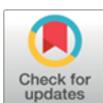




PRÁCTICAS LITERARIAS DIGITALES: RETOS, REFLEXIONES EXPERIENCIALES Y MATRIZ DE VERIFICACIÓN

DIGITAL LITERARY PRACTICES: CHALLENGES, EXPERIENTIAL REFLECTIONS AND VERIFICATION RUBRIC

PRÁTICAS LITERÁRIAS DIGITAIS: DESAFIOS, REFLEXÕES DE EXPERIÊNCIAS E MATRIZ DE VERIFICAÇÃO



Miguel Sánchez García

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España
<https://orcid.org/0000-0002-3794-3980>
miguel.sanchez@ulpgc.es

Juana Rosa Suárez-Robaina

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España
<https://orcid.org/0000-0002-5391-7344>
juanarosa.suarez@ulpgc.es

Recibido: 26/03/2023 Revisado: 19/04/2023 Aceptado: 01/05/2023 Publicado: 06/07/2023

Resumen: Se presenta una reflexión académica, a modo de ensayo, junto con el relato de algunas experiencias exitosas y una rúbrica, validada por triangulación de expertos. Su objetivo es determinar los retos que involucra la implementación de las prácticas literarias digitales en el aula. Trata de responder a cuestiones vinculadas con el potencial educativo de las redes sociales, la conceptualización de Literatura y TIC, la cuestión de los indicios de calidad de la literatura mediada en la red o el advenimiento de nuevos perfiles lectores. Se apoya en prácticas literarias de aula de los autores, vinculadas al uso de las redes sociales y especialmente del entorno Blogger. Como fundamentación metodológica y para favorecer mecanismos de control (formativos y evaluativos) ante el desempeño con un blog, se aporta una rúbrica o matriz de verificación, susceptible de replicarse en otros contextos educativos. Se concluye señalando la ventaja pedagógica de la revolución digital en cuanto a la normalización de prácticas literarias. Se advierten nuevos perfiles lectores que demandan, a su vez, una revisión del papel del docente en la animación y acompañamiento lector al mediar con entornos tecnológicos.

Palabras claves: Animación lectoescritora; Blog; Estilos docentes; Práctica literaria digital; Rúbrica.

Abstract: This contribution presents an academic reflection, as an essay, together with the report of a number of successful experiences and a rubric, triangulated and validated by experts. This brings together a series of reflections on the challenges involved in the implementation of digital literary practices in the classroom, aiming to provide an answer to questions relating to the educational potential of social networks, the conceptualization of Literature and ICT, the signs of online literature quality, or the generation of new reader profiles. It is based on the researchers' literature-related teaching practices that are linked to the use of social networks and/or blog environment, focusing on promoting both reading and writing, and reflecting on one's reading/writing performance. In order to enhance control mechanisms (formative and evaluative) that evaluate students' performance when working with educative blogs, a rubric or verification matrix design is presented, which can be replicated in other educative contexts. We conclude this contribution by addressing the pedagogical advantage of the digital environment as for literary



practices. We identify the presence of new reading profiles, which need to be subjected to further review in order to assess the role teaching professionals may play in the encouragement and supervision of students' reading practices, especially when technology mediates.

Keywords: Reading/writing encouragement; Blog; Teaching styles; Online literary practices; Rubric.

Resumo: Apresenta-se uma reflexão acadêmica, em forma de ensaio, acompanhada do relato de algumas experiências bem sucedidas e de uma rubrica, validada por triangulação de especialistas. Seu objetivo é determinar os desafios envolvidos na implementação de práticas literárias digitais em sala de aula. Procura responder a questões relacionadas com o potencial educativo das redes sociais, a conceituação de Literatura e TIC, a questão dos indicadores de qualidade da literatura mediada na rede ou o advento de novos perfis de leitores. Baseia-se nas práticas de sala de aula literária dos autores, vinculadas ao uso das redes sociais e do ambiente Blogger. Como fundamentação metodológica e para favorecer os mecanismos de controle (formativo e avaliativo) antes da atuação com um blog, é fornecida uma rubrica ou matriz de verificação, passível de ser replicada em outros contextos educacionais. Conclui apontando a vantagem pedagógica da revolução digital em termos de normalização das práticas literárias. Notam-se novos perfis de leitores que demandam, por sua vez, uma revisão do papel do professor na animação e acompanhamento da leitura ao mediar com ambientes tecnológicos.

