas de *20 Minutos*

Otro espacio para la interacción de *20 Minutos* es su [sección de encuestas](#). El medio plantea una pregunta, entre las que hay bastantes temas de actualidad general que no precisan muchas explicaciones contextuales, como por ejemplo [¿A favor o en contra del regalo al profesor?](#) o [¿Te ha gustado el final de la serie Juego de Tronos?](#) Otros temas más locales necesitarían explicar el contexto. Si el usuario elige una pregunta, con un clic accederá al cuestionario con las propuestas de respuesta, que suelen estar expresadas en un lenguaje sencillo, y solo tiene que marcar la caja de la respuesta que prefiera. Una vez contestada la encuesta, se inquiera si quiere conocer los resultados de la misma y si contesta afirmativamente con su clic, obtendrá los porcentajes de respuestas dadas hasta ese momento.

Propuesta de uso

Como fuente de texto

- 59. Sobre la función de expresar opinión.
- 60. Sobre el modo de expresar resultados en porcentajes.

Como espacio para trascender las paredes del aula

- 61. Nos parece una opción interesante para que alumnos del nivel A conviertan una tarea, contestar a una encuesta cuya pregunta y fórmulas de respuesta se habrán trabajado previamente en el aula, en una acción real.

2.8. Desdoblamiento en redes sociales

Las tres cabeceras analizadas disponen de cuentas en Facebook, Twitter, Instagram y Youtube. *20 Minutos* tiene también cuenta en Flipboard³⁵ y la red social profesional LinkedIn. Nos centraremos en las dos primeras redes, dadas las

casen el modo en que los alumnos pudieran mostrar las listas e intercambiar opiniones sobre las mismas con hispanohablantes. Este espacio de *20 Minutos* podría utilizarse para dar salida fuera del aula a proyectos como este.

³⁵ Flipboard es un agregador de noticias (Conforman webs con estructuras similares a las de un medio de comunicación social, pero con textos de otros. Flipboard tiene una parte de producción propia.) y a la vez una red social, más reciente que las anteriormente citadas, y diseñada específicamente para compartir textos de prensa digital.

posibilidades que creemos que ofrecen y que su uso está bastante generalizado y es probable que la mayoría de los alumnos de un aula de ELE hayan tenido algún contacto con las mismas. Facebook nos interesa por la facilidad que ofrece para la interacción en tiempo real, sin filtrado previo de los comentarios por parte del medio. Twitter nos atrae para diseñar ejercicios de reescritura, resumiendo noticias del diario en tuits o a la inversa.

Las cuentas de los diarios en Youtube ofrecen catálogos de vídeos con las opciones de comentarlos en línea y de crear listas de reproducción, agrupando vídeos con una característica en común. También nos parece bastante útil para la clase de ELE, pero creemos que las propuestas derivadas del uso de vídeos ya están tratadas en el apartado de multimedialidad y las de las líneas de comentarios en redes sociales las trataremos a continuación, en el apartado dedicado a Facebook.

2.8.1. Facebook

Para escribir comentarios en las páginas de Facebook de los tres diarios es necesario tener una cuenta en Facebook³⁶. En los tres diarios los comentarios se publican en tiempo real, sin moderación previa. El menú general de las páginas de estas cabeceras permite tanto compartir la página completa con otros usuarios como el invitar a amigos a indicar que les gusta. En las entradas tenemos las tres opciones de interacción habituales de Facebook: evaluar con un emoticono, hacer comentarios y compartir la entrada en otro muro de Facebook.

Las páginas de Facebook de los tres diarios analizados tienen las siguientes secciones: inicio, publicaciones (que agrupa texto, fotografía y vídeo), vídeos, fotos, información (con datos sobre el diario y enlaces a las cuentas en otras redes sociales) y comunidad (donde puedes ver qué personas relacionadas digitalmente contigo siguen la página). Las páginas de *El País* y *ABC* cuentan además con una sección de eventos en las que publican las convocatorias de actividades organizadas por el diario y generalmente de entrada gratuita. Para nuestro propósito

³⁶ Para abrirse una cuenta personal en Facebook o en Twitter solo es necesario aportar un correo electrónico o un número de teléfono móvil válido, ya que será comprobado. Se pide un nombre de usuario, pero este puede ser un alias. El profesor puede optar así por invitar a los alumnos a abrirse una cuenta bajo un avatar. Como hemos mencionado, si se trabaja con menores de edad es necesario revisar las políticas de las autoridades educativas del país respecto al uso de redes sociales en actividades docentes y recabar la autorización de los padres.

nos interesan las convocatorias de foros virtuales en torno a un tema³⁷. Se anuncian con semanas de antelación y los internautas pueden enviar sus preguntas vía Facebook y el día señalado seguir el foro en directo.

20 Minutos tiene un apartado de grupos de Facebook. Las páginas de grupos de Facebook agrupan a personas en torno a un centro de interés común y son cerradas, es necesario ser miembro para poder leer su contenido e interactuar en ellas. Los grupos de *20 Minutos* en mayo de 2019 tenían como tema la paternidad, la televisión, las recetas de cocina y el proyecto del ayuntamiento de Madrid, *Madrid central*. A excepción del último, se trata de temas bastante universales. Cada uno permite practicar diferentes funciones (expresar opinión, por ejemplo) o cuestiones gramaticales (como el imperativo para dar instrucciones en las recetas). Además, hay un grupo, *Listeros*, en conexión con la sección de listas comentada en 2.7.3.



Figura 10. Ejemplo de entrada de Facebook en la cuenta de El País, con un texto introductorio, el enlace a la noticia en la web central del diario, la barra de valoración con emoticonos y sus leyendas, el menú de interacciones posibles y la apertura de la línea de comentarios.

En cuanto a las entradas, una rápida ojeada a las tres páginas nos permite localizar entradas con diferentes formatos, para los que no es difícil imaginar aplicaciones en el aula. Veamos tres ejemplos de esta diversidad. Como primer ejemplo valga [una foto del cartel de la película Coco](#) junto al pie que expone su premio como mejor película de animación, cuyos comentarios sencillos podrían generarse en un aula de A2. De segundo, los [obituarios con revisiones de biografías de personas conocidas](#), muy útiles para repasar los contrastes de los tiempos verbales del pasado, estudiar fórmulas de condicional o usarse como incentivo de una interacción escrita en la que se participe en la línea de comentarios tras haber estudiado al personaje. Por último citaremos las series sobre un tema, que permiten planificar un ejercicio de producción escrita en la que los alumnos puedan escribir comentarios siguiendo la nota como modelo de lengua, como podría muy bien hacerse con en este [recopilatorio de recetas con pan](#).

³⁷ Ejemplo de entrada que anuncia un foro de debate de *El País*, en este caso sobre Perú, en este caso sobre Perú: https://www.facebook.com/events/308554856261301/?active_tab=about.

Propuestas de uso

Como fuente de textos

Actividades de análisis de los comentarios:

62. Corregir errores ortográficos o gramaticales de los comentarios,
63. identificar faltas de cortesía,
64. reconocer la polaridad de los comentarios,
65. localizar fórmulas o funciones diversas habituales en interacciones,
66. leer una entrada y anticipar los comentarios, como un ejercicio de expresión oral, para después consultar la línea de comentarios y comprobar si se ha acertado.

Como espacio para trascender las paredes del aula

Con los iconos de valoración:

67. Se puede diseñar actividades jugando con los iconos de valoración y sus leyendas: *me gusta, me encanta, me divierte, me asombra, me entristece, me enfada*. Desde seleccionar una entrada, compartirla en el muro de la clase y pedir valoraciones, sin más objetivo que el que reconozcan el sentido general de la nota y las diferentes expresiones de estado de ánimo, a una actividad para niveles más avanzados en la que expliquen oralmente en el aula el porqué de su emoticono.

Produciendo comentarios:

68. Utilizar una entrada concreta como incentivo a la producción inmediata de comentarios, se puede preparar además una actividad que suponga el seguimiento de las reacciones a estos, si se produjesen, y las respuestas a las mismas;
69. elegir un tema, trabajarlo y preparar en grupos comentarios más elaborados y en diferido.

Participando en un foro:

70. Se puede tomar el anuncio en la sección de eventos de un foro virtual para diseñar una unidad didáctica en la que se trabaje ese tema y que tenga como tarea final la participación real en el foro, enviando preguntas y siguiendo este el día de su realización.

Elaboración de listas sobre el componente cultural:

71. Otra tarea final convertida en una interacción real en un diario digital puede ser la realización de una lista para el *20 Minutos* y su publicación en la página del grupo de Facebook *Listeros*. Supondrá trabajar un tema relacionado

con la cultura o la sociedad hispanoamericana, elaborar la lista de modo conjunto mediante interacciones orales en clase con debates y votaciones, la redacción de la lista, unirse al grupo correspondiente, el envío de lista y el seguimiento de los comentarios.

72. Este mismo procedimiento se puede seguir para unirse a otro de los grupos y participar con otro texto acorde con el tema del mismo, como puede ser, en el de cocina, recetas de platos típicos de Hispanoamérica o de los países de procedencia de los alumnos.

Micro inmersión virtual:

73. Se propondrá a los alumnos que, partiendo de cero, se creen una cuenta de Facebook con un avatar,(usando la interfaz de Facebook en español) para posteriormente elegir uno de los grupos de *20 Minutos* y unirse al mismo. Tras un periodo de observación, en que el alumno realizará una ficha del grupo resumiendo su objetivo y elegirá tres de los asuntos tratados en el mismo, trabajará en la búsqueda del léxico, la gramática y las funciones que necesitaría para producir textos sobre estos temas y elaborarse fichas al respecto. Finalmente, durante un periodo fijado por el profesor, se convertirá en un miembro activo del grupo produciendo entradas y gestionando sus líneas de comentarios, así como, participando en las líneas de comentarios de otros.

2.8.2. Twitter

Cualquier internauta puede acceder a las cuentas de Twitter de los diarios estudiados, pero para interactuar en las mismas es necesario contar con una cuenta de Twitter y actuar desde la misma. Las entradas permiten cuatro acciones: comentar, retuitear, valorar con un icono de corazón o enviar a otros. Tras la data, el nombre del usuario y la indicación del tiempo transcurrido desde su publicación, las entradas incluyen un texto de un máximo de 280 caracteres al que le sigue el enlace a la noticia completa al que se refiere el tuit en el diario titular de la cuenta o, a veces, en un segundo medio. La combinación de ambos textos ofrece la que creemos que puede ser la opción de aprovechamiento más característica de Twitter, servir de base para ejercicios de reescritura de resumen y desarrollo.

