

Pablo Martínez Menéndez

DOI: 10.4312/vh.33.1.237-254

Universidad de Oviedo



El discurso digital: beneficios para la clase de español como lengua extranjera

1 Introducción

Las tecnologías digitales han protagonizado un cambio profundo en los modos de comunicación, creando nuevos géneros discursivos a camino entre la oralidad y la escritura. Estos géneros, agrupados bajo el término *discurso digital*, se caracterizan por una serie de rasgos propios que los diferencian de los discursos tradicionales. A nuestra lengua no le resulta ajeno este fenómeno: quienes hablamos español hemos ido adaptándonos a las posibilidades ofrecidas por Internet y las plataformas digitales, produciendo diversidad de formas discursivas que requieren un estudio.

En este artículo se analizan algunas de las características del discurso digital en español, con atención a aspectos lingüísticos y pragmáticos que benefician el proceso enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELE), y se presenta una propuesta de actividades en un curso de nivel B2 con algunos de sus resultados.

2 El discurso digital

El discurso digital puede definirse como el «conjunto de modalidades de interacción que surgen de la aplicación de las tecnologías digitales a la comunicación pública e interpersonal» (Pano Alamán, 2024: 12).

Se caracteriza por su integración multimedia (Fuentes Rodríguez, 2025: 9-10), la interacción sincrónica y asincrónica (Viloria y González, 2019: 377), y la hibridación de registros (Pano, 2024: 50); hibridez que no llega a constituir un eclecticismo único, sino que engendra muy diversas variedades, lo que

convierte al discurso digital en un terreno de difícil exploración, en continua evolución y con aspectos radicalmente distintos según la perspectiva desde la que lo analicemos (Pano Alamán, 2024: 15).

2.1 Algunas características lingüísticas del discurso digital

Dentro de este discurso detectamos algunas particularidades lingüísticas acentuadas por la retroalimentación que otorgan estas prácticas comunicativas. Su propia hibridez, que se separa de la distinción oral-escrita más tradicional (Pano Alamán, 2024: 20), supone un abanico de características propias que, en parte, vienen determinadas por la intención de reflejar por escrito la expresividad de la lengua oral y también su vitalidad, resaltada por una continua corriente de neologismos, y dinamismo, que queda reflejado en un lenguaje aparentemente precipitado, con elipsis y abreviaturas. Todo esto parece llevar a un empobrecimiento del español (Barrera Gutiérrez y Benalcázar Chicaiza, 2018: 54). Sin embargo, esta idea no concuerda con —precisamente— su antónimo: el enriquecimiento que comportan para una lengua todas sus variedades (diatópicas, diafásicas, diastráticas). En efecto, que existan diferentes registros que nos permiten expresarnos de la manera más apropiada según las circunstancias entraña una riqueza lingüística que en modo alguno debe filtrarse maniqueamente (Roselló Verdeguer, 2021: 14). Lo culto, lo formal, lo informal, lo coloquial o lo vulgar solo pueden juzgarse desde la adecuación; esto implica que en determinadas situaciones una expresión culta se considere inadecuada y en otras, oportuna.

En el discurso digital proliferan ejemplos de lenguaje juvenil, con todo lo que supone de innovador y, en muchas ocasiones, contrario al español normativo¹. Nada que no haya ocurrido, generación tras generación, a lo largo de la historia de nuestra lengua.

Se detectan cambios semánticos, como en el adjetivo *mítico*, otrora relacionado con el mito, pero que los jóvenes equiparan a *típico* (ej. *Es el mítico tío que no saluda a nadie*).

También, de un modo probablemente más impactante, percibimos este cambio con la construcción *en plan* (Repede, 2024: 485). Si al sustantivo *plan* (con

1 Por «español normativo» nos referimos a la variedad del español que sigue las reglas gramaticales, léxicas y ortográficas que establecen instituciones como la Real Academia Española (RAE), las otras academias de la lengua de los países hispanohablantes, y, en menor medida, Fundéu. El principio que rige la elaboración de esta norma es la cohesión lingüística entre los hablantes de las distintas regiones de la hispanofonía.

el significado de ‘intención o proyecto’) ya se le había añadido una nueva acepción (‘actitud o propósito’) que se plasmaba en dicha construcción —propia de un registro coloquial— completada con un adjetivo o similar (ej. *en plan pacífico*; *en plan de guerra*), ahora esta aparece no solo como locución adverbial sino como marcador discursivo (ej. *Podemos quedar temprano, en plan, las ocho o las nueve*).

Que el discurso digital pueda plasmar, incluso originar con cierta frecuencia, todas estas innovaciones y modificaciones del español juvenil provoca que, al contrario de lo que ocurría con el discurso exclusivamente oral, resulte más probable el afianzamiento de estas y, por tanto, su impacto en la lengua española (Oronoz Rodríguez y Sidney Cuadra, 2023: 47); impacto que, por otra parte, se detecta igualmente en lenguas como el inglés y el francés con expresiones análogas a *en plan* como *like* o *genre*.