Palavras-chave: Animação de alfabetização; Blog; Estilos de ensino; Prática literária digital; Rubrica.

Cómo citar este artículo: Sánchez García, M., y Suárez-Robaina, J.R. (2023). Prácticas literarias digitales: retos, reflexiones experienciales y matriz de verificación. *Hachetetepe. Revista científica en Educación y Comunicación*, (27), 1-19. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2023.i27.2201>

1.INTRODUCCIÓN

1.1. Literatura dosificada desde el contenido digital

La literatura ha ido adoptando nuevos formatos para llegar de forma atractiva a un público, residente digital (White y Le Cornu, 2011), que accede a contenidos culturales a través de diversas y ya no tan nuevas tecnologías. El “hacer” literatura desde prácticas digitales contribuye a normalizar y naturalizar las acciones docentes en línea (Cassany y Aliagas, 2021; Outeirinho y Aller, en Cantalapiedra et al., 2018; Paladines y Aliagas, 2021, Salinas et al., 2014) pero implica cambios, en algunos casos significativos, desde el punto de vista del escritor (publicación, divulgación...), del mediador (*youtubers*, *booktubers*...) del lector y, por supuesto, del tándem estudiante-profesor. Y obliga a una reflexión necesaria: a nivel literario, respecto a la calidad de las obras que se promueven, y educativo, pues la escuela debe aprovechar las sinergias positivas que esta transformación produce, al generarse nuevas dinámicas en la oralidad, en la escritura y en la animación lectora (Troncoso-Araos et al., 2022).

La literatura en línea, desde este enfoque y protagonismo múltiple, activa un verbo en común: compartir, entendido como promocionar, comunicar, acceder o dinamizar. No es nuevo: asistíamos en el siglo XIX a novelas por entrega o folletines que se ofrecían en los periódicos o revistas con el fin de fidelizar a los lectores y facilitar su adquisición. Sorprende que grandes obras de la literatura europea como *Los tres mosqueteros*, de Dumas, *Los miserables*, de Hugo o *Crimen y Castigo*, de Dostoievski, participaron o se dieron a conocer en este formato. En España, Galdós, entre otras figuras (Ribbans, 1992),

utilizó en ocasiones esta modalidad (*La Desheredada, El audaz, Doña Perfecta...*). Sería interesante también (habría que recurrir al epistolario) dilucidar si esta variedad propició, bien con cartas dirigidas al medio implicado, bien a los propios autores, un entorno comunicativo que enriqueciera tanto a lectores como a autores. Con este enfoque se dieron a conocer buenas y malas obras, autores con prestigio y novelas anónimas, pésimas o cuidadas ediciones. Como en la actualidad, también hubo detractores de esta forma de promocionar el proceso creativo. Señala Ribbans (1992) que Pereda, amigo de Galdós, “no oculta la irritación que siente con su amigo y compañero en el arte de novelas por haber utilizado esa forma de publicación tan perniciosa, ocurrencia que, en palabras del escritor montañés, «podría ser lucrativa, pero no estética»” (p. 69).

Sin entrar en la polémica, por ejemplo, en torno a novelas calificadas como seriadas (por episodios o por entregas), por su vinculación con una literatura considerada menor, popular o escapista (Santa, 2013), y que aprovechó el *boom* transmisor de la prensa, este modo de divulgar la obra (incluso ya publicada en otros formatos) no pierde vigencia en el siglo XX. Así, Pérez Reverte con una versión en cómic del *Capitán Alatriste*, en *El País* o, -también en este medio-, *Por mil millones de dólares*, de Vázquez Figueroa podía descargarse gratuitamente. Comentaba ese mismo año en una carta abierta a diversos medios (*El País, 20 minutos, El mundo.es...*) «que “todos los periódicos o revistas están autorizados” a publicar sus obras “al estilo de las antiguas novelas por entregas”, sin que tengan que pagarle nada en concepto de derechos de autor» (*El País*, 2007, párrafo 4). No era el primer caso de un escritor que decidía “escribir en línea”, es decir, escribir “en abierto. Sí resulta llamativo que lo hicieran escritores veteranos que han labrado su carrera en el sistema “tradicional”.