Propuestas de uso

Como fuente de textos

74. Ejercicios de escritura de tuits a partir de la comprensión lectora de artículos de formato tradicional. En una primera fase se divide la clase en grupos y se entrega a cada grupo la copia de un artículo diferente, del que se han suprimido los titulares. El grupo ha de leerlo, analizarlo y realizar un esquema del mismo. Los esquemas se reunirán, se reproducirán y se entregará un set de esquemas a cada grupo. En la segunda fase, cada grupo ha de resumir en un tuit los esquemas de los que no son autores. Tendrá una extensión máxima de 280 caracteres y lo escribirán en un pòsit. En la tercera fase, se conforma un mural con todos los pòsit (o un formato electrónico de tamaño equivalente), se elige el tuit preferido de cada noticia y el grupo que ha trabajado con el artículo valora si cree que condensa adecuadamente el texto base y en caso contrario, propone cambios. Finalmente, se acude a la cuenta de Twitter del periódico para comparar el tuit elegido con la propuesta del diario.
75. El proceso inverso. Se proporciona a los alumnos el tuit u óptimamente una cadena de tuits de una noticia con desarrollo y se les pide que traten de escribir un artículo con la estructura de una noticia de prensa escrita tradicional contestando las preguntas: qué, quién, cómo, cuándo, dónde y por qué.
76. El profesor puede invitar a los alumnos a seleccionar un personaje hispanohablante a través del "A quién seguir" de las cuentas de los diarios (o puede ser el profesor el que haga la selección y se la presente a los alumnos). Cada alumno o grupo de alumnos seguirá a ese personaje durante un tiempo y pasado este, preparará una presentación oral en que se lo presente a la clase, partiendo de una colección de sus tuits y alternando para ello los estilos directo e indirecto.

Como espacio para trascender las paredes del aula

77. Se puede utilizar la posibilidad de comentar los tuits con propuestas similares a las formuladas para Facebook, pero, añadiendo el requisito de que los comentarios no tengan más de 280 caracteres y se les añada una etiqueta para su clasificación.

Antes de pasar al siguiente capítulo y las conclusiones, recapitulamos en un cuadro resumen (Figura 11) los recursos más característicos que tras nuestra exploración de las tres cabeceras españolas –*El País*, *ABC* y *20 Minutos*– creemos que derivan de la transformación de estas en diarios digitales 2.0 y que ofrecen nuevas posibilidades de explotación de la prensa en el aula a los profesores y diseñadores de materiales de ELE.

ALGUNOS RECURSOS GENERADOS POR LA TRANSFORMACIÓN 2.0		
Deslocalización	Cabeceras de 22 países hispanohablantes a un clic Mismo contenido en varias lenguas en cabeceras multilingües	
Capacidad de archivo	Textos retrospectivos	Hemerotecas con textos anteriores a la etapa 2.0, de textos escritos y de imágenes Archivos de textos de la etapa 2.0 Recuperación de portadas de fechas concretas Efemérides Colecciones de columnas de opinión, incluyendo las metalingüísticas
Multimedialidad e hipermedialidad	Disponer de galerías de imágenes Disponer de series de pódcast Disponer de galerías de vídeos Disponer de textos que simultanean medios: escrito y sonoro/audiovisual	
Posibilidad de personalización	Apertura de perfiles en el medio y creación de bibliotecas personales Suscripciones a series	
Interactividad comunicativa	Nuevas tipologías de textos	Opinión del lector (cartas al director, entradas de blog o tribunas) en audio y vídeo Comentarios a los textos emitidos por el medio Muestras de registro coloquial en los comentarios Muestras de interacción en los comentarios
	Espacios para la interacción	Cartas al director digitales Blogs como el de los lectores de <i>20 Minutos</i> Tribunas de los lectores como las de <i>El País</i> Líneas de comentarios Las listas de <i>20 Minutos</i> Las encuestras de <i>20 Minutos</i>
Desdoblamiento en redes sociales	Nuevas tipologías de textos	Un mismo contenido en diferentes formatos Micro textos como los de Twitter
	Espacios para la interacción o la <i>microimersión digital</i>	Líneas de comentarios Grupos de Facebook Foros Blogs de los lectores

Figura 11. Algunos recursos generados por la transformación 2.0 de los diarios.
Elaboración propia.

3. Recursos para localizar cabeceras hispanoamericanas y trabajar un enfoque panhispánico y la variación diatópica

La ruptura de las barreras geográficas que conlleva internet como canal y la creciente universalización del acceso al mismo suponen que la mayoría de los profesores y estudiantes de ELE tengan acceso con relativa facilidad desde casi cualquier lugar del mundo a las cabeceras en español de los 22 países en que este idioma es lengua oficial y por tanto, a una ventana a la diversidad de la sociedad hispanohablante. También, la posibilidad de ilustrar cualquier variedad diatópica de esta lengua de 550 millones de hablantes y de establecer contrastes. La variación será más fácil de ilustrar cuanto más se aleje la muestra de la lengua culta, pudiendo resultar especialmente útiles para ello las líneas de comentarios dado, como hemos visto, su frecuente registro coloquial. Alternar el origen geográfico de los textos usados en el aula respalda el concepto de la validez para la enseñanza del español de todas las variedades diatópicas de este y la adopción de un enfoque panhispánico.

Localizar estas cabeceras resulta complicado a veces para profesores de geografías alejadas no familiarizados con sus nombres. Lo que sigue son varias vías para facilitar estas búsquedas.

Para buscar cabeceras digitales españolas, disponemos de la [Agenda de la Comunicación de Presidencia del Gobierno](#) que se renueva cada año y que en su versión en línea se actualiza de modo constante. Enlaza todos los diarios digitales de España, tanto los de ámbito estatal como los locales.

kiosco.net amplía el espectro a las cabeceras hispanoamericanas. Es un directorio visual y además de dar acceso a la web de cada diario, ofrece una imagen de la portada de la edición de papel del día que se consulta de los principales diarios de la zona geográfica elegida. La selección de la etiqueta *Latinoamérica* incluye, en español: *Clarín*, de Argentina; *El Mercurio*, de Chile; *El Tiempo*, de Colombia; y *El Comercio*, de Perú. Se pueden encontrar otras cabeceras yendo a un país concreto de Hispanoamérica. Las portadas se pueden descargar de modo gratuito, mientras que, previo pago, se puede obtener el ejemplar completo del periódico que se desee en formato PDF.

Otras webs que permiten búsquedas geográficas de diarios digitales son [Kiosco internet](http://kioscointernet.com) y [Onlinenewspaper](http://onlinenewspaper.com). De la segunda nos gusta que en los listados de algunas zonas de contacto de lenguas internacionales se indica junto al enlace al diario correspondiente, su lengua/s vehicular/es. Un ejemplo, en la lista de diarios de Texas, se apunta qué periódicos están en español o son bilingües inglés-español. Así, podemos, por poner un ejemplo, facilitar una pista a alumnos de estos países de un periódico que seguir en español en su país de origen.

Ninguno de estos recursos contiene enlaces a diarios digitales en español de Guinea Ecuatorial. Por ello, incluimos enlaces a dos cabeceras ecuatoguineanas en español en el E-directorio contenido en los anexos.

También quisiéramos anotar dos herramientas que nos parecen útiles para trabajar con variantes léxicas: el [diccionario de americanismos de la Asociación de Academias de la Lengua Española](http://diccionario.americanismos.org) y un [diccionario de variantes](http://diccionario.variantes.org) elaborado por Lauro Capdevila.

Un último apunte, si buscamos la edición de un día concreto de un periódico y no la localizamos en su hemeroteca y conocemos la URL podemos recurrir al buscador [Wayback.Machine](http://waybackmachine.org). Es una base de datos sin ánimo de lucro que se dedica a archivar webs de internet desde 1996.

Propuestas de uso

Disponer de todas las cabeceras de Hispanoamérica puede ser útil para:

- mostrar la amplitud geográfica del español y su unidad en la diversidad,
- proporcionar al alumno el acceso a una/s cabecera/s de una zona geográfica de su interés, para promover la lectura por placer o interés profesional;

- la selección de textos de una variedad concreta del español,
- alternar las variedades diatópicas de los textos seleccionados apoyando la idea de que no hay un español mejor que otro,
- preparar ejercicios contrastivos que ilustren la variación diatópica o la diversidad cultural.

Ejemplo de ejercicio de contraste:

- Las normas de redacción de titulares son diferentes a ambos lados del Atlántico. Puede resultar interesante, por ejemplo, comparar los titulares de la prensa española y parte de la americana. En los segundos es frecuente elidir artículos y preposiciones. Estas elisiones se podrían utilizar en ejercicios de reescritura, invitando a completar los enunciados con todos sus constituyentes.

4. Conclusiones

Nuestra primera conclusión es que la prensa digital 2.0 no es ya únicamente la extensa, ultra ordenada y accesible fuente de textos auténticos explotables en la enseñanza de lenguas extranjeras en que la convirtió su migración del papel a la pantalla a partir de 1996. Con ser sustancial su cambio como fuente de textos –del que nos ocuparemos más tarde, mencionando aquí únicamente la incorporación de los soportes sonoros y audiovisuales– creemos que no es lo más significativo. La adaptación de la prensa a la cultura 2.0 en los últimos 15 años la han dotado de espacios para la interacción en los que conversan comunidades de *tecleantes* que tienen el español como lengua materna o como lengua franca. Este cambio la convierte desde nuestro punto de vista en un recurso completamente distinto. A través de la exploración de las ediciones digitales de *El País*, *ABC* y *20 Minutos* creemos que ha quedado ilustrado que es teóricamente posible utilizar los diarios para convertir acciones lingüísticas en acciones reales sacando del aula producciones orales y escritas; interactuar en línea con otros lectores del medio e, incluso, organizar actividades complejas y sostenidas en el tiempo –que hemos denominado *microinmersión virtual*– en las que el alumno pasaría por alguno de los procesos que implica una experiencia de inmersión lingüística. Queda pendiente poner en práctica las propuestas y valorar cómo funcionan en una situación de aprendizaje real y hasta dónde se puede llegar.

