

Thöny Méndez, David Alejandro

[Méndez Santos, María del Carmen; Vela Delfa, Cristina. Las redes sociales digitales en la enseñanza del español como lengua extranjera]

Études romanes de Brno. 2023, vol. 44, iss. 2, pp. 427-430

ISSN 1803-7399 (print); ISSN 2336-4416 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/ERB2023-2-30>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.78735>

License: [CC BY-SA 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Access Date: 28. 03. 2024

Version: 20231103

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

Las redes sociales digitales en la enseñanza del español como lengua extranjera

Madrid, Arco/Libros 2023, 82 p.

DAVID ALEJANDRO THÖNY MÉNDEZ [davtho@amu.edu.pl]

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polonia

[HTTPS://DOI.ORG/10.5817/ERB2023-2-30](https://doi.org/10.5817/ERB2023-2-30)

En esta obra, perteneciente a los Cuadernos de la didáctica del español/LE, encontramos un conciso panorama de la instrumentalización didáctica de las redes sociales digitales en el mundo del español como lengua extranjera. Sus autoras plantean un objetivo claro: “acercar la reflexión sobre la lengua y la comunicación digital al profesorado de ELE [y] dar respuestas a muchos de los interrogantes que las redes sociales plantean a los profesionales de su enseñanza” (p. 8). El volumen está dividido en seis secciones que vamos a perfilar a continuación.

En el primer capítulo se encargan de ofrecer un panorama de las redes sociales digitales. Pese a que su inherente mutabilidad hace compleja la tarea de dar una imagen precisa de las mismas, las autoras perfilan qué se puede considerar una red social, haciendo hincapié en esta segunda parte del sintagma. Aparte de las cifras que muestran el constante crecimiento de estas empresas, se tratan conceptos clave para abordar este tema tales como la brecha y la alfabetización digital, los nativos digitales y los usuarios *prosumirtuadores* (que consumen, producen e interactúan), todo relacionado con cómo los esquemas tradicionales de producción/recepción de contenido han evolucionado a la par que las redes. Desde sus orígenes hasta ahora tanto su aspecto como la demografía de sus usuarios ha cambiado significativamente, y continúan haciéndolo adaptándose a las nuevas tendencias y a la competencia.

Es muy importante ese cambio de la web primigenia a la 2.0, donde prima la idea de descentralización del emisor y el mensaje. Como remarca Yus (2010: 116), el nuevo modelo se aleja del “patrón

tradicional piramidal basado en la autoridad de unos pocos que filtran la información para la masa de usuarios [que ahora] se nutre de y para los propios usuarios”. El efecto que esto conlleva es reseñable, puesto que nuestros discentes producen para el mundo contenido que refleja su estado de formación y puede contener errores e imprecisiones, tema que abordan más adelante en el capítulo tercero. Las autoras hacen un muy necesario llamado a la reflexión y a un uso responsable y equilibrado de las redes sociales en el ámbito docente para evitar que la polarización y las dinámicas de poder y abuso presentes en estas redes impacten al estudiantado.

En el segundo capítulo se perfila la presencia del español en las redes sociales a partir del informe del Instituto Cervantes sobre el estado de la lengua en 2022 que sitúa el español como la tercera lengua más usada en internet “desde principios de los años noventa. Del mismo modo, se constata la segunda posición que ocupa esta lengua en redes sociales tan conocidas como Facebook, LinkedIn o Twitter y en plataformas digitales como YouTube o Wikipedia” (2022: 121).

¿Qué tipo de lengua se puede encontrar en las redes? ¿Nos sirve toda? ¿Con qué fines? Estas son algunas de las preguntas que se responden, todas vertebradas en torno al concepto de variación en sus distintas vertientes: diatópica, diastrática, diafásica y estilística. Analizando las razones que sustentan esta variación se intentan dismantelar las actitudes prejuiciosas que hay sobre el cambio lingüístico que achacan el deterioro de la lengua al uso que hacen los hablantes de ella en la red.