Esta incursión creciente en el mundo digital abre diversos interrogantes: ¿tiene potencial educativo? ¿qué entendemos por literatura y TIC? ¿cumple esta literatura con premisas de calidad? ¿por qué llega a un determinado sector? ¿por qué no llega la otra, la asociada al formato clásico? ¿son estos lectores consumidores de literatura en formato tradicional?

1.2. TIC y EVA: TAC, TEP, TRIC

No cabe duda de que las tecnologías han ido ganando peso en nuestra forma de relacionarnos y, asumiendo un discurso “viral”, *han venido para quedarse*. Esta y la información avanzan a un ritmo trepidante. Desde un punto de vista educativo, el aprendizaje asociado a entornos virtuales de aprendizaje (EVA), ha revelado en pocos años un potencial muy interesante. Eso sí, coincidimos con Chong-Baque y Marcillo-García (2020) en que no se trata de trasladar simplemente formatos tradicionales de enseñanza a un entorno telemático, mero repositorio, sino de activar dinámicas mucho más allá de los contenidos allí alojados. Su propósito, propiciar que los estudiantes aprendan haciendo pero sobre todo, interactuando, “de forma que las clases se conviertan en un entrenamiento de la democracia interactiva y el aprendizaje se genere entre y para todos” (p. 59).

Las nuevas aplicaciones y redes cada vez más potentes cobijaron así el desarrollo de dinámicas para el aula. Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), sin duda un enorme reto educativo (tecnológico y pedagógico) desde finales de los años 90, dieron paso a las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento): de *modus vivendi* (TIC) a *modus docendi* (TAC) tildamos este salto en Sánchez-García y Suárez-Robaina (2022). Cambiamos el aprendizaje “de” la tecnología por el aprendizaje “con”

la tecnología, enfoque ahora orientado al desarrollo de competencias fundamentales como el aprender a aprender.

Es importante esta transición pues la tecnología deja de ser un fin en sí mismo y se percibe como herramienta que genera nuevos entornos, bien profesionales, bien educacionales cada vez más colaborativos (Silva, 2017), pero también cada vez más motivadores y alineados con la impronta que las TIC tienen en la propia vida personal de los estudiantes (Maquilón et al., 2013).

Y cada vez más dirigidas hacia un enfoque competencial: saber, saber hacer y saber ser. Expone Sánchez-García (2010, p. 158) que “la Web dejaba de ser el fin para convertirse en la mediadora, en la fomentadora de ideas o recursos que anima la conexión de los internautas en una comunicación abierta, sin fronteras, motivada por los intereses de sus participantes”.

El aporte digital (eso sí, con su información y desinformación asociada) gana protagonismo: se publica en abierto, se busca compartir, dar a conocer. Universidades, otras instituciones científicas, bases de datos... buscan que la nueva información sea de calidad. Vamos, probablemente, abocados a un cambio social en la enseñanza, fundamentalmente en las universidades. Es posible que estas caminen, casi en su totalidad, hacia un entorno abierto y mixto, donde se combine la enseñanza presencial con la no presencial (*blended*), y con un enfoque más personalizado. Caminaríamos así a las TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación) y con ese salto (de las TAC a las TEP) un nuevo *modus*: el *participandi* (Sánchez-García y Suárez-Robaina, 2022).

Al respecto, expone Cabero (2015):

el aprendizaje no solo tiene una dimensión individual, sino también social, ya que la formación implica aprender en comunidad y ser capaz de interactuar y colaborar para construir el conocimiento. Desde aquí, el rol del docente será el de diseñar la escenografía para el aprendizaje que [...] ya no se produce solo en las instituciones educativas, sino que cada vez es más ubicuo; de aquí que la función de la escuela sea más la de integrar los diferentes aprendizajes que se producen en contextos diferenciados (p. 23).