La blogosfera de cualquiera de los diarios, las listas o el blog de los lectores de *20 Minutos*, las cartas a la directora de *El País* o la oportunidad de publicar una tribuna en este mismo diario, posibilitan el convertir producciones escritas en acciones reales. El blog de los lectores de *20 Minutos* permite también que se publiquen producciones orales y audiovisuales. Subir a la red y compartir producciones propias de todo tipo esperando impaciente los comentarios y recontando *me gusta* forma parte del día a día de la mayoría de los alumnos con

la condición de nativos digitales. En estos espacios no será automático, pues hay una selección previa, pero la dificultad del reto puede ser un aliciente. Si se precisa inmediatez, se puede acudir a publicar en las cuentas de los medios en redes sociales, donde no hay filtros previos.

La interacción en línea es posible desde un nivel básico con la valoración de una entrada sencilla mediante un emoticono en las cuentas de Facebook o utilizando las encuestas de *20 Minutos*, que no requieren escribir, tan solo elegir con un clic una de las respuestas dadas. A un nivel avanzado, se puede trabajar con la participación en directo, esto es, en tiempo real, en un foro virtual. Las líneas de comentarios, por su parte, dependiendo de la complejidad del texto comentado –que como hemos visto puede ser tan simple como el cartel de una película de éxito acompañado de un pie que anuncia el último premio que ha obtenido– pueden cubrir el amplio arco existente entre un A2, que comenta en diferido, y un C2, que lo hace en directo y mantiene la conversación con los otros lectores.

Hacerse un perfil en el diario o en una red social, registrándose en la web en la lengua meta, como se empadronaría un alumno en inmersión analógica, para posteriormente elegir un espacio en el que convertirse en un miembro de la comunidad como un blog de opinión, uno de los grupos de Facebook de *20 Minutos* o la comunidad de *listeros* del mismo medio, puede ser un proyecto de curso que proporcione al alumno una micoinmersión virtual con el español como lengua dominante y la versión digital de algunas de las experiencias propias de una inmersión lingüística, básicamente, utilizar la lengua meta para acciones reales que suponen poder avanzar en tus objetivos y multiplicar las interacciones con hablantes que no forman parte de tu entorno académico, además de asistir como observador a conversaciones de otros en situaciones reales.

En lo que concierne a la prensa digital 2.0 como fuente de textos, en primer lugar, creemos que el experto en ELE, como experto en la lengua con que trabaja, tiene un importante papel que desempeñar en la selección de textos periodísticos y como curador de estos, decidiendo hasta qué punto interviene y cómo se enfrenta a los errores lingüísticos, la jerga periodística y los problemas de comprensión generados por un conocimiento del mundo diferente, especialmente cuando sus alumnos no viven en España. Este papel y la necesidad de los medios de rentabilizar con un segundo uso unos textos muy caros de producir, podría constituir un nicho de empleo para los expertos en ELE, como apunta la presencia de profesores de inglés como lengua extranjera en *BBC Learning English* y sus dos millones largos de seguidores.

En segundo lugar, queremos resaltar que la prensa de esta segunda década del siglo XXI aporta varias tipologías de textos diferentes a las que el diseñador de materiales o el profesor de ELE pudiera encontrar en un diario de papel o ciberdiario de etapas anteriores³⁸:

- Textos duplicados en varias lenguas,
- galerías de fotografías con sus correspondientes pies,
- vídeos con subtítulo automático o humano y generalmente una introducción escrita,
- series de pódcast con un comentario escrito y, en ocasiones, con la transcripción adjunta,
- textos retrospectivos,
- agrupaciones de columnas de opinión, literarias o metalingüísticas,
- mini corpus de textos que contextualizan un segmento equis,
- boletines temáticos de periodicidad fija,
- listas de titulares clasificados o no por secciones y generalmente con un nexo cronológico como los titulares de última hora,
- muestras de lengua coloquial,
- muestras de interacciones en línea y
- textos en varios formatos (entrada de Facebook, tuit, pódcast, texto escrito con el estilo periodístico tradicional) con un mismo contenido.

Se puede argumentar que algunos de ellos se encuentran también en otras fuentes en la red. Cierto, pero en una cabecera de prensa la ultra clasificación de los textos hecha por el medio nos facilita la búsqueda, especialmente de bloques, y contamos además con el filtraje previo de los textos que supone la redacción de un periódico.

Nótese que en nuestra lista no hemos enumerado: fotografías, vídeos, pódcast, etc. Al comenzar nuestra exploración pensamos que la ventaja de los diarios del XXI sería que incluyen textos multimedia. Tras analizarlos, creemos que la diferencia cualitativa no es solo disponer de los tres soportes (gráfico, auditivo, audiovisual), sino disponer de galerías, listas o series, de agrupaciones en fin, que nos permiten importar material para preparar una actividad que parta de textos diferentes pero teniendo estos un nexo temático, estilístico o cronológico común, lo que puede ser muy conveniente para, por ejemplo, trabajar con

³⁸ Listamos aquí los textos periodísticos propiamente dichos, pero no olvidamos que los diarios, convertidos en plataformas de servicios, ofrecen también otros muchos tipos de textos auténticos, algunos de los cuáles están reflejados en la tabla de gradación de textos del apartado 1.1.7.3.

un grupo. También resulta de interés la coexistencia de medios en estas agrupaciones –las galerías llevan sus pies de foto; los vídeos y los pódcast, usualmente, una introducción escrita– que nos facilitarán la integración de destrezas. Una coexistencia que se torna simultaneidad en los vídeos subtítulos, facilitando un aprendizaje polisensorial y diferentes ejercicios como pudiera ser el doblaje.

Otra característica que nos parece resaltable aquí son las variantes discursivas de un mismo significado. El disponer en paralelo de un artículo, una entrada de Facebook, un tuit y un pódcast sobre un mismo referente de actualidad creemos que permite diseñar múltiples ejercicios de mediación, que además, los alumnos pueden autocorregirse. Lo mismo ocurre con los textos duplicados en varias lenguas.

Así, creemos que los textos que se pueden encontrar en un diario 2.0 permiten, frente a etapas anteriores de la prensa, por una parte, diseñar actividades innovadoras, especialmente de mediación, y que, por otra, la condición de reales, recientes y reconocibles de los textos y, en muchas ocasiones, de los referentes de los mismos, los hacen también más atractivos para preparar actividades clásicas en una aula de lengua extranjera como un *quién es quién*, que los convenientemente atemporales de manuales y otros recursos.

Otro aspecto positivo de la prensa digital 2.0 como fuente de textos sería su capacidad para ilustrar las nuevas tipologías textuales surgidas en la era digital y la sociedad 2.0. Si la programación de un curso del siglo pasado debía incluir escribir una carta y su sobre, en el siglo XXI, resultará a menudo útil saber escribir un tuit. En este mismo sentido, consideramos que han demostrado su valor para diseñar actividades para cubrir las nuevas escalas de descriptores de mediación e interacción en línea incluidas en la ampliación del *Marco Común Europeo de las Lenguas* (2018).

Como inconvenientes tenemos, primeramente, el que acudir a estos textos supone un trabajo extra para el profesor de selección, importación y preparación, que no tendría que acometer si acude a los ya facilitados por un manual al uso u otro recurso de una editorial. Puede paliarse si se quiere trabajar con textos periodísticos recientes, recurriendo a los textos ya seleccionados, clasificados por niveles y acompañados de actividades de *Práctica español* y *Hoy en clase*, aunque solo sea como base de una explotación más profunda o con otro enfoque. Como segunda desventaja mencionaremos el que los textos no están graduados y en su mayoría solo son aptos para los niveles B2, C1 y C2. No obstante,

hemos visto que con imaginación se pueden encontrar alternativas para los niveles iniciales, incluso sin recurrir al uso de las fotografías. Respecto a este asunto de la gradación, consideramos que la tabla generada a partir del vaciado del inventario de géneros del PCIC puede resultar de bastante ayuda.

No quisiéramos dejar de apuntar aquí la necesaria reflexión sobre la autoría de los textos. Hasta dónde es lícito llegar en la utilización de textos producidos por otros y publicados en la red, sin que los emisores obtengan un beneficio directo de ello, daría creemos para otra monografía. No obstante, sí que queremos anotar lo que consideramos una mínima cortesía de internauta, quizás un pago mínimo ya que reportará visitas al medio: enlazar siempre el texto original para propiciar algún clic. Además, de, obviamente, citar la fuente, sin olvidarse de ello cuando se trata de imágenes o audios.

Para terminar con este apartado señalaremos que nos parece que algunas de las características de la prensa digital 2.0 derivan en herramientas que pueden facilitar la labor de selección de textos del profesor –como los diferentes menús y agrupaciones de textos o la lupa– así como su uso –como por ejemplo, el poder imprimirlos electrónica o analógicamente, permitiendo un a veces conveniente trabajo en desconexión–. Por último, destacaremos la facilidad para distribuirlos y la opción de compartirlos en una red social dando la oportunidad de utilizar esta como entorno virtual de aprendizaje.

Como reflexión final, nos gustaría anotar que el mundo no es el pequeño rincón del planeta en el que vivimos, en el que puede que internet sea asequible y no sufra de censuras estatales, ni las circunstancias de todos sus aprendientes de lenguas son las mismas, por tanto, no hay que dar por hecho que todos los alumnos dispondrán de los dispositivos electrónicos y la conexión a internet necesaria para utilizar opciones como las que hemos explorado, por más que sea necesario poco más que un teléfono móvil en muchos de los casos, ni tampoco, la competencia digital necesaria para sacarles provecho, aunque consideramos que es suficiente con una competencia básica. El profesor, que estimamos que sí ha de hacerse con esa competencia digital básica, ha de prever siempre cómo podrán acceder sus alumnos a los medios necesarios para utilizar estos recursos si estos no son provistos por el centro de enseñanza.