2.1.1 Híbrido oral-escrito

Desde que nuestra lengua comenzó a escribirse, pugnando con el latín, que era la preferida en la mayoría de los documentos, se produjo una separación entre el español oral y el escrito, con características diferentes. Entre otras, la lengua escrita posee un alto grado de planificación, corrección y ajuste a la norma estándar, mientras que la lengua oral se presenta más espontánea, coloquial y flexible ante la norma (Cassany, 1989).

Sin embargo, el discurso digital ha supuesto un cambio radical en esta división tradicional. Los mensajes de móvil, los chats y otros foros de Internet acercan lo escrito a lo oral, pero no al discurso oral planificado, sino al inmediato, y convierten en difusa la separación entre ambas modalidades. Como señala Pano Alamán (2024: 23), «buena parte de los discursos digitales se sitúa generalmente en el polo de la inmediatez y se conecta con la modalidad coloquial de la lengua». Se puede apreciar que una de las características más notables del discurso digital en español reside en la hibridez de recursos propios de la oralidad y de la escritura. Por ejemplo, en el correo electrónico se tiende a la relajación formal, con anacolutos, concordancias indebidas o repeticiones innecesarias de palabras (Gómez Torrego, 2001: 1).

2.1.2 Economía expresiva

La necesidad de rapidez y eficiencia comunicativa en los entornos digitales promueve la economía lingüística. Los usuarios tienden a reducir el número

de caracteres («u» por «you» en inglés; en español sería, más bien, «q» por «que», «xq» por «porque»), mediante abreviaturas; además, se renuncia al uso de mayúsculas, en contra de las normas ortográficas (en el caso del español, también se produce la omisión de tildes), reservando aquellas para indicar un mayor volumen, como si se gritara (Ridao Rodrigo, 2022: 60-61), y el empleo de signos no convencionales, como emoticones y emojis, para suplir información emocional o contextual que en la comunicación oral se transmitiría mediante el tono de voz o la gestualidad (Lumbreras Mayans, 2024: 118).

Este fenómeno resulta particularmente visible en plataformas como Twitter, donde el límite de caracteres imponía restricciones formales explícitas.

2.1.3 Innovaciones léxicas

La aparición de neologismos como «postear», «likear» o «trollear», que simplemente adaptan al sistema de nuestra lengua términos del inglés, muestra la necesidad de recurrir a nuevos términos a medida que se perciben nuevas realidades; como apunta Anis (2007: 88), se trata de neologismos de red que obedecen a un propósito social en un estilo informal.

El español se nutre fundamentalmente de préstamos del inglés, retroalimentando esta necesidad de seguir a la lengua dominante, ya que, al incrementarse el léxico de cada una de ellas con los mismos términos (mínimamente adaptados), se impulsa el flujo constante de anglicismos para poder entender y ser entendido en la comunidad.

2.2 Algunos rasgos pragmáticos del discurso digital

En el discurso digital, la pragmática² se manifiesta en el modo en que los usuarios construyen significados más allá de la literalidad del texto, especialmente a través de marcas discursivas y estrategias de cortesía adaptadas al medio, como suele suceder en todos los actos comunicativos. Sin embargo, la ausencia de elementos paralingüísticos propios de la comunicación presencial (tono de voz, gestos, expresiones faciales) condiciona a los interlocutores, que dependen de otros recursos para expresar intenciones, emociones y actitudes.

2 Cuando hablamos de competencia pragmática, siguiendo las definiciones que recoge Pihler Ciglič (2020: 232-233), aludimos al manejo de las funciones del lenguaje, los actos de habla y la organización del discurso. Su desarrollo implica que el aprendiente sea capaz de interpretar e inferir significados implícitos, gestionar la cortesía lingüística, organizar su discurso de forma coherente y adaptarse a los diferentes registros comunicativos.

2.2.1 Multimodalidad

En los entornos digitales, los mensajes no se limitan al texto: incorporan imágenes, hipervínculos, gifs, entre otros recursos de cuya combinación —y no de cada uno de ellos por separado— se obtienen las interpretaciones del discurso, como señala Yus (2021: 325). Se considera multimodal toda comunicación en la que intervienen dos o más modos (lingüístico, visual, auditivo, gestual, espacial...). Aunque característico de los entornos digitales, no resulta exclusivo de estos; en realidad, la inmensa mayoría de las comunicaciones poseen esta cualidad: desde un libro con ilustraciones hasta una conversación informal, con todo el lenguaje no verbal que implica, pasando por los carteles publicitarios, la lectura de un cuentacuentos o el desempeño de un docente en el aula.