En el entorno de la didáctica de la literatura, las TAC favorecieron el proceso de creación en el alumnado: este no solo escribe para el docente sino para el mundo. Apuntaba Vilà (1989, p. 130) que “el alumno se enfrenta a la lengua escrita como si fuese una obligación más dentro de las tareas escolares, porque en ningún momento sus producciones escritas tendrán otro destinatario que el propio maestro”.

Las TAC y las TEP han propiciado que esto último no sea así. Durante años hemos activado bitácoras de aula con diversos propósitos, aunque todas respondiendo al mismo concepto angular aquí descrito: compartir.

Por un lado (Sánchez-García, 2016), un blog para primaria, secundaria y universidad, ligado a la doble faceta de profesor y escritor. Hallamos allí producciones del alumnado que han interesado a internautas lejanos (Argentina, Japón...). ¿Podemos afirmar que son lejanos? Quizá no en un mundo globalizado a golpe de ratón.

Por otro lado, en el contexto formativo del Grado en Educación Primaria destacamos (Suárez-Robaina, 2020) un cuaderno de aula diseñado para fortalecer el intercambio de gustos lectores y descubrir nuevas vocaciones en la escritura.

Otros docentes e instituciones, como bibliotecas, al calor del auge de las redes sociales, han utilizado otros medios (WhatsApp, Twitter...) en un intento, a veces muy

exitoso, por promocionar el gusto por la lectura. Coincidimos al respecto con la necesaria reflexión que en torno a la competencia digital exponen Gewerc et al. (2017). Reivindican el que la escuela pueda “continuar profundizando en los aprendizajes que desarrollan los jóvenes en los diferentes campos sociales en los que se mueven” (p. 183), en definitiva, que ayudemos a cumplir con las expectativas (no satisfechas) de los nuevos prosumidores (productores y consumidores en simultáneo). Recordamos así el reto metodológico que implica la incorporación del constructo o factor relacional, TRIC o Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (Gabelas et al., 2012; Marta-Lazo y Gabelas, 2016), y el consecuente salto del *modus vivendi* en el que nos sumergen las TIC al *modus relacionandi* de las TRIC (Sánchez-García y Suárez-Robaina, 2022).

2.DESARROLLO

2.1. ¿Qué entendemos por literatura y TIC?

La literatura es comunicación: con un emisor y un receptor (individual o coral) que se necesitan recíprocamente. Durante mucho tiempo convivieron -y aún hoy-, oralidad, escritura, imagen... A medida que aumentaba el acceso a los libros, y especialmente a partir de Gutenberg, la novela (por poner el foco en la manifestación más cultivada del género narrativo), va desarrollando su lento acomodo en el panorama literario. No olvidemos, no obstante, los preocupantes índices de analfabetismo hasta bien entrado el siglo XX y que los grandes escritores del género narrativo del XIX escribían, en el fondo, para una minoría. O que la poesía era voz en alto, palabra sonora, recitada, declamada. Sería conveniente recordar los innumerables Juegos Florales que vivificaban el mundo poético, su relación con el pueblo.

La digitalización ha supuesto un cambio, incluso en el formato clásico: hoy, es más barato publicar gracias a los modernos sistemas de imprenta o evitar incluso filtros editoriales autopublicando. Los libros digitales han ido también ganando terreno tras unos inicios titubeantes. Expone Murgich (2018) el dato del aumento lector: el 60 % aseguró haber leído un libro al año y el 30 % de ellos, desde plataformas digitales.

Y subraya Pons (2020):

la venta de *ebooks* ha repuntado más del 50 % interanual, mientras que el tiempo que los lectores pasan en plataformas de suscripción de libros digitales ha crecido un 30 %, según los datos de Libranda...

[...] el informe elaborado por AIMC ‘Cuaderno de Bitácora’ constata que el tiempo de uso de *ebooks* se ha elevado el 15.4 %, hasta los 45 minutos de media al día, mientras que plataformas de audiolibros, pódcasts y libros electrónicos como Storytel han registrado un aumento del 253 % (Pons, 2020, párrafos 1 y 2).