Bibliografía

Referencias bibliográficas

- ABADAL, Ernest y GUALLAR, Javier (2010): *Prensa digital y bibliotecas*, Gijón : Editorial TREA.
- ABC (2018): “Ya se puede escuchar las noticias de ABC a través de los asistentes de voz de Google, Apple y Amazon” (5 de noviembre). Disponible en: https://www.abc.es/sociedad/abci-abc-ofrece-desde-boletines-informativos-sonoros-producidos-redaccion-periodico-201810290019_noticia.html [Consulta: 21/01/2020].
- ALFARO LAGORIO, Consuelo (1997): “El papel de la prensa en ELE”, en Kira Alonso (dir.), Francisco Moreno Fernández (dir.), María Gil Bürmann (dir.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997)*, Alcalá de Henares, Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=891198> [Consulta: 21/01/2020].
- ARROYO, Antonio (coord.) (2008): *La lengua española en los medios de comunicación y en las nuevas tecnologías*, Madrid: Ediciones del Laberinto.
- AYALA SÖRESSEN, Federico (2013): *Fondo fotográfico del diario ABC. Análisis documental, gestión y aplicaciones*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/23904/1/T35001.pdf> [Consulta: 21/01/2020].
- (2015): “El archivo de ABC”, en *ABCfoto* (9 de junio de). Disponible en: <https://www.abc.es/ABC-foto/revelado/20150609/ABCI-archivo-fondos-201506081926.html> [Consulta: 21/01/2020].
- BBC (2013): “70 years of learning English”, en *BBC Learning English*. Disponible en: http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/specials/2013/09/130909_70th_article.shtml [Consulta: 21/01/2020].
- CEBRIÁN HERREROS, Mariano (2009): “Comunicación activa en los cibermedios”, en *Comunicar, Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 33/XVII, pp. 15-24. Disponible en: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=33&articulo=33-2009-03> [Consulta: 21/01/2020].

- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid: MCED y Anaya. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: 21/01/2020].
- CONSEJO DE EUROPA (2018): *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with new descriptors*, Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [Consulta: 21/01/2020].
- DÍAZ NOCI, Javier (2001): *La escritura digital: Hipertexto y construcción del discurso informativo en el periodismo electrónico*, Zarautz: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- EFE (2015): "El proyecto *Práctica español*", en *Práctica español* (30 de julio). Disponible en: <https://www.practicaespanol.com/el-proyecto-practica-espanol/> [Consulta: 21/01/2020].
- (2017): "*Práctica español* estrena APP", en *Práctica español*. Disponible en: <https://www.practicaespanol.com/practica-espanol-estrena-app/> [Consulta: 21/01/2020].
- EL PAÍS (30 de abril de 2018): "A partir de ahora las noticias de *EL PAÍS* también se pueden escuchar". Disponible en: https://elpais.com/tecnologia/2018/04/27/actualidad/1524826604_066988.html [Consulta: 21/01/2020].
- AIMC (Asociación general para la investigación de medios de comunicación) (2018): *Resumen General octubre 2017-mayo de 2018*. Madrid, AIMC. Disponible en: <https://www.aimc.es/a1mc-c0nt3nt/uploads/2018/06/resumegm218.pdf> [Consulta: 01/01/2019].
- FERNÁNDEZ, Jimena y JUAN LÁZARO, Olga (2000): "Criterios de evaluación de materiales de E/LE en la red: alumnos y usuarios de E/LE", *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 28, pp. 70-85. Disponible en: http://www.cuadernos cervantes.com/multi_28_criteeval.html [Consulta: 08/01/2019].
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.^a del Carmen (2004): "Principios y criterios para el análisis de los materiales didácticos", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 715-734.
- (2017): "Análisis de manuales y materiales didácticos", en Ana María Cestero Mancera e Inmaculada Penadés Martínez (eds.), *Manual del Profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 693-729.
- FLORIÁN REYES, Loreto (2017): "La enseñanza del léxico", en Ana María Cestero Mancera e Inmaculada Penadés Martínez (eds.), *Manual del Profesor de ELE*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 259-285.
- GARCÍA MATA, Jorge (2004): "La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de E.L.E.", en Hermógenes Perdiguero y Antonio Álvarez (ed.), *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE: Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Burgos, 2003. Burgos, Servicio de publicaciones de la Universidad de Burgos. [Alojadas en la web del Centro Virtual Cervantes].

- Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xiv.htm. [Consulta: 20/01/2020].
- GRIJELMO, Álex (2002). "Un diccionario más rico y más pobre" (1 de mayo), en *El País*. Disponible en: https://elpais.com/diario/2002/05/01/opinion/1020204006_850215.html [Consulta: 20/01/2020].
- GRIJELMO, Álex (coord.) (2014): *El País: Libro de Estilo*, Tres Cantos: Prisa Ediciones, Santillana Ediciones Generales.
- GUILLÉN, Carmen; ALARIOS TRIGUERO, Ana Isabel; CASTRO PRIETO, Paloma (1994): "Los 'documentos auténticos' en la renovación metodológica del aula de lengua extranjera", en *CL&E (Comunicación, Lengua y Educación)*, 24, pp. 82-100. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/219724> [Consulta: 15/01/2019].
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Humberto (2003): "Poder mediático y autoridad lingüística", en Hermógenes Perdiguero y Antonio Álvarez (ed.), *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE: Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Burgos, 2003*. Burgos, Servicio de publicaciones de la Universidad de Burgos. [Alojadas en la web del Centro Virtual Cervantes]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0011.pdf [Consulta: 20/01/2020].
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [Consulta: 20/01/2020].
- (2011): "La Fundación de la Lengua Española, el Instituto Cervantes y la Agencia EFE presentan hoy el portal 'Practica español'", en Sala de prensa, cervantes.es (27 de enero). Disponible en: https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2011/noticias/practica_espanol.htm [Consulta: 20/01/2020].
- JUAN LÁZARO, Olga (2001): "Criterios de evaluación de materiales en línea", en Olga Juan Lázaro, *La red como material didáctico en el aula de ELE*. Madrid. Edelsa, Grupo Didascalía, pp.42-68.
- LUCÍA MEGÍAS, José Manuel (2012): *Elogio del texto digital*, Madrid: Fórcola.
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel (1996): *Escritura e información. La estructura del lenguaje periodístico*, Madrid: Cátedra, Signo e imágenes/ Manuales.
- MARTÍNEZ A. Y SÁNCHEZ, J. M. (2015): "20 años de diseño web en ABC", en *ABC* (28 de octubre). Disponible en: https://www.ABC.es/tecnologia/redes/ABCi-20-anos-diseno-traves-ABC201510262122_noticia.html [Consulta: 20/01/2020].
- MAESTRO ALEJOS, Aránzazu (2003): "Los medios de comunicación: el gran canal de 'documentos reales' en el proceso de enseñanza aprendizaje del español lengua extranjera", en Hermógenes Perdiguero y Antonio Álvarez (ed.), *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE: Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Burgos, 2003*. Burgos, Servicio de publicaciones de la Universidad de Burgos. [Alojadas en la web del Centro Virtual Cervantes]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0426.pdf [Consulta: 15/06/2019].

- MARTÍN PERIS, Ernesto *et. al.* (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid: SGEL. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm [Consulta: xx/xx/xx].
- OSTERREICHER, Wulf (2004): "Textos entre inmediatez y distancia comunicativa", en Rafael Cano Aguilar (coord.), *Historia de la lengua española*, Barcelona: Ariel.
- PAIXÃO DE SOUSA, María Clara (2007): "Digital Text: Conceptual and Methodological Frontiers" en Amelia Sanz y Dolores Romero (eds.), *Literatures in the Digital Era: Theory and Praxis*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing . La comunicación está disponible en: https://www.academia.edu/4137844/Digital_Text_Conceptual_and_methodological_frontiers [Consulta: 20/01/2020].
- PUREN, Christian (2012): "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional" en *Enunciación*, 17/2 (julio-diciembre), Bogotá: Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. pp. 155-160. Disponible en: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/4433>. [Última consulta: 20/01/2020]
- ROMERO GUALDA, M.^a Victoria (2003): "El aula seducida: ELE y medios de comunicación", en Hermógenes Perdiguer y Antonio Álvarez (ed.), *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE: Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Burgos, 2003. Burgos, Servicio de publicaciones de la Universidad de Burgos. [Alojadas en la web del Centro Virtual Cervantes]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0033.pdf [Consulta: 20/01/2020].
- ROST, Alejandro (2006): *Interactividad en el periódico digital*, Tesis doctoral, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=5737> [Última consulta: 20/01/2020].
- SITMAN, Rosalie (2003): "Más allá de la información: la prensa en la enseñanza de ELE", en Hermógenes Perdiguer y Antonio Álvarez (ed.), *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE: Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Burgos, 2003. Burgos, Servicio de publicaciones de la Universidad de Burgos. [Alojadas en la web del Centro Virtual Cervantes]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0097.pdf [Consulta: 20/01/2020].
- SCOTT, Paul (2008): "Emerging Communities at *BBC Learning English*", en *TESL-EJ, Teaching English as Second or Foreign Language*, 11/4, pp. 1-11. Disponible en: <http://teslej.org/ej44/a6.html> [Consulta: 20/01/2020].
- VIDA UNIVERSITARIA (2011): "La web de la agencia EFE *Práctica español* se visita en más de 60 lenguas diferentes" (28 de febrero). Disponible en: <https://www.unav.edu/web/vida-universitaria/detalle-noticia-pestana?articleId=291409> [Consulta: 20/01/2020].

Cabeceras analizadas

Las visitas se realizaron en diferentes momentos entre el 1 de abril de 2018 y el 18 de junio de 2019.

- 🔗 *El País*, edición España: <https://elpais.com/>
- 🔗 *ABC*, edición Nacional: <https://www.ABC.es/>
- 🔗 *20 Minutos*, edición España: <https://www.20minutos.es/>

Recursos de explotación de textos periodísticos analizados

Las visitas se realizaron en diferentes momentos entre el 1 de abril de 2018 y el 18 de junio de 2019.