Sin embargo, en el discurso digital se percibe más claramente. Por ejemplo, un tuit puede incluir una fotografía, un enlace y varios *hashtags* que contextualizan el mensaje, amplificando su alcance y su interpretación.

2.2.2 Interactividad

La interacción se presenta como un elemento central del discurso digital. Los usuarios no solo producen mensajes, sino que también responden, comparten, comentan y reconfiguran los mensajes ajenos. Existen, por tanto, tres aspectos de la interactividad dentro del discurso digital, como señala Jensen (1998), una interactividad selectiva, mediante la cual los usuarios interactúan con los contenidos, y en la que cobra protagonismo el hipertexto (ej. la consulta de páginas en Wikipedia); una interactividad participativa, centrada en la comunicación con otros individuos, como en los llamados *foros* de Internet, (que generan hilos que recrean dinámicas conversacionales, aunque con características propias: asincronía, brevedad, fragmentación); y la interactividad productiva, que dota al usuario de la capacidad de aportar contenidos propios, como vídeos en plataformas como Youtube, por ejemplo. Este triple aspecto de la interactividad favorece la horizontalidad modificando la relación jerárquica entre emisor y receptor, de modo que todos los participantes estén al mismo nivel (Navarro Robles, 2020: 107).

2.2.3 Contextualización e inferencia

Dado que los mensajes digitales tienden a ser breves y fragmentarios, el contexto cobra una importancia fundamental para su interpretación. Yus (2010:

31) detecta en los usuarios intenciones comunicativas que los llevan a diseñar sus mensajes esperando que sus destinatarios sean capaces de interpretarlos correctamente. De acuerdo con las máximas del principio de cooperación (Grice, 1975), en concreto la de relación, se prioriza la relevancia (Yus, 2010: 32). Para lograr una buena comunicación resulta fundamental el contexto; y en el discurso digital se recurre a diferentes elementos que sustituyen a otros propios de la comunicación presencial (emojis, por la expresión facial de los interlocutores).

3 Beneficios del discurso digital en la clase de ELE

En la enseñanza de segundas lenguas, en general, y en particular en ELE, abundan las suspicacias sobre cualquier idea que rompa con lo establecido, lo que no ha impedido que, paulatinamente, estas innovaciones se hayan aceptado finalmente, e incluso convertido en paradigmas cuasi inexpugnables para ulteriores novedades (Medina-Alarcón, 2025: 18). Así, durante mucho tiempo se identificó ELE con gramática dirigida a filólogos. Cuando el enfoque comunicativo planteó la necesidad de centrarse en la capacitación del alumno para mantener una comunicación real, determinados extremismos llevaron a relegar los contenidos gramaticales hasta el punto de excluirlos de las clases, o al menos intentarlo (Cueva Lobelle y Ochoa Sierra, 2022: 150).

De modo similar, en ciertos momentos, se priorizó el español norteño (aceptado como norma culta) frente a cualquiera de las otras variantes del español, no solo diatópicas sino también diastráticas o diafásicas (Mendoza Puertas, 2021: 22). De esta manera, se corregían las pronunciaciones de /s/ y /θ/ para que fueran distintas, pese a que la inmensa mayoría de los hablantes del español no distinguen ambos sonidos. Igualmente, el tipo de actividades que se llevan al aula siguen contando con sus detractores, por tediosos y monótonos (ejercicios estructurales, de huecos), por infantiles y poco serios (juegos, canciones) (Martín Sánchez, 2009: 64-66). El discurso digital como recurso para las clases de ELE también podría suscitar críticas, tal vez desde el desconocimiento, pero también por una serie de prejuicios que requieren una contrargumentación.

A continuación, se detallan los principales beneficios del discurso digital en la clase de ELE frente a dichos prejuicios.

3.1 Exposición a registros auténticos

Muchos estudiantes de ELE, por su edad, perciben el discurso digital como un medio familiar donde se manejan fácilmente y con seguridad. Cuando cambia

la lengua de este, resulta más complicado, lógicamente, pero esta familiaridad con el entorno permite que se sientan más cómodos al utilizarlo y mejore su proceso de aprendizaje (Ledesma e Izquierdo, 2020). En este sentido, frente a textos elaborados *ad hoc* (útiles también para según qué objetivos), el acceso directo a registros lingüísticos auténticos aporta frescura y variabilidad, además de abrir un abanico de modismos y neologismos y una variedad de registros.