Cambia el continente, ¿y el contenido? Los lectores asociados a estos formatos, si atendemos a la novela, disfrutan de lo que podemos denominar narrativa “clásica” (capítulos, trama, desarrollo de los personajes, espacio, tiempo). Pero otras manifestaciones literarias, más asociadas al fenómeno de las redes sociales ya apuntadas al inicio, requieren de otros parámetros. Así, y respecto a la promoción de la lectura, merece quizá reflexión aparte (no abordada por falta de espacio), el *boom* de las *influencers* de los libros que, desde plataformas como BookTube, bookstagram o la más reciente BookTok, vocean, con grandes dosis de pasión y creatividad, sus lecturas favoritas en connivencia, en muchos casos, con el mercado editorial.

Desde el punto de vista del fomento de la escritura y con un enfoque instructivo, hay incluso páginas web con recomendaciones (de estilo y técnicas) para acceder con

mayor probabilidad de éxito al público. En Wikihow (s.f.) encontramos algunas de estas directrices que recogemos a modo de ejemplo —Anexo I—.

La suma de estas habilidades tiene como premisa llegar al lector. Ello no difiere de la literatura tradicional. ¿Cambia o debe cambiar el escritor porque cambia el lector de las redes sociales? ¿Es un lector voraz de novedades, que busca un placer inmediato y al que no le gustan los textos extensos? ¿Obliga ello al creador que desee abrirse camino a adaptarse a sus normas, a jugarse en las primeras líneas enganchar al lector? ¿Trasciende esta seducción la propia red, ahora un escaparate de un primer capítulo que tendría su continuidad en la impresión “clásica”? Insistimos, muchos artistas se han dado a conocer en las redes y han cimentado posteriormente su carrera: Blue Jeans (2009), el escritor de novela romántica adolescente, que empezó a publicar por capítulos en su blog *Canciones para Paula*, hoy publica con Everest o Planeta; o Moreno (2011), que empezó autoeditando su novela *El bolígrafo de gel verde* (2011) y utilizó FaceBook para difundirla.

Este último caso nos sirve para entender el fenómeno de los escritores *indie*, aquellos que “publican de forma independiente” (Capparelli, 2014, párrafo 1). Una tendencia en aumento asociada a las ya comentadas facilidades para autopublicar. Nombres como el inglés Mark Dawson o los estadounidenses Hugh Howey o Anna Todd, que pasó “de cero a mil millones (de impactos lectores) en solo unos meses. Y todo gracias a la comunidad de lectores y escritores Wattpad” (Celaya et al., 2015, capítulo V). El escritor, en esta modalidad, se convierte en “*autoreditor*, entendido como propietario y gestor de su propia obra-negocio y no solo como un mero escritor” (Celaya et al., 2015, Introducción). Exponen estos, significativos datos de ventas:

En Francia, por ejemplo, en 2014, los 5 títulos más vendidos han venido de la mano de la autoedición y en España se calcula que hay unos 20.000 *ebooks* de autores *indies*... [...] los *ebooks* españoles representan ya más del 5 % del mercado comercial (valorado en casi 100 millones de euros anuales...) (2015, Introducción).

Subraya Capparelli (2014):

Ser escritor *indie* o que publica de manera independiente, no significa estar aislado. [...] Algunos escritores *indie* lo han hecho muy bien, han cuidado sus obras, tanto en la forma como en el contenido, han sido exigentes consigo mismos y han pedido segundas opiniones antes de publicar. Esos escritores han contribuido a que la etiqueta *indie* o independiente sea valorada positivamente por los lectores. Otros autores seguramente no lo han hecho tan bien... (párrafo 1).

Un escritor independiente es aquel que controla todo el proceso de creación, publicación, difusión y venta de su obra. Si bien puede delegar a un tercero... (párrafo 2).

Apreciamos que este nuevo camino asociado al desarrollo de las TIC y las redes sociales ha generado un creciente nicho de profesionales ligados a la promoción lectora. Que quienes deseen abrirse camino de forma independiente han de apostar, igual que los escritores *del mundo editorial clásico*, por la rigurosidad de su trabajo. Cuando editoriales como Espasa, Anaya, Planeta o Alfaguara publican una obra, publican también su prestigio. El escritor *indie*, si seguimos el postulado de Capparelli (2014), es su propio sello y también el de los demás.