- 🔗 *BBC Learning English*, editado por la BBC: <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/>
- 🔗 *Práctica español*, editado por la Agencia EFE, <https://www.practicaespanol.com/>
- 🔗 *Hoy en clase*, editado por la editorial Difusión, <https://campus.difusion.com/> [para acceder al recurso es necesario registrarse en la web]

Anexos

Anexo I. E-Directorio

Modelos de utilización de textos periodísticos digitales para la enseñanza de lengua extranjera

BBC LEARNING ENGLISH

🔗 *BBC Learning English*

<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/>

SECCIONES QUE EXPLOTAN TEXTOS PERIODÍSTICOS

🔗 *Words in the news*

<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/witn>

🔗 *News Report*

<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/news-report>

🔗 *LingoHack*

<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/lingohack>

🔗 *News Rewiev*

<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/course/newsreview>

🔗 *Pronunciation in the News*

<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/guarani/course/english-you-need/unit-1/session-3>

PRÁCTICA ESPAÑOL

🔗 *Práctica español, web para ordenador*

<https://www.practicaespanol.com/>

🔗 *Cuenta en Facebook:*

<https://www.facebook.com/practicaespanol>

🔗 *Cuenta en Twitter:*

<https://twitter.com/practicaespanol>

🔗 Cuenta en Instagram:

https://www.instagram.com/practica_espanol/

🔗 Enlaces para descargar la APP para móviles

➤ IOS:

<https://itunes.apple.com/bo/app/practica-esp%C3%B1ol/id1250182238?mt=8>

➤ Android:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.practicaespanol.app&hl=es>

SECCIONES QUE EXPLOTAN TEXTOS PERIODÍSTICOS

🔗 *Noticias*

<https://www.practicaespanol.com/noticias/>

🔗 *Música*

<https://www.practicaespanol.com/musica-la-noticia-en-video/>

🔗 *La voz en español*

<https://www.practicaespanol.com/la-voz-de-la-noticia-roberto-abbado/>

🔗 *No confundas*

<https://www.practicaespanol.com/no-confundas/>

HOY EN CLASE

🔗 Campus virtual de la editorial Difusión

<https://campus.difusion.com/> (Para acceder al catálogo de sesiones gratuitas de Campus Difusión es necesario registrarse aportando los datos personales.)

🔗 Cuenta en Facebook de la editorial Difusión

<https://www.facebook.com/difusion.ele/>

Dónde encontrar diarios digitales en español y otros recursos para trabajar las variedades diatópicas

- 🔗 Buscador de la *Agenda de la Comunicación*
<http://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/agendacom/Paginas/index.aspx>
- 🔗 *Agenda de la Comunicación* en PDF
<http://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/agendacom/Documents/Agenda2017.pdf>
- 🔗 *Kiosco*, directorio visual
<http://kiosko.net/es/>
- 🔗 *Kiosco internet*
<http://kiosko.net/>
- 🔗 *Onlinenewspaper*
<http://www.onlinenewspapers.com/>
- 🔗 Base de datos *WaybackMachine*
<https://archive.org/web/web.php>

CABECERAS DIGITALES DE GUINEA ECUATORIAL

- 🔗 *Diario Rombe*
<https://diariorombe.es/inicio/>
- 🔗 *La Gaceta de Guinea*
<https://www.gacetadeguinea.com/>

HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR CON VARIANTES LÉXICAS

- 🔗 *Diccionario de americanismos de la Asociación de Academias de la Lengua Española*
<http://www.asale.org/recursos/diccionarios/damer>
- 🔗 *Diccionario de variantes del español*
<http://diccionariovariantespañol.org/>

Recursos útiles de *El País*, *ABC* y *20 Minutos* para trabajar en el aula de ELE

Textos con lenguas vehiculares diferentes al castellano

- 🔗 Edición en inglés de *El País*:
<https://elpais.com/elpais/inenglish.html>
- 🔗 Edición en portugués de *El País*:
<https://brasil.elpais.com/>
- 🔗 Edición en catalán de *El País*:
<https://cat.elpais.com/>
- 🔗 Suplemento de Valencia del *ABC*:
<https://www.abc.es/espana/comunidad-valenciana/envalencia/>
- 🔗 Edición Cataluña del *20 Minutos* digital:
<https://www.20minutos.es/cataluna/>
- 🔗 Edición Barcelona en papel del *20 Minutos*:
https://www.20minutos.es/edicion_impresa/calendario/barcelona/2019/04/
- 🔗 Edición Valencia en castellano del *20 Minutos*:
<https://www.20minutos.es/comunidad-valenciana/>
- 🔗 Edición Valencia en valenciano del *20 Minutos*:
<https://www.20minutos.es/comunitat-valenciana/>

Textos Multimedia

FOTOGRAFÍA

- 🔗 Sección de galerías fotográficas de *El País*
<https://elpais.com/elpais/album.html>
- 🔗 *Un País de archivo* (imágenes retrospectivas)
https://elpais.com/agr/archivo_fotos/

- 🔗 *ABC Galerías*
<https://www.abc.es/abcfoto/galerias/>
- 🔗 *ABC Multimedia –fotos*
<https://www.abc.es/multimedia/fotos/>
- 🔗 *ABC El revelado*
<https://www.abc.es/abcfoto/revelado/>
- 🔗 *ABC Anverso/Reverso*
<https://www.abc.es/abcfoto/anverso-reverso/>
- 🔗 *20 Minutos, Fotogalerías*
<https://www.20minutos.es/fotos/>

VIDEOS

El País

- 🔗 Sección de videos de *El País*
<https://elpais.com/elpais/videos.html>
- 🔗 *Explainer de El País*
<https://www.youtube.com/playlist?list=PLeEzCJHXCIX1PjgvT2ZjKuYtrcq4pU1G>
- 🔗 *La voz de Iñaki- opinión política*
https://elpais.com/agr/la_voz_de_inaki/a
- 🔗 *Diario de España- reportaje España*
https://elpais.com/agr/diario_de_espana/a
- 🔗 *El comidista- sobre gastronomía*
<https://elcomidista.elpais.com/>
- 🔗 *Aprendemos juntos*
<https://aprendemosjuntos.elpais.com/archivo/>

ABC

- 🔗 Sección de videos de ABC
<https://www.abc.es/multimedia/videos/>
- 🔗 *Topview* – economía y empresa
<https://abcblogs.abc.es/giuseppe-tringali/8>
- 🔗 *El foco*- opinión política
<https://abcblogs.abc.es/angel-exposito/>
- 🔗 *Curiosidades y cosas insólitas*
<https://abcblogs.abc.es/curiosidades-cosas-insolitas/>

20 MINUTOS

- 🔗 Sección de vídeos de 20 Minutos
<https://www.20minutos.es/videos/>

PÓDCAST

El País

- 🔗 *Pódcast El País*
<https://elpais.com/agr/podcasts/a/>
- 🔗 *Las noticias de El País*, boletín diario
[https://elpais.com/agr/podcast las noticias de el pais/a](https://elpais.com/agr/podcast%20las%20noticias%20de%20el%20pais/a)
- 🔗 *Las historias de El País*, temática variada
[https://elpais.com/agr/podcast las historias de el pais/a](https://elpais.com/agr/podcast%20las%20historias%20de%20el%20pais/a)
- 🔗 *Un pódcast de moda*
<https://smoda.elpais.com/tag/un-podcast-de-moda/>

ABC

🔗 *Pódcast ABC*

https://www.abc.es/voz/noticias-del-dia/#ns_campaign=abc-es&ns_mchannel=m&ns_source=pie&ns_linkname=pie-8&ns_fee=0

🔗 *Estamos en la historia*

https://www.abc.es/historia/abci-cadaver-blas-lezo-abc-podcast-201809202134_noticia.html

🔗 *Materia oscura*, de la sección de Ciencia

https://www.abc.es/ciencia/abci-busqueda-extraterrestres-perdida-tiempo-201810182044_noticia.html

🔗 *Una charla de cine*, reseñas y previos

https://www.abc.es/play/cine/noticias/abci-estrenos-cine-semana-cinco-minutos-201810261121_noticia.html

🔗 *La mitad del mundo*, sobre la igualdad de la mujer

https://www.abc.es/familia/mujeres/abci-mitad-mundo-episodio-2-irene-patio-201810180306_noticia.html

Textos retrospectivos

🔗 Hemeroteca retrospectiva de *El País*:

<https://elpais.com/diario/>

🔗 Archivo de *El País* desde el 7 de febrero de 2012

<https://elpais.com/archivo/>

🔗 Archivo de portadas de papel de *El País*:

<https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/>

🔗 Acceso al índice alfabético *Por temas*, de *El País*

<https://elpais.com/tag/listado/a.html>

🔗 *Un País de archivo*

https://elpais.com/agr/archivo_fotos/

- 🔗 Hemeroteca de PDF del *ABC* (facsimiles de edición de papel)
<http://hemeroteca.abc.es/>
- 🔗 *ABC Foto*
<https://www.abc.es/abcfoto/>
- 🔗 Hemeroteca de PDF de *20 Minutos* (facsimiles de edición de papel)
http://www.20minutos.es/edicion_impresa/

Algunas agrupaciones de textos de opinión

- 🔗 Índice de columnista de *El País*
<https://elpais.com/elpais/firmas.html>
- 🔗 Selección de columnistas de *ABC*
<https://www.abc.es/opinion/>
- 🔗 Sección de columnas de *20 Minutos*
<https://www.20minutos.es/minuteca/la-columna/>
- 🔗 Breves de opinión: la sección *Fogonazos* del *20 Minutos*
<https://www.20minutos.es/minuteca/fogonazos/>

Columnas metalingüísticas

- 🔗 *La punta de la lengua*
https://elpais.com/autor/alex_grijelmo/a
- 🔗 Columnas de *Lola Pons*
https://verne.elpais.com/autor/maria_dolores_pons_rodriguez/a
- 🔗 *El dardo en la palabra*
<https://elpais.com/tag/c/f651c9f4f86711c9a62839e9b9ee68c3>

Boletines por suscripción

- 🔗 *Newsletters de El País*
<https://plus.elpais.com/newsletters/>
- 🔗 *Boletines de 20 Minutos*
<https://www.20minutos.es/boletin/>

Herramientas de apoyo para el trabajo con la competencia léxica

- 🔗 *Diccionario de la Lengua Española (DLE)*
<https://dle.rae.es/>
- 🔗 *Diccionario Inverso de la Lengua Española (DIRAE)*
<https://dirae.es/>
- 🔗 *Fundación del Español Urgente (FUNDÉU)*
<https://www.fundeu.es/>