Con el enfoque comunicativo, la autenticidad tomó protagonismo en la enseñanza de lenguas. Consideramos texto auténtico aquel producido con una finalidad comunicativa real, fuera del entorno didáctico, y no específicamente diseñado para la enseñanza. Gilmore (2007: 98) considera la definición de autenticidad unida al contexto: centrada en el texto en sí mismo, en los agentes sociales, o en una situación sociocultural. Del mismo modo, Breen (1985: 61) relativiza la autenticidad, ya que no la circunscribe únicamente a los materiales utilizados, sino a la interpretación de los estudiantes, a las tareas propuestas, e incluso al ambiente en el aula. Se concluye que no es exclusivamente en el origen del material donde reside la autenticidad, sino también en que resulte apropiado a los intereses y necesidades del alumno, y en su capacidad para propiciar situaciones comunicativas significativas.

A la autenticidad debemos sumarle la contemporaneidad del discurso, con textos que reflejen el español actual en sus múltiples variedades, usos sociales y evoluciones recientes. Como ya se ha comentado, el lenguaje juvenil, con estructuras como *en plan*, préstamos anglófonos, neologismos y otros muchos rasgos del español contemporáneo pocas veces llega a aparecer en los manuales de español (*vid.* 2.1).

Seguramente existirá la percepción de que estos materiales informales, alejados de la norma culta, y que, por tanto, convendría mantener alejados del aula de ELE (para quienes piensen así), podrían perjudicar a los estudiantes al reforzar errores y quebrar dicha norma. Sin embargo, desde un punto de vista pedagógico, la exposición a estos textos favorece el análisis crítico del discurso digital y en modo alguno implica validar acríticamente sus usos; al contrario: permite enseñar al estudiante a distinguir entre registros, contextos comunicativos y niveles de formalidad, y ofrece al estudiante la oportunidad de reflexionar sobre la variación lingüística y la adecuación, competencias fundamentales en un usuario competente del español.

Estos registros auténticos y contemporáneos, además de los objetivos comunicativos obvios, conectan con el universo cultural y generacional de los

estudiantes de ELE, logrando una mayor motivación y estimulando la participación en clase.

Dada la edad más habitual entre los estudiantes de ELE, lo más probable es que se encuentren con otros jóvenes y que en sus intercambios lingüísticos opten por este hibridismo (*vid.* 2.1) en la comunicación escrita. Familiarizarse con las características del discurso digital en español favorece, sin duda, la comprensión y la interacción de quienes aprenden ELE.

En el caso de estudiantes anglófonos de ELE, estos préstamos facilitan la comprensión, pues reconocen fácilmente la palabra inglesa. No se trata de conseguir que el discurso digital en español se convierta en un *Spanglish* ciberespacial; en realidad, cuanto mayor porcentaje de léxico comprensible (y estos neologismos lo son) aparezca en un texto, más contexto se genera y permite deducir el significado de otras palabras.

3.2 Desarrollo de la competencia pragmática

Aunque en el ámbito de ELE la pragmática permaneció en un segundo plano en los albores de la enseñanza de segundas lenguas, dado que se priorizaba de manera casi absoluta la corrección gramatical y la adquisición de vocabulario, paulatinamente se fueron integrando en la enseñanza las normas sociales, los estilos comunicativos y las implicaturas culturales.

En este sentido, de cara a su uso en el aula de ELE, la multimodalidad (*vid.*2.2.1) ayuda a mejorar la comprensión, pero también, cuando pensamos en el estudiante como productor, facilita la expresión y mejora la precisión del mensaje, limitando la probabilidad de ambigüedades.

Como ya se ha señalado, las múltiples opciones que brinda el discurso para trabajar la competencia pragmática en ELE permiten que los conocimientos gramaticales se practiquen de acuerdo con el contexto y las intenciones comunicativas (*vid.*2.2.3)

Esto se debe a que, en el entorno digital, el hablante no solo tiene que conocer el código lingüístico, sino también la gestión de normas de cortesía (*netiqueta*), el empleo de registros apropiados y el uso de turnos de habla dentro del dinamismo propio de estas plataformas. Y todo ello puede trasladarse a una clase de ELE.

En relación con las normas de interacción, la cortesía lingüística interesa sobremanera en la interpretación que de ella proponen Brown y Levinson

(1987: 13), que plantean una imagen positiva (la pública, mostrada a los demás), y una imagen negativa (que atañe a la libertad individual). En la red, los usuarios construyen su imagen social mediante textos, reacciones, silencios y otras estrategias comunicativas sujetas a interpretación (desde atenuación de críticas mediante eufemismos o emojis, hasta expresión de disculpas).

La triple interactividad de Jensen (*vid.*2.2.2.) resume las ventajas que aporta el discurso digital a las clases de segundas lenguas: transforma al estudiante, de receptor pasivo del contenido, en un agente activo que explora, interpreta, evalúa y produce lenguaje auténtico

3.3 Aumento de la motivación

Partiendo de la idea de que las variables afectivas del individuo influyen determinadamente en el aprendizaje de una segunda lengua, resulta necesario fijarse en una de ellas, la motivación, y el papel que juega en una clase de ELE.