Conceptos clave alrededor de los cuales orbitan distintos fenómenos de variación en las redes sociales son las comunidades de habla y los sociolectos. El grupo como unidad de relación social define y requiere un habla particular y, simultáneamente, esta se ve caracterizada por sus usuarios, generándose incluso cierta hermeticidad que impide la comprensión de ciertos términos fuera de los contextos en los que se producen, ya sea por su origen o porque pertenecen a realidades no compartidas. No solo eso, la estratificación etaria que caracteriza el uso de las redes –por ejemplo, TikTok es muy popular entre los menores de 25 y en otras como Facebook o Twitter los usuarios pertenecen a franja de edad que ronda los 30 años– marca la aparición de ciertos fenómenos de variación lingüística. El tipo de contenido producido en cada una de las redes sociales también varía, aunque todas ellas son multimodales y copian durante periodos características de unas y otras; podemos decir que Instagram o TikTok son eminentemente visuales y Twitter se caracteriza por sus textos breves. Sin embargo, incluso en los elementos escritos que se mantienen en las redes sociales –a pesar del claro aumento y dominancia de los productos audiovisuales– mantienen un grado bajo de formalidad y una alta presencia de subjetividad en todos los niveles lingüísticos. Ese tenor menos formal que alimenta rasgos de la oralidad incluso en el texto escrito es lo que Yus (2010: 256) denomina *textos escritos oralizados* o McCulloch (2019) de *escritura oral informalizada*.

La horizontalidad es, según Herring *et al.* (2013) y Mancera Rueda (2015), junto a otras peculiaridades como el *ethos* igualitario que parece difuminar los estratos y permitir el diálogo entre los usuarios (Vela Delfa 2021), una característica del *ciberhabla*. Concluyen el segundo capítulo con este concepto, también conocido como *netspeak* en inglés, de gran importancia tanto para comprender el funcionamiento de las redes sociales como para los docentes que desean utilizar ejemplos de habla provenientes de estas plataformas en su enseñanza.

Es justamente la enseñanza y las distintas competencias de lo que trata el tercer capítulo de la obra de Méndez y Vela. Parten de la constatación de que estamos hiperconectados y eso implica que nuestro estudiantado recibirá *input* de español desde distintas fuentes: un pódcast, una serie, una cuenta para aprendientes de ELE, sus contactos en redes... Para gestionar todas esas interacciones y muestras de lengua deben hacer uso de toda una gama de estrategias a fin de lograr una comunicación eficaz. El destinatario y el contexto –entre otros muchos factores– afectan a la codificación y forma del mensaje, y las redes fomentan la producción de interacciones para una audiencia virtualmente infinita. Por tanto, los riesgos para la imagen personal de cometer errores se multiplican y pueden generar un efecto rechazo; sin embargo, al mismo tiempo la (percibida) mayor distancia entre emisor y receptor que ofrece la sensación de anonimato que confieren las redes podría desinhibir al estudiantado.

A todas las personas les gusta verse correctamente (re)presentadas por la lengua de la que hacen uso, conceptualizamos la realidad a través del lenguaje y nos gustaría ofrecer una imagen lo más ajustada posible de nuestra persona. Es esta la razón que lleva a los directivos hombres de distintas asociaciones de la Comunidad Sorda a escoger a intérpretes masculinos para que les presten su voz: quieren sonar como se perciben. Del mismo modo, en nuestra comunicación en la red queremos asegurarnos de que nuestro tono no sea demasiado formal; no obstante, en gran parte de los manuales de ELE el lenguaje coloquial o no formal aparece con poca frecuencia y profundidad, es esto lo que Martínez Espinosa (2011: 589) denomina “minusvalía sociolingüística”. Para ser perfilados lingüísticamente como queremos debemos hacer uso de la *netiqueta* o cortesía digital de manera adecuada, por tanto, conocer las convenciones pragmáticas propias de este medio es esencial. Desde calibrar con eficacia el valor mitigador de los emojis, pasando por integrar en nuestro discurso con éxito las fórmulas de los memes que son tendencia, hasta ser capaces de

etiquetar con *hashtags* nuestro contenido son parte importante de la competencia comunicativa digital (Pujolá *et al.* 2011) para lograr comunicarnos de manera adecuada en un entorno digital.