2.2. ¿Nuevos lectores y lectoras?

Exponíamos anteriormente el notable auge de una lectura asociada a plataformas digitales. También en España hemos asistido durante largo tiempo al debate de si cuajaban o no los nuevos dispositivos electrónicos de lectura. En el informe Conecta (2023) para la Federación de Gremios de Editores de España, en el año 2022, se expone con respecto a la población de 14 o más años:

El 68.4 % de la población española lee libros, un 64.8 % lee libros por ocio en su tiempo libre (cifra estable respecto del último año) y un 22.6% lee libros por motivos de trabajo o estudios (que aumenta en comparación con 2021). La media de lectura es de 10.1 libros al año. (p. 28)

El informe expone también que “el número de lectores frecuentes se mantiene estable en 2022, un 52.5 % de la población lee con frecuencia semanal” (Conecta 2023, p. 33). Podemos observar igualmente que “la proporción de lectores en tiempo libre es visiblemente mayor entre las mujeres que entre los hombres” (Conecta, 2023, p. 34). Con respecto al soporte, el “84.9 % de los entrevistados de 14 o más años leen en formato digital. Prácticamente todos los lectores digitales (82.6 %) leen al menos una vez por semana” (Conecta, 2023, p. 52). Una tendencia que ha ido subiendo y estabilizándose en los últimos años:

Respecto del total de lectores, el 76.4 % de todos los lectores de periódicos son lectores digitales, el 43.1 % de los lectores de libros son lectores digitales, el 25.5 % de los lectores de cómics y el 24.7 % en el caso de las revistas. (Conecta, 2023, p. 54)

Con respecto al perfil, “destaca en uso de soportes digitales para la lectura la población de menos de 55 años y con mayor nivel de estudios” (Conecta, 2023, p. 55). Si nos ceñimos a la lectura de libros en soporte digital y tomando como referente la población de 14 o más años, el 29.5 % lo hace en este formato (el 29.4 % el año anterior). En lo referente al dispositivo, usan tableta (10.3 %), ordenador (9.5 %) móvil (8.3 %), y *e-reader* (12.9 %) (Conecta, 2023, p. 62).

Diríamos que la lectura en soporte digital entra en una fase de estabilización, ocupando un lugar importante en las preferencias de lectura. Esta opción, en sus diferentes formatos, convive de forma natural con el libro en papel, que sigue con una fuerte presencia.

Deducimos que las TIC no dificultan la lectura. Es más, probablemente la promocionen o propicien. Exponía Celaya (como citado en Ruiz-Mantilla, 2018):

El mayor consumo de *ebooks* y audiolibros viene dado por el modelo de comercialización. Invitan a leer más allá del área de confort habitual. Al pagar por adelantado (entre 8.99 euros y 12.99 euros en España) estas plataformas fomentan que los lectores descubran otras posibles afinidades lectoras [...] empujan a leer más. (párrafo 3).

El *ebook* abarata el coste de un libro y suma comodidad, al contener muchos libros en un dispositivo pequeño, la posibilidad de consulta de un significado que no entendamos o incluso traducir desde otra lengua. A ello unimos aplicaciones como *Kindle* o *Kobo*, que permiten leer en el móvil o en la tableta. Recordamos antaño, en viajes a Madrid y desplazamientos en metro, el gran número de personas que leían “libro en mano”. Últimamente, “móviles en mano”. Esos lectores de móviles ¿solo atienden

conversaciones de WhatsApp, tuit de Twitter, entradas de Instagram o FaceBook o están leyendo un libro, pero en otro formato?

Estas últimas plataformas citadas nos introducen en otro tipo de lectura, complementaria a la “clásica”. Lecturas más fugaces. Mucho se ha hablado de Monterroso (1990, p. 71): “Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”. Mucho de las posibilidades que ofrece el microrrelato, del puente trazado entre esta nueva escritura rápida y densa (a veces vacía) y la tradición literaria (fábulas, bestiarios, haikus etc.). Las exigencias de brevedad de las plataformas digitales han dado una nueva mirada al relato breve.