Dentro de la motivación se distinguen dos tipos: la extrínseca, cuyo foco resulta ajeno a la propia actividad (en muchos casos, un premio o un castigo de acuerdo con nuestro desempeño), y la intrínseca, que resulta bastante más interesante, ya que se muestra más efectiva y duradera, y, como explica Ushioda (1996: 20), incentiva la participación voluntaria al generar estímulos como el gozo, el placer y la satisfacción, surgidos de involucrarse en una actividad.

Además, la implicación, la manera en la que un estudiante se involucra en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, alimenta esa motivación desde la dimensión emocional (sentimientos positivos hacia la nueva lengua, pero también hacia sus compañeros y sus docentes).

De nuevo debemos destacar la importancia de trabajar en un entorno conocido (ej. redes sociales que manejan en su propia lengua), para que aumente su participación y, además, lo haga con un efecto contagioso. Dawkins (1976: 192) llega a establecer una analogía con los genes y cómo se propagan tanto las características genéticas como los contenidos de los memes, y que puede considerarse imitación.

Dentro del discurso digital se detecta este fenómeno de imitación (que se suele denominar *viral*) de mensajes y formatos, con frecuencia impregnados de humor, parodia o sarcasmo, y que se refuerzan con el uso de almohadillas que reúnen bajo un mismo tema las colaboraciones de diversos usuarios. Como señala Shifman (2013: 32), más allá del humor que generan los memes,

detrás de ellos se detectan elementos digitales que comparten contenidos, forma o punto de vista, ya que unos se crean a partir de otro, imitándolos o transformándolos.

3.4 Estímulo de la competencia intercultural

Si toda lengua refleja una cultura a la que pertenece, el discurso digital, colmado de usuarios de diferentes lenguas, ofrece acceso a un ingente número de culturas variadísimas. Con cada uno de esos usuarios, en relación con su cultura, somos capaces de establecer una interacción crítica, informada y respetuosa; capacidad que Byram (1997) llama *competencia intercultural*. Este autor interpreta dicha competencia en cinco dimensiones, denominadas *savoirs*, y que se resumen en: el saber (conocimientos sobre uno mismo y los otros); el saber ser (centrado en las actitudes y en relativizar el yo y valorar al prójimo); el saber comprender (destrezas de interpretación y relación); el saber aprender/hacer (destrezas de descubrimiento e interacción); y el saber involucrarse (conciencia crítica cultural) (Byram, 1997: 34).

Desde hace mucho tiempo, las obras literarias (o fragmentos de ellas en muchas ocasiones) se llevan al aula para su análisis y comentario. Sin embargo, con el discurso digital, los estudiantes de ELE consiguen una experiencia semejante pero más completa, ya que los textos en Internet se convierten en algo vívido, dinámico, gracias a su repercusión inmediata, las reacciones y comentarios que suscitan, los debates que generan. El discurso digital no se concibe como un mero canal, sino como un producto cultural en sí mismo; producto que exige esta competencia para desentrañar los códigos culturales implícitos, y también una pericia para responder de modo adecuado a los discursos ajenos.

A través del discurso digital a los estudiantes se les presentan las variedades dialectales y registros reales del español (dialectos, argots, palabras malsonantes...) que en los manuales suelen aparecer de manera anecdótica. Pueden percibir cómo difieren culturalmente las maneras de saludarse, disculparse, felicitar en las interacciones de las redes. Se topan con estructuras y expresiones que difícilmente se reproduzcan en el ambiente académico de una clase de ELE, como la ya reseñada *en plan*, o variaciones de las oraciones independientes de subjuntivo con *ojalá*, pero sin el verbo: ej. *Ojalá una fiesta sin música pachanguera*. Y, por supuesto, ejercitan la conciencia crítica cultural reflexionando sobre cuestiones de odio, estereotipos o representación de minorías, y la controversia que se forma a su alrededor, de acuerdo con la idea de la revitalización del

debate público a través de las nociones de participación, crítica y horizontalidad en la esfera pública digital (Pano Alamán, 2024: 100).

4 Curso de Lengua española con discurso digital (B2)

Para comprobar que todos estos teóricos beneficios realmente funcionan, en nuestra universidad planteamos una serie de actividades vinculadas al discurso digital, integradas en un curso telemático de Lengua española de nivel B2, durante el curso 2024-25. Al tratarse de un proyecto colectivo y aún pendiente de publicación, me limitaré a señalar los aspectos más destacables.

Se planteaban unas actividades de carácter voluntario, que no afectaban a la calificación final de la asignatura. Además, no existían instrucciones como tales, sino que los aprendientes (un grupo de 18 personas de diversas procedencias) se encontraban con elementos que invitaban a la participación, creados por el profesor, y cuyas primeras intervenciones eran del propio docente con un rol de estudiante, para propiciar la imitación y favorecer la horizontalidad (*vid.2.2.2.*).