Herramientas para mejorar la recuperación de textos con una característica determinada

- 🔗 *Lo más visto de El País*
<https://elpais.com/lomasvisto/>
- 🔗 *Índice temático alfabético de El País, Más temas*
<https://elpais.com/tag/listado/>
- 🔗 *Lo más de ABC*
<https://www.abc.es/lo-mas.html>

Espacios en los que publicar producciones escritas, orales y audiovisuales

- 🔗 *El País, Cartas a la directora:*
https://elpais.com/autor/cartas_director/a
- 🔗 *El País, El rincón del lector*
https://elpais.com/agr/el_rincon_del_lector/a/
- 🔗 *Guía para el envío de tribunas a El País*
https://elpais.com/elpais/2016/05/31/opinion/1464711243_017451.html
- 🔗 *Tu blog- El blog de los lectores de 20 Minutos*
<https://blogs.20minutos.es/tu-blog/>
- 🔗 *Listas de 20 Minutos*
<https://listas.20minutos.es/>
- 🔗 *Encuestas de 20 Minutos*
<https://www.20minutos.es/encuesta/>

Cuentas en redes sociales, espacios para la interacción valorativa y comunicativa

El País

- 🔗 *Facebook:*
<https://www.facebook.com/elpais/>
- 🔗 *Twitter:*
https://twitter.com/el_pais
- 🔗 *Instagram:*
https://www.instagram.com/el_pais/
- 🔗 *Youtube:*
<https://www.youtube.com/user/elpaiscom>

ABC

🔗 *Facebook:*

<https://www.facebook.com/ABCes/>

🔗 *Twitter:*

https://twitter.com/abc_es

🔗 *Instagram:*

https://www.instagram.com/abc_diario/

20 Minutos

🔗 *Facebook:*

<https://www.facebook.com/20minutos.es>

🔗 *Twitter:*

<https://twitter.com/20m>

🔗 *Instagram:*

<https://www.instagram.com/20m/>

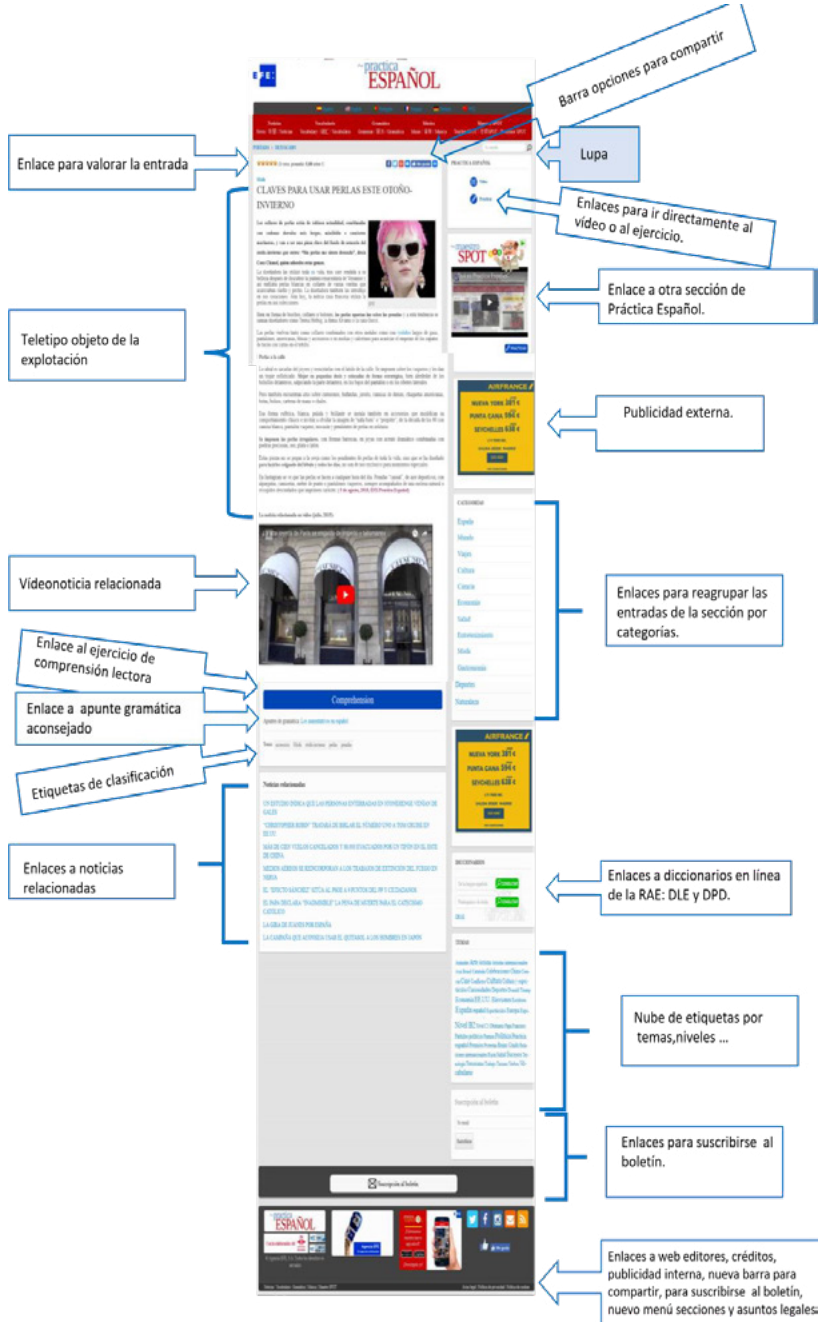
🔗 *Youtube:*

<https://www.youtube.com/user/20minutos>

Anexo II. Ejemplos de explotaciones de textos periodísticos digitales por la agencia EFE y la editorial Difusión

PRÁCTICA ESPAÑOL

Sección Noticias



Comprehension

Lee la noticia y responde a las preguntas. (Read the news and answer the questions.)

Question 1
El texto trata sobre...

- a) cómo usar perlas en el vestuario del próximo otoño-invierno.
- b) el tipo de perlas que estarán de moda el próximo otoño-invierno.
- c) el gusto por las perlas de Coco Chanel.

Question 2
La diseñadora Coco Chanel no incluyó perlas en sus diseños.

- a) Falso.
- b) No se cita.
- c) Verdadero.

Question 3
¿Cuál de las siguientes palabras podría ser sinónimo de "resucitar" en el texto?

- a) reencarnarse.
- b) abatir.
- c) renacer.

Question 4
Es preferible llevar...

- a) muchas perlas.
- b) pocas perlas.
- c) una perla.

Question 5
Se recomienda usar las perlas en...

- a) en eventos especiales.
- b) ambas.
- c) el día a día.

Question 6
Según el vídeo, la clientela a quien se dirigen estas joyas es...

- a) internacional.
- b) francesa.
- c) europea.

Question 7
Según el vídeo, las firmas ofrecen...

- a) visitas privadas.
- b) ambas.
- c) visitas públicas.

Once you are finished, click the button below. Any items you have not completed will be marked incorrect.

Get Results

There are 7 questions to complete.

Comprehension

Lee la noticia y responde a las preguntas. (Read the news and answer the questions.)

Congratulations - you have completed *Lee la noticia y responde a las preguntas. (Read the news and answer the questions.)*. You scored 0 out of 7. Your performance has been rated as Need more practice!

Your answers are highlighted below.

Question 1 **WRONG**

El texto trata sobre...

- a) cómo usar perlas en el vestuario del próximo otoño-invierno.
- b) el tipo de perlas que estarán de moda el próximo otoño-invierno.
- c) el gusto por las perlas de Coco Chanel.

Enlace al ejemplo: <https://www.practicaespanol.com/claves-para-usar-perlas-este-otono-invierno/>
Reconstrucción de la pantalla principal, ejercicio de comprensión lectora y fragmento de cómo se ofrecen las soluciones en línea.

Sección Música

The image shows a screenshot of the EFE website's music section. The main article is titled "Bryan Ferry seduce Cap Roig con guñíos a Roxy Music". The page features a video player, a text introduction, and a list of related news. Annotations in blue boxes point to various interactive elements:

- Enlace para valorar la entrada**: Points to the star rating system.
- Videnonoticia objeto de la explotación**: Points to the video player.
- Pie introductorio del video y data de la noticia**: Points to the text below the video.
- Transcripción y vocabulario descargables en PDF**: Points to the download links for transcription and vocabulary.
- Enlace a la actividad de comprensión**: Points to the "Comprensión del video (listening)" button.
- Etiquetas de clasificación**: Points to the tags below the article.
- Enlaces a web editores, créditos, publicidad interna,, para suscribirse al boletín, nuevo menú secciones y asuntos legales**: Points to the footer area.
- Barra opciones para compartir**: Points to the social media sharing icons.
- Lupa**: Points to the search icon.
- Enlaces para reagrupas las entradas de la sección por categorías**: Points to the "SECCIONES" menu.
- Publicidad**: Points to the advertisement for "Men's Summer".
- Enlaces a diccionarios en línea de la RAE:: DLE y DPD**: Points to the "DICCIONARIOS" section.
- Enlaces para suscribirse al boletín**: Points to the "Suscripción al boletín" form.
- Enlace a las redes sociales del recurso**: Points to the social media icons in the footer.

Comprensión del vídeo (listening)

Escucha el vídeo y responde a las preguntas (Listen and answer the questions)

Question 1

La noticia trata sobre...

- A un cantante concreto
- B un festival
- C un grupo de música

Question 2

¿De qué nacionalidad es Bryan Ferry?

- A británico
- B no lo dice
- C americano

Question 3

Ferry fue el _____ de Roxy Music

- A guitarrista
- B cantante
- C corista

Question 4

En el concierto solo se han escuchado éxitos de Roxy Music

- A Falso
- B Verdadero

Question 5

Lo que más le ha gusta al público ha sido...

- A la voz de Bryan Ferry
- B el lugar donde se ha celebrado el concierto
- C el grupo de músicos que acompañaba a Bryan Ferry

Question 6

Ferry es uno de los muchos artistas invitados a Cap Roig

- A Falso
- B Verdadero

Once you are finished, click the button below. Any items you have not completed will be marked incorrect.