En este tercer capítulo se tratan también temas como la alfabetización digital, tan presente en distintos documentos de referencia¹ para la enseñanza de lenguas que, sin embargo, sigue descuidándose por la gran cantidad de tiempo que supone mantener esa competencia digital actualizada debido al frenético ritmo de evolución de estas tecnologías. A pesar de que contamos con un gran número de recursos a nuestro abasto no todos los docentes los incluyen, de hecho, según Prieto González (2019), es precisamente la falta de modelos claros, concretos y explicados lo que disuade al profesorado de incorporarlos. Ante esto, las autoras escogen en el segundo apartado de este tercer capítulo seis redes sociales y glosan una serie de tareas y explotaciones didácticas, tanto propias como pertenecientes a otros autores, para ilustrar de qué manera se pueden incorporar en el aula. Los estímulos auténticos que ofrecen las redes sociales pueden motivar y resultar refrescantes si se usan bien, pero también nos advierten de que su (ab)uso en determinadas circunstancias puede tener el efecto contrario.

El cuarto capítulo explora las posibilidades de las redes para la formación y actualización del profesorado al transformarlas en un Entorno Personal de Aprendizaje, con el valor añadido de ayudar a crear un sentimiento de comunidad entre colegas de profesión, pese a la dispersión geográfica que nuestro trabajo implica. También ofrece apuntes sobre cómo navegar el dilema de qué compartir y qué vetar a nuestros estudiantes de nuestras vidas en el entorno digital, pues en multitud de ocasiones la línea es difusa.

Al final del libro un epílogo y unos ejercicios de reflexión –con su correspondiente solucionario– concluyen el volumen, de esta manera estimulando la meditación sobre qué se sabía al comienzo de la lectura y qué actitudes han cambiado tras esta. Nuestro objetivo no ha sido reproducir aquí el con-

tenido de cada capítulo sin más, sino destacar los puntos y las reflexiones más importantes que pueden resultar de especial interés.

Quisiéramos concluir diciendo que el libro es un instrumento de aprendizaje y formación que sirve para comunicar al profesorado con las redes y sus particularidades con el objetivo de que evalúe cómo y cuánto puede servirle su incorporación en el aula, ofreciéndole también ideas y secuenciaciones específicas para tal fin. Su visión panorámica permite aprehender algunas de las dinámicas subyacentes al uso que hacen los hablantes de las redes y cómo eso puede enriquecer las clases al introducirlas de manera premeditada y organizada, ya sea para ofrecer *input* oral espontáneo o como ejemplo de disortografía voluntaria con valor emotivo. En resumen, puede servirnos de brújula en nuestra navegación del inabarcable mundo de internet.

Referencias bibliográficas

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-Subdirección General de Información y Publicaciones, Anaya.
- Herring, S. *et al.* (2013). Introduction to the pragmatics of computer-mediated communication. En S. Herring *et al.* (Eds.), *Pragmatics of Computer-Mediated Communication* (pp. 3–31). Berlín: De Gruyter Mouton.
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2022). *El español: una lengua viva. Informe 2022*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Mancera Rueda, A. (2016). Usos lingüísticos alejados del español normativo como seña de identidad en las redes sociales. *Bulletin of Spanish Studies*, 93, 1469–1493.
- Martínez Espinosa, J. (2001). Querida mamá: en España reina el ambiente festivo. Registros y tipología textual en ELE. En J. de Santiago *et al.*

- (Coords.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 585–596). Salamanca: ASELE.
- McCulloch, G. (2019). *Because internet*. Londres: Riverhead Books.
- Prieto González, M. (2019). *El pensamiento de los profesores sobre la utilización de las redes sociales en el aula de ELE en un entorno de inmersión en España*, trabajo fin de máster, Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Pujolá, J-T., B. Montany, C. Palomeque y M. M. Suárez (2011). The e-portfolio: a pedagogical tool in the middle of the CALL triangle. Simposio presentado en EUROCALL 2011 en Nottingham.
- Vela Delfa, C. (2021), *La comunicación por correo electrónico. Análisis discursivo de la correspondencia digital*. Madrid: Iberoamericana-Veruert.
- Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

1) Tanto el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa 2002) como *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes 2012) señalan la importancia de que el profesorado estimule mediante y haga uso de las TIC.



This work can be used in accordance with the Creative Commons BY-SA 4.0 International license terms and conditions (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>). This does not apply to works or elements (such as images or photographs) that are used in the work under a contractual license or exception or limitation to relevant rights.