4.1 Actividades propuestas

Sin instrucciones explícitas se proponían cuatro actividades interconectadas a través de un chat de Whatsapp, en la que el profesor contaba con dos usuarios como falsos estudiantes:

- (a) Con la herramienta Wiki de nuestro Campus Virtual, se ofrecía un texto base, sobre las fiestas de España (fallas, sanfermines, carnavales...), para que los estudiantes añadieran información (con libertad, de acuerdo con lo que considerasen importante aportar) del mismo modo que en Wikipedia. El profesor, bajo el rol de estudiante, añadió una fiesta más, y desarrolló una de las propuestas.
- (b) También en relación con las fiestas de España, se activó un foro. Aparecía un hilo para opinar sobre algunas fiestas. El profesor, para generar debate, publicó cuatro mensajes en el rol de dos estudiantes diferentes, dirigiendo la actividad a una discusión sobre el sufrimiento animal.
- (c) En la anterior actividad había un hilo del foro que, aparentemente, pertenecía al año anterior. No se podía participar, pero sí leer las respuestas de estos falsos estudiantes creados por el profesor. El hilo versaba sobre la fiesta de Moros y Cristianos, y la discusión se centraba en cuestiones de

respeto a otras culturas. Había dos vídeos: uno defendiendo las tradiciones, y otro favorable a una modernización más integradora. Junto a esos vídeos aparecía uno, muy simple, contra la tortura a los animales. El profesor, con su rol de estudiante, a través del chat, señaló su desacuerdo con el vídeo, y subió un nuevo vídeo defendiendo la tauromaquia.

- (d) Cada uno de los vídeos tenía activados los comentarios para que los estudiantes dieran su opinión. También se mostraban otros vídeos de Youtube y los comentarios generados en ellos (atención especial al sarcasmo y la crítica inteligente).

4.2 Resultados

La participación en el chat superó el 77 %, ya que 14 estudiantes de los 18 participaron regularmente, comentando las actividades y anunciando sus aportaciones. En la herramienta Wiki, el 55 % (10 estudiantes) añadieron información en mayor o menor grado. En el foro, los participantes menguaron (44 %, solo ocho estudiantes), aunque tres de ellos intervinieron muchas veces, acaparando la participación. 10 estudiantes (55 %) subieron vídeos para defender una postura (algunos ni siquiera la habían expresado en el foro). El 88 % de los estudiantes (15) comentaron los vídeos de sus compañeros. En todas estas intervenciones, incluso en las más polémicas, los participantes fueron educados y amables con el resto, y se generó un muy buen ambiente.

Una vez completado el curso, se recurrió a dos métodos para comprobar los beneficios del discurso digital en ELE. Por un lado, los estudiantes cubrieron una encuesta en la que respondían unas preguntas de respuestas múltiples, y una última, abierta, para expresar su opinión sin cortapisas. Por otro lado, se cotejaron los resultados de las pruebas finales del curso con los estudiantes de un grupo paralelo (que no participó en estas actividades) y con los del grupo del año anterior (que, obviamente, tampoco pudo participar).

4.2.1 Encuesta

La mayoría de los estudiantes consideraron que habían mejorado su comprensión de la cultura española, y que se habían sentido más cómodos y desinhibidos que en el curso normal (también telemático). Algunos consideraban que les resultaba difícil expresar sus opiniones en el foro, pero que crear un vídeo defendiéndolas y, sobre todo, realizar comentarios a los de sus compañeros, les había divertido. Ninguno percibió que hubieran recurrido a registros

diferentes a los habituales en sus clases normales (más coloquial, por ejemplo). Casi todos expresaron que estas actividades voluntarias no las habían sentido como un esfuerzo extra para mejorar su español, sino como diversión; algunos, también como un reto.

4.2.2 Cotejo

En las pruebas escritas, los resultados no difieren mucho del grupo participante en el curso respecto del grupo paralelo ni del año anterior. Tanto la comprensión lectora como la expresión escrita consiguen calificaciones parecidas.

En las pruebas orales, sin embargo, se percibe de manera evidente mayor habilidad a la hora de usar diferentes registros, de adaptarse al interlocutor y de usar la cortesía lingüística, entre quienes participaron en estas actividades.

5 Conclusión

El discurso digital ofrece el acceso a las múltiples variantes de esta lengua, más allá de los estándares, y que se utilizan con más frecuencia en la clase de ELE. Además, la interactividad del discurso digital encaja perfectamente en las destrezas de ELE, al permitir al estudiante desempeñar papeles activos en la selección de contenidos y el uso de hipertextos, la participación con otros usuarios (practicando la competencia intercultural), y también en la producción de materiales propios.