Get Results

There are 6 questions to complete.

~practica
ESPAÑOL

www.practicaespanol.com

Transcripción del vídeo

El pop de los 70 y 80 llega a los Jardines de Cap Roig de la mano del cantante británico Bryan Ferry. El artista ha deleitado al público con una mezcla de sus propias composiciones y los hits del grupo Roxy Music, del que fue vocalista cuando la banda saltó a la fama.

"De la época de hace muchos años, desde Roxy Music y me han gustado las canciones que recordaban a esa época. Y el disco, el LP que hizo de *(in)elible*; las canciones que ha tocado bien."

Ferry ha abierto el espectáculo con "The Main Thing" de Roxy Music, pasando por los éxitos "Slave for Love" or "Avalon". El broche final lo ha puesto "Jelaous Guy", una versión muy especial del tema de John Lennon, y mención destacada para la banda que lo acompaña.

"Ha habido mucha marcha. Me ha encantado la saxofonista, bueno todos los músicos que lleva son muy buenos y esto también le da un plus al concierto."

"Y la banda fantástico porque como tanto la chica del saxo como la del violín, todos los instrumentos; una pasada. Súper bien currado. Él es un crack, una pasada. Pero la banda genial."

El retorno de Bryan Ferry a Cap Roig se suma a la lista de estrellas internacionales que encabezan el cartel de esta edición número 18 del festival.

~practica
ESPAÑOL

www.practicaespanol.com

Vocabulario

Español	English
Jardín	Garden
Deleitar	To dazzle
Vocalista	Singer
Recordar	To remind someone to something
Espectáculo	Show
Broche final	Closure
Cartel	Line-up

Enlace al ejemplo: <https://www.practicaespanol.com/bryan-ferry-seduca-cap-roig-con-guinos-a-roxy-music/>

Reconstrucción de la pantalla principal, ejercicio de comprensión lectora y reproducción de cómo se ofrece en PDF la transcripción del vídeo y una guía de vocabulario traducida al inglés.

Sección *La Voz de la noticia*

NOTICIA LA VOZ DE LA NOTICIA ESPAÑA

5 estrellas (1 voto)

premio 4.8 sobre 5

f t e +

Depto

Rozalén (la misma cosa)

foto: David Álvarez en línea a la Dirección de Libro, EFE/Depto

La voz de la cantante Rozalén al hablar de la canción *La Fianza* coincide durante una entrevista realizada por Agencia EFE.

La cantante Rozalén, cuyos letras se han convertido en un hito para el movimiento feminista, visitó la Feria del Libro para firmar su próximo disco, *Corazón por sugerencia*, desde ahí mismo que está escuchando solo desde su voz personal y no sus "lecturas", explicó a El Enciclista Rozalén (Albacete, 1986), que ya está trabajando en nuevas propuestas durante las siguientes semanas para su próximo álbum, porque quiere ofrecerle confianza, las razones de sus letras que le han "traído mucho".

1- Escucha el MP3 (3:04-02:18):

(Corta de los MP3):

2- Completa el texto al mismo tiempo que escuchas el audio:

(Pulsa para pagar con el mismo tiempo que escuchas el audio):

"... es que "La Fianza" y "lectura" algo muy bonito y muy importante...
 - ¿qué es...? ... cuando lo...
 - una canción que...
 algo que... en la vida, como... la misma cosa, pero... las otras."

3- Lee la transcripción debajo al mismo tiempo que escuchas el audio:

(Pulsa para transcribir todo para ver la transcripción de los MP3):

"... es que con "La Fianza" y "lectura" algo muy bonito y muy importante para mí y creo que es un momento de la que yo estoy viviendo cuando la hago. En una canción... yo estoy haciendo una canción que a mí me encanta, entonces... pero claro, cuando me hacen algo que a mí me gusta, entonces me gusta mucho, pero sólo a los demás."

EFE/Enciclista Digital

Comprehension

Vocabulary

Noticia escrita que sirve de introducción al audio.

Corte (declaraciones en audio) del protagonista de la noticia.

Dos ejercicios que aprovechan la simultaneidad de medios. El primero propone rellenar los huecos mientras se escucha el audio. El segundo, leer la transcripción.

Acceso a un ejercicio clásico de comprensión auditiva con respuesta múltiple.

Acceso a una ficha de vocabulario..

Enlace al ejemplo: <https://www.practicaespanol.com/rozalen-la-misma-cosa/>
 Reconstrucción de la pantalla principal de esta entrada de *La voz en español*.

Sección *No confundas*

★★★★★ (2 votos, promedio: 2,50 sobre 5) f t e Me gusta +

Vocabulario

No confundas: rebelar – revelar

Reblar (to rebel)
Complementos que se **reblan** contra la producción masiva

Revelar (to reveal)
"New Horizons" **revela** la existencia de jóvenes montañas heladas en Plutón.

Practica Español

Temas No confundas Verbos

¡No confundas!

Reblar
Un grupo de personas se rebelan contra las autoridades.

Revelar
"New Horizons" revela la existencia de montañas en Plutón.
Revelaron información secreta y confidencial.

www.practicaespanol.com

Ciencia

"New Horizons" revela la existencia de jóvenes montañas heladas en Plutón

La nave espacial estadounidense "New Horizons" envió sorprendentes imágenes que **revelan la existencia de jóvenes montañas heladas en Plutón** y otras novedades, tras llegar este martes lo más cerca que se ha estado nunca del desconocido planeta enano.

Fotografía cedida por la Agencia espacial estadounidense NASA que muestra un primer plano de la región ecuatorial del Plutón. EFE

Estas nuevas fotografías muestran "un conjunto de montañas con picos de hasta 3.500 metros por encima del cuerpo de hielo", según informó la Agencia Espacial Estadounidense (NASA) tras recibir las últimas imágenes enviadas por la sonda.

Se trata de una de las superficies más jóvenes nunca vistas en el Sistema Solar, según la NASA, puesto que se formaron "hace no más de 100 millones de años" en un sistema que tiene más de 4.500 millones de años.

Enlace al ejemplo: <https://www.practicaespanol.com/new-horizons-revela-la-existencia-de-jovenes-montanas-heladas-en-pluton/>

Arriba presentación del contraste en pantalla, con una infografía (aquí, ampliada) que se puede descargar (el cuadro azul). Debajo, el teletipo con el que se contextualizan las unidades léxicas.

HOY EN CLASE Y HOY AMÉRICAS DE LA EDITORIAL DIFUSIÓN

En este enlace se pueden encontrar unidades de muestra gratuitas y sin necesidad de registro: <https://www.difusion.com/hoy-en-clase-200/>
Reproducimos a continuación la ficha para el alumno de la unidad, el mapeado, y las actividades complementarias de una de las unidades ofrecidas en abierto.

“Aprende a pronunciar si quieres trabajar aquí”: así es la discriminación por acento

La penalización por el acento o forma de hablar se conoce como ‘hablismo’, una forma de discriminación muy poco visibilizada

NOEMÍ LÓPEZ TRUJILLO - 22/9/2018

HOY
EN CLASE

NIVEL A2-B1

“La única otra persona no británica que conozco en mi trabajo es el portero, que es peruano. Siempre nos saludamos en español cuando nos vemos”. Lo dice Lara, de 26 años, redactora de contenidos de una importante radio británica. Emigró a Inglaterra hace ya dos años y comenzó a colaborar con esta cadena hace uno. Su trabajo en esta emisora consiste en elaborar contenidos sobre los acontecimientos sociopolíticos más relevantes de España.

Lara estudió en una universidad del norte de Inglaterra y, aunque sabe que es prácticamente bilingüe, su inglés nunca estará al nivel del de un nativo. “En mi trabajo, si eres extranjero, vas a formar parte del equipo de tu país, cubriendo información de allí. Quienes hacen información del Reino Unido han nacido aquí. Yo tengo muy buena pronunciación, pero para ellos siempre tendré acento extranjero, y creo que eso, en cierto modo, me impide ascender o hacer méritos”, apunta.

Esta penalización por el acento o forma de hablar se conoce como *accentism* en inglés y se traduce como ‘hablismo’. Supone una forma de discriminación, como el rechazo por género o raza, aunque aún no está tan visibilizada como estas: “¿Cómo sabemos si se juzga a una persona por su aspecto, por lo que hace, por lo que dice o por cómo lo dice?”, se pregunta Erin Carrie, investigadora de la Manchester Metropolitan University.

Carrie trabaja junto a Rob Drummond tratando de descifrar cómo el ‘hablismo’ perjudica a ciertos hablantes, y apunta lo siguiente: “Nuestros acentos y, en general, las formas en que utilizamos el lenguaje proporcionan información sobre nosotros. A menudo, juzgar el acento de una persona se convierte en un juicio de valor sobre -entre otras cosas- su lugar de origen, clase social y origen étnico”.

Esto es precisamente lo que señala Virginia, de 42 años, una enfermera española residente en Manchester: “He tenido pacientes que se han quejado o me han ridiculizado por mi forma de pronunciar. Y también algunos compañeros recurren a menudo a mi acento para hacer bromas. La verdad es que me molesta bastante porque te ponen en evidencia en tu entorno laboral y te hace recordar constantemente que eres de otro país”.

Carlos Romero forma parte del Departamento de Psicología de la Edge Hill University



(Inglaterra), donde lleva a cabo una investigación sobre el acento extranjero y su percepción. Este doctor en Psicología presentó su línea de investigación en el XII Congreso de la Sociedad Española de Psicología Experimental (SEPEX), celebrado el pasado julio en Madrid. Allí explicó que las personas que ejercen de jurado en un juicio aplican condenas mucho más severas a los acusados que hablan con un acento extranjero en comparación con los acusados que tienen un acento nativo.

“A todos los participantes se les enseñó un caso de un atraco en el que todas las pruebas apuntaban a un único acusado. Más tarde, a los participantes se les separó en dos grupos: uno de los grupos escuchaba al acusado, hablante nativo de inglés, defendiéndose de la acusación; el otro grupo escuchaba al acusado diciendo exactamente lo mismo, pero en este caso siendo un hablante extranjero de inglés (español hablando inglés). Los participantes que escucharon al acusado nativo de inglés le condenaron a cuatro años de prisión, mientras que los participantes que escucharon al acusado que tenía acento extranjero le condenaron a 13 años de prisión”, explica Romero.