Expone Gros (2020):

Un cambio muy importante es la ruptura del texto lineal. Los soportes digitales rompen la linealidad, ya que los textos digitales son hipertextuales y exigen un tipo de lectura diferente. De este modo, leer en la red significa pasar de un texto plano, lineal, a un texto abierto, con múltiples caminos (párrafo 5).

El escritor debe ganarse al lector en las primeras líneas para captar su atención, para involucrarlo en su discurso, ya sea narrativa, poesía, ensayo... ya sea escrito u oral. Sería interesante adentrarse en el estudio de los comienzos de obras, en la comparativa entre textos del XIX y del XX. ¿Se muestra la autoría actual más agresiva en el primer capítulo? ¿Son conscientes, quizá, de que se juegan la novela ahí? ¿De que quien lee puede perder el interés si no encuentra rápidamente un estímulo? ¿De que sus lectores suelen ser lectores de redes sociales? En el informe de Conecta (2023) ya mencionado, percibimos en el año 2022 un dato muy significativo: un “21.8 % de los lectores buscaba recomendaciones de lectura en redes sociales, foros y blogs; el anterior, en 2021, lo hacía el 18.1 %” (p. 45).

Observamos que un porcentaje estimable de lectores está familiarizado con ese medio de relación social y sus características: concisión, combinación de lectura e imagen. Otro dato interesante, en relación con esto último es el resurgimiento del cómic, de la ilustración. De género prácticamente desahuciado (principios de los años 80), prolifera ahora, asociado igualmente a videojuegos cada vez más complejos y detallistas.

Centros educativos, bibliotecas y otras instituciones vinculadas a la animación lectora otean las posibilidades de las redes sociales. Constatamos innumerables certámenes de narrativa donde las tecnologías son el medio para captar o animar lectores: cuentos por WhatsApp, entradas en FaceBook, *hashtags* que introducen pequeños textos en Twitter...

También son muchas las experiencias creativas que fecundan en las plataformas. No nos referimos a los escritores seguidos, por ejemplo, en Twitter u otras redes; nos interesa especialmente el trabajo creativo que allí se da a conocer. Los casos de Nicholas Belardes (2008-2010) y su obra *Small Places* o Manuel Bartual (2017) y su hiloteca *Todo está bien*, demuestran que a golpe de tuit se puede crear una novela. Confirma Torres-Begines (2016) este auge, su impronta en autores de gran prestigio (Neil Gaiman, Jennifer Egan, Margaret Atwood ...) y la creación de términos para acoger nuevas prácticas: “twiller (tweet-thriller), twovel (tweet-novel) o el popular tuitera” (p. 382). Y continúa esta autora con interesantes conclusiones sobre esta red:

1. La literatura en Twitter vive un momento de esplendor, de lo que da buena cuenta el surgimiento constante de nuevas iniciativas que propician la creación ficcional.
2. [...] requiere de la interacción del usuario con el mensaje que el autor desea transmitir [...] la situación del texto en una confluencia entre autor, texto y lector

en la que la relación entre los tres elementos nos da la clave interpretativa de la obra.

3. La conexión entre creación artística y sociedad adquiere una importancia esencial.
4. Las especiales características de esta red de información hacen que la obra se encuentre en una constante actualización gracias a la participación activa de los usuarios.
5. La rápida sucesión de receptores del mismo mensaje y su variedad geográfica y cultural hacen que el horizonte de expectativas esté en un constante cambio (2016, p. 401).

El éxito de las publicaciones en esta plataforma ha generado multitud de páginas web que dan cursos o comparten consejos para triunfar en ella. A modo de ejemplo ilustramos con Central de Escritura (2017) y con una selección heterogénea de cuentas de Twitter sobre la escritura —Anexos II y III—.

Lo planteado por Torres-Begines (2016), como ella misma apunta, se relaciona con lo expuesto por Cassany (2012), vinculado con cualquier propuesta de escritura digital y sus rasgos: virtualidad (mediada por la pantalla), multimodalidad (se añaden imágenes, vídeos, etc.), carácter inacabado (prima la constante revisión), superficialidad (textos perecederos, rápidamente sustituidos), intertextualidad (textos evocados) e hipertextualidad (salto de un texto a otro mediante los vínculos electrónicos).