La familiarización del estudiante con el entorno digital (en su propia lengua) le permite desenvolverse incluso cuando se usa el español, lo que le facilita el progreso en nuestra lengua. Además, esta cotidianeidad de lo digital supone una motivación intrínseca para los estudiantes (para los más jóvenes, especialmente).

Finalmente, el acceso a una cultura menos seleccionada o restringida, más amplia, del ámbito del español alimenta el progreso en esta lengua.

Bibliografía

- Anis, J. (2007): «Neography: Unconventional spelling in French SMS Text Messages». En: Brenda Danet y Susan C. Herring (eds.), *The Multilingual Internet*. Oxford: Oxford University Press, 87-115.
- Barrera Gutiérrez, M. I. y Benalcázar Chicaiza, D. (2018): «La comunicación y el uso de las redes sociales como causa del empobrecimiento o enriquecimiento del lenguaje español». En: Xabier Martínez Rolán, Javier Puche Gil y Clara Janneth Santos Martínez (eds.), *Nueva enseñanza superior a partir de las TIC*. Barcelona: Gedisa, 51-62.
- Breen, M. P. (1985): «Authenticity in the Language Classroom». *Applied Linguistics*, 6(1), 60-70.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987): *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cassany, D. (1989): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cueva Lobelle, A. y Ochoa Sierra, L. (2022): «Estado de la cuestión sobre la enseñanza de la gramática». *Zona Próxima*, 37, 147-169.
- Dawkins, R. (1976): *The Selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press.
- Fuentes Rodríguez, C. (2025): «Géneros discursivos y criterios para su clasificación». En: María Elena Placencia y Alejandro Parini (eds.), *Introducción al estudio del discurso digital en español*. London: Routledge, 7-24.
- Gilmore, A. (2007): «Authentic materials and authenticity in foreign language learning». *Language Teaching*, 40(2), 97-118.
- Gómez Torrego, L. (2001): «La gramática en Internet». *Lengua y escritura en Internet: Tres décadas de «red-acción»*. <https://congresosdelalengua.es/valladolid/paneles-ponencias/nuevas-fronteras/gomez-l.htm> [25/10/2025].
- Grice, H. P. (1975): «Logic and Conversation». En: Peter Cole y Jerry L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics. Vol. III: Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Jensen, J. (1998): «Interactivity: Tracking a New Concept in Media and Communication Studies». *Nordicom Review*, 19, 185-204.
- Ledesma, L. D. y Izquierdo, J. (2020): «Nativos digitales y tecnologías para el aprendizaje de L2s fuera del aula». *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 12 (1), 72-87.

- Lumbreras Mayans, J. (2024): «El valor pragmático de las herramientas multimodales en las conversaciones virtuales». *Revista de Estudios del Discurso Digital (REDD)*, 7, 111-163.
- Martín Sánchez, M. A. (2009): «Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras». *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 5, 54-70.
- Medina-Alarcón, C. V. (2025): «Transformación en las Concepciones Docentes de la Enseñanza de una Lengua Extranjera: una revisión sistemática». *Revista Portal de la Ciencia*, 6(1), 18-32: <https://doi.org/10.51247/pdlc.v6i1.399> [30/10/2025].
- Mendoza Puertas, J. D. (2021): «Prestigio y variedades geográficas en la enseñanza de ELE. Un acercamiento a las creencias y actitudes lingüísticas de los universitarios taiwaneses». *Tonos Digital*, 40, 1-30.
- Navarro Robles, M. (2020): «Comunicación horizontal e interactividad». En: Juan Carlos Figuereo Benítez (ed.), *Estudios multidisciplinares en comunicación audiovisual, interactividad y marca en la red*. Sevilla: Egregius, 97-112.
- Oronoz Rodríguez, S. y Sidney Cuadra, S. (2023): «El poder del lenguaje escrito: fortalecimiento de habilidades cívicas y preservación del patrimonio lingüístico del idioma español en la formación universitaria». *Revista Cálamolamo FASPE*, 71, 44-58.
- Pano Alamán, A. (2024): *La comunicación digital en español: enfoques, métodos y perspectivas*. Madrid: Ediciones Complutense.
- Pihler Ciglič, B. (2020): «La adquisición de la competencia pragmática en ELE: el caso de la evidencialidad». *Colindancias*, 11, 229-248.
- Repede, D. (2024): «Sobre la construcción *en plan (de)*. Recorrido sociolingüístico en el español hablado de la ciudad de Granada». *Estudios románicos*, 33, 483-503.
- Ridao Rodrigo, S. (2022): *La puntuación en redes sociales*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Roselló Verdeguer, J. (2021): «Metodología sociolingüística y enseñanza de ELE». *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 33: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92167147004> [30/10/2025].
- Shifman, L. (2013): *Memes in Digital Culture*. Cambridge: MIT Press.
- Ushioda, E. (1998): «Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation». En: Eva Alcón

Soler y Victoria Codina Espurz (eds.), *Currents Issues in English Language Methodology*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 77-89.