Si un hablante extranjero tiene menos credibilidad en un proceso judicial, esto también sucede en el ámbito laboral, como apuntaban Lara y Virginia.

Los investigadores Carrie y Drummond señalan que hablar de manera distinta a la norma establecida no es algo negativo de por sí, pero se percibe de forma peyorativa: “La gente suele preferir acentos similares a los suyos. Esto es lo que los lingüistas llamamos ‘lealtad al acento’. A los llamados acentos ‘estándares’ se les confiere un estatus alto y son recibidos de manera positiva en contextos formales en detrimento de los ‘regionales’ o ‘no estándares’”.

ENTRAMOS EN EL TEMA

¿Tienes acento en tu propia lengua? ¿Hay algún estereotipo asociado con tu acento? Coméntalo con un compañero.

LEEMOS EL TEXTO

1. Escribe un título alternativo para el artículo.
2. Resume los problemas que tienen Lara y Virginia por su acento.
3. Explica con tus propias palabras cómo puede influir la pronunciación de un acusado en un juicio.

MANEJAMOS LA LENGUA

1. ¿Existe una traducción de ‘hablismo’ en tu lengua? Si no existe, inventa una.
2. ¿Cómo te suenan estos idiomas: francés, chino, alemán, ruso, portugués, español? Asocia un adjetivo para cada uno de ellos. Después, compáralo con tu compañero. ¿Estáis de acuerdo?

- Para mí, el francés suena elegante.
- Pues a mí me suena...

3. Usa las siguientes estructuras para hablar de tu pronunciación en las lenguas que hablas:
 - Me cuesta/n
 - Se me da/n bien/mal...
 - Me siento inseguro/a...

HABLAMOS

1. ¿Crees que existe discriminación por el acento en tu país o en tu entorno más cercano?
2. ¿Crees que la pronunciación es un aspecto muy importante en el aprendizaje de una lengua? ¿Por qué?
3. ¿Recuerdas haber tenido algún problema debido a tu pronunciación en español? ¿Y en tu lengua?
4. ¿Sabrías diferenciar el acento de un argentino, un mexicano y un español?

Texto adaptado de https://www.eldiario.es/internacional/Apuntate-academia-aprender-pronunciar-discriminacion_0_8108185203.html



© Difusión, Centro de investigación y publicaciones de idiomas, 2018

“Aprende a pronunciar si quieres trabajar aquí”: así es la discriminación por acento

HOY
EN CLASE

La penalización por el acento o forma de hablar se conoce como 'hablismo', una forma de discriminación muy poco visibilizada

NOEMÍ LÓPEZ TRUJILLO - 22/9/2018

“La única otra persona no británica que conozco en mi trabajo es el portero, que es peruano. Siempre nos saludamos en español cuando nos vemos”. Lo dice Lara, de 26 años, redactora de contenidos de una importante radio británica. Emigró a Inglaterra hace ya dos años y comenzó a colaborar con esta cadena hace uno. Su trabajo en esta emisora consiste en elaborar contenidos sobre los acontecimientos sociopolíticos más relevantes de España.

Lara estudió en una universidad del norte de Inglaterra y, aunque sabe que es prácticamente bilingüe, su inglés nunca estará al nivel del de un nativo. “En mi trabajo, si eres extranjero, vas a formar parte del equipo de tu país, cubriendo información de allí. Quienes hacen información del Reino Unido han nacido aquí. Yo tengo muy buena pronunciación, pero para ellos siempre tendré acento extranjero, y creo que eso, en cierto modo, me impide ascender o hacer méritos”, apunta.

Esta penalización por el acento o forma de hablar se conoce como *accentism* en inglés y se traduce como 'hablismo'. Supone una forma de discriminación, como el rechazo por género o raza, aunque aún no esté tan visibilizada como estas: “¿Cómo sabemos si se juzga a una persona por su aspecto, por lo que hace, por lo que dice o por cómo lo dice?”, se pregunta Erin Carrie, investigadora de la Manchester Metropolitan University.

Carrie trabaja junto a Rob Drummond tratando de descifrar cómo el 'hablismo' perjudica a ciertos hablantes, y apunta lo siguiente: “Nuestros acentos y, en general, las formas en que utilizamos el lenguaje proporcionan información sobre nosotros. A menudo, juzgar el acento de una persona se convierte en un juicio de valor sobre -entre otras cosas- su lugar de origen, clase social y origen étnico”.

Esto es precisamente lo que señala Virginia, de 42 años, una enfermera española residente en Manchester: “He tenido pacientes que se han quejado o me han ridiculizado por mi forma de pronunciar. Y también algunos compañeros recurren a menudo a mi acento para hacer bromas. La verdad es que me molesta bastante porque te

ponen en evidencia en tu entorno laboral y te hace recordar constantemente que eres de otro país”.

Carlos Romero forma parte del Departamento de Psicología de la Edge Hill University (Inglaterra), donde lleva a cabo una investigación sobre el acento extranjero y su percepción. Este doctor en Psicología presentó su línea de investigación en el XII Congreso de la Sociedad Española de Psicología Experimental (SEPEX), celebrado el pasado julio en Madrid. Allí explicó que las personas que ejercen de jurado en un juicio aplican condenas mucho más severas a los acusados que hablan con un acento extranjero en comparación con los acusados que tienen un acento nativo.

“A todos los participantes se les enseñó un caso de un atraco en el que todas las pruebas apuntaban a un único acusado. Más tarde, a los participantes se les separó en dos grupos: uno de los grupos escuchaba al acusado, hablante nativo de inglés, defendiéndose de la acusación; el otro grupo escuchaba al acusado diciendo exactamente lo mismo, pero en este caso siendo un hablante extranjero de inglés (español hablando inglés). Los participantes que escucharon al acusado nativo de inglés le condenaron a cuatro años de prisión, mientras que los participantes que escucharon al acusado que tenía acento extranjero le condenaron a 13 años de prisión”, explica Romero.

Si un hablante extranjero tiene menos credibilidad en un proceso judicial, esto también sucede en el ámbito laboral, como apuntaban Lara y Virginia.

Los investigadores Carrie y Drummond señalan que hablar de manera distinta a la norma establecida no es algo negativo de por sí, pero se percibe de forma peyorativa: “La gente suele preferir acentos similares a los suyos. Esto es lo que los lingüistas llamamos 'lealtad al acento'. A los llamados acentos 'estándares' se les confiere un estatus alto y son recibidos de manera positiva en contextos formales en detrimento de los 'regionales' o 'no estándares’”.

Código de colores del texto mapeado:

verde: verbos y expresiones con preposiciones

rojo: combinaciones frecuentes y colocaciones

Texto adaptado de https://www.eldiarioes/internacional/Apuntable-academia-aprender-pronunciar-discriminacion_0_816818593.html



© Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, 2018

ACTIVIDADES Y RECURSOS COMPLEMENTARIOS

1. Si lo cree oportuno, puede proyectar el siguiente vídeo: <https://goo.gl/LS2dsj> tras sección MANEJAMOS LA LENGUA. El vídeo trata sobre la percepción que tienen los españoles de algunos de los diferentes acentos del español. Antes de proyectar el vídeo, le aconsejamos que pregunte a sus estudiantes si conocen algunos de los rasgos de los diferentes acentos en español y que pongan algunos ejemplos.
2. Le sugerimos también que proyecte el siguiente vídeo: <https://goo.gl/Zi1CrM> tras la sección HABLAMOS. Recoge la polémica desatada por un comentario del excónsul español en los Estados Unidos sobre el acento de la presidenta de Andalucía.



© Difusión, Centro de
investigación y publicaciones
de idiomas, 2018

E-**le**ando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

E- de enseñanza y excelencia, esencia de nuestra identidad; ELE de Español como Lengua Extranjera, nuestra razón de ser. *E-**le**ando* es una publicación periódica y digital que, aprovechando las ventajas de la red, pone a disposición de todo aquel que esté interesado en el Español como Lengua Extranjera (ELE), en cualquier punto del planeta, una serie de monografías y materiales didácticos realizados por expertos en las diversas materias que integran este apasionante ámbito de la lingüística aplicada.

*E-**le**ando. ELE en Red* es editada por el [Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera](#), estudio propio de la Universidad de Alcalá, y por el [Máster Universitario en Formación de Profesores de Español](#); con ellos, la Universidad de Alcalá atesora más de 20 años formando especialistas en ELE. Nace en 2017, bajo la dirección de Ana M. Cestero Mancera, catedrática de Lingüística General de la Universidad de Alcalá, y cuenta con un comité de expertos integrado por profesionales de gran prestigio.

Posibilidades de la prensa digital 2.0 como recurso didáctico en ELE: exploración de tres diarios españoles (*El País*, *ABC* y *20 Minutos*)

Este trabajo parte de la exploración de tres diarios digitales españoles de diferente personalidad —El País, ABC y 20 Minutos— buscando ejemplos enlazables de las posibilidades como recurso didáctico en el aula de ELE derivadas de la transformación de la prensa española tras su migración del papel a la pantalla, a partir de 1996, y su adaptación a la web 2.0, en los últimos 15 años.

La analizamos, en primer lugar, como fuente de textos auténticos en soporte gráfico, sonoro y audiovisual a los que su naturaleza digital dota de gran versatilidad para ser recuperados atendiendo a un parámetro, importados, distribuidos y compartidos. En segundo lugar, indagamos si los nuevos espacios para la interactividad generados por una prensa con lemas como “Únete a la conversación”, pueden ser utilizados por el profesor de ELE para sacar acciones lingüísticas fuera del aula y acoger experiencias de micro inmersión virtual.

Tras la descripción de los recursos encontrados, se presentan propuestas de su uso en el aula, centrándonos en aquellas que permitan ejercitar las escalas de mediación y de interacción en línea introducidas en la ampliación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2018) y que atienden las demandas del usuario de lenguas de una sociedad plurilingüe y que habita dos realidades, la analógica y la digital, así como a la ejercitación de las nuevas tipologías textuales surgidas al hilo de ese desdoblamiento. En los anexos se ofrece un e-directorio que permite acceder directamente a los recursos mencionados.