En definitiva, este nuevo lector y lectora se engloba, asimismo, en un nuevo escenario e incluso, siguiendo ahora a Cassany junto con Aliagas (2021, p. 3), en una “nueva ecología de maneras de crear, distribuir, leer, comentar y usar la literatura”.

3. EXPERIENCIAS CON LA METODOLOGÍA DEL BLOG Y DISEÑO DE UNA MATRIZ DE VERIFICACIÓN

Desde la óptica lectoescritora, el texto corto ofrece muchas posibilidades: en pocas palabras (100-250) debe el estudiante conjugar sintaxis, vocabulario, coherencia y cohesión. Si se domina, hay muchas garantías de enfrentarse con éxito a textos más largos y complejos.

Para su práctica, en el nivel de secundaria (como comentábamos en el Planteamiento de estas reflexiones), hemos trabajado diferentes blogs de aula vinculados a *Blogger* y enlazados bajo una misma página (Sánchez-García, 2016). Las denominamos, en la modalidad de narrativa, Leemos y escribimos (<http://miguelangelguelmileemosescribimos.blogspot.com/>), para alumnado o lectores de primaria y primer ciclo de la ESO” y Lectores escritores (<http://miguelangelguelmilectoresescribimos.blogspot.com/>), para los de segundo ciclo de la ESO y bachillerato. En la modalidad de poesía, Poemas y canciones (<http://miguelangelguelmipoemasycanciones.blogspot.com/>), dirigida a todas las edades.

Y en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España) las activamos con el Grado en Educación Primaria, vertiendo en ellas (fundamentalmente en Leemos y escribimos y Poemas y canciones) las propuestas creativas de aula.

El foco didáctico de estas bitácoras está en línea con las reflexiones ya expresadas: mostrar las creaciones cotidianas de los estudiantes, compartir sus avances y desempeño lectoescritor y, en definitiva, relacionar y empoderar a una comunidad creativa en torno a la literatura, su práctica y valores estéticos, sin olvidar la contribución de estos escenarios tecnológicos de interacción al fortalecimiento de la competencia digital: de estudiantes y de mediadores de estos entornos (INTEF, 2022).

Otro ejemplo y circunscrito específicamente al contexto formativo de estudiantes del último año del Grado en Educación Primaria (futuro profesorado), es el desarrollado, durante seis años, con la dinámica de interacción reflexiva y creativa *lector-ego* (<http://lector-ego.blogspot.com/>), insertada en un edublog homónimo (Suárez-Robaina, 2020).

Este cuaderno virtual conectó a la totalidad de discentes de la materia *Educación literaria y estética en la Enseñanza primaria* perteneciente a dos grupos docentes (procedimiento de aulas intactas). El criterio diferenciador de estos grupos focales fue la modalidad académica cursada: enseñanza presencial frente a modalidad a distancia. *Lector-ego* nació (véanse algunas reflexiones en Suárez-Robaina, 2015 y 2018), como “una oportunidad para indagar especialmente en las actitudes lectoras (intereses, rutinas, gustos...) de nuestros estudiantes en su vida cotidiana” (Suárez-Robaina, 2018, p. 11684). Su objetivo último, servir de “ensayo” prospectivo de la tarea, como futuros dinamizadores, de la lectura y escritura.

Las ventajas pedagógicas del acompañamiento en el aula con estos blogs educativos quedan manifiestas. Como exponen Suárez-Robaina y Sánchez-García (2019), “la incorporación del Edublog en el aula permite crear un escenario de participación, expresión y comunicación diferente: un escenario que fortalece una educación centrada en el sujeto que aprende” (s/p), pues propiciaría trabajar las dimensiones (Suárez-Robaina y Sánchez-García, 2019, s/p):

1. Comunicativa: incrementa el *input* entre iguales, favoreciendo el paisaje comunicativo del aula. Estudiantes (y profesorado que media) colaboran y controlan juntos el conocimiento (Bain, 2007).
2. Cooperativa: se incorpora esta a las funciones transmisiva e interactiva que ya comparte con otros entornos digitales. Se propicia (Cassany, 2012) un puzle de conocimiento.
3. Metacognitiva: permite, en sus diferentes secciones