Viloria, H., y González, J. H. (2019): «Uso de las herramientas comunicativas en los entornos virtuales de aprendizaje». *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, 140, 367-384.

Yus, F. (2010): *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel Letras.

Yus, F. (2021): «Los textos digitales y multimodales» En: Óscar Loureda y Angela Schrott (eds.), *Manual de lingüística del hablar*, Berlin: De Gruyter, 325-344.

El discurso digital: beneficios para la clase de español como lengua extranjera

Palabras clave: ciberhabla, competencia textual, ELE, intercultural, multimodalidad

En la enseñanza de ELE proliferan los prejuicios sobre la lengua que deben aprender los estudiantes y la manera en que han de hacerlo. Metodológicamente, se pasó de un enfoque elitista y centrado casi de modo exclusivo en la lengua escrita, a otros que, bajo la premisa de la comunicatividad, proscribían la gramática. También, con frecuencia, se priorizó el español normativo frente a cualquier registro coloquial, y el español normativo, al de cualquiera de las otras variantes. De la misma forma, los ejercicios estructurales de huecos, o las actividades lúdicas (por acudir al antagonismo extremo) se han encontrado con las reconvenciones de teóricos de la enseñanza de segundas lenguas.

Parece obvio que estas mismas renuencias se hallarán también al abordar en ELE el discurso digital que, sin embargo, ofrece una serie de virtudes que se pretenden tratar en este artículo; entre otras, el acercamiento a una manera de usar el español que resulta cada vez más popular, pero también en un ámbito perfectamente conocido por los nativos digitales, que están habituados a utilizar su propia lengua en esos entornos.

Digital Discourse: Benefits for the Teaching of Spanish as a Foreign Language

Keywords: cyber-speech, textual competence, Spanish as a Foreign Language, intercultural, multimodality

In the teaching of Spanish as a Foreign Language (ELE), numerous prejudices persist regarding both the type of language students should learn and the methods by which they should learn it. Methodologically, the field has shifted from an elitist focus on written language to approaches emphasizing communicative competence, at times minimizing or excluding grammar instruction. Likewise, normative Spanish has often been prioritized over colloquial registers, and northern Peninsular Spanish over other varieties. Structural gap-filling exercises, as well as playful or game-like activities, have also faced criticism from scholars in second language acquisition.

Similar resistance can be expected when introducing digital discourse into Spanish as a Foreign Language instruction. Nevertheless, this type of discourse offers several advantages, which this article aims to explore – including access to a variety of Spanish increasingly used in real communicative contexts and the opportunity to engage learners in spaces already familiar to digital natives, who routinely employ their own language in such environments.

Digitalni diskurz: koristi za pouk španščine kot tujega jezika

Ključne besede: kibernetški govor, besedilna kompetenca, španščina kot tuji jezik, medkulturnost, multimodalnost

Pri poučevanju španščine kot tujega jezika se pogosto pojavljajo pomisleki glede različice jezika, ki naj bo predmet poučevanja, in načinov njegovega usvajanja. Metodološko gledano se je zgodil premik od elitističnega pristopa, osredotočenega skoraj izključno na pisni jezik, h komunikativnim pristopom, ki pa so slovnico postavljali v ozadje. Prav tako so pogosto izpostavljali knjižni jezik pred pogovornimi registri. Na podoben način so se s kritikami teoretikov soočale strukturalistične vaje, pri katerih vstavljamo manjkajoče oblike, in druga skrajnost, kot je igrivo učenje.

Zdi se logično, da se bodo podobni zadržki pojavili tudi pri vključitvi spletnega diskurza v učenje španščine kot tujega jezika. Vendar pa je treba

izpostaviti številne prednosti, ki jih tovrstna vključitev prinaša, med drugim omogoča usvajanje vse bolj razširjene različice španskega jezika, hkrati pa to poteka v okolju, v katerem se spletni uporabniki že uspešno sporazumevajo v svojih jezikih.

Pablo Martínez Menéndez

Pablo Martínez Menéndez es profesor en el área de Lengua del Departamento de Filología Española de la Universidad de Oviedo. Licenciado en Filología Hispánica, con un Máster de ELE, y doctor en Lingüística General y Lengua Española por la Universidad de Oviedo, lleva más de un cuarto de siglo impartiendo clases de ELE. Su principal línea de investigación es la didáctica de ELE, con especial interés en el humor lingüístico. Es autor de cuatro libros sobre ejercicios de léxico dirigidos a estudiantes de ELE.

Dirección postal: Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Oviedo)
Av. Pedro Masaveu, 25, 5ºE, 33007, Oviedo (Asturias)

Correo electrónico: martinezmpablo@uniovi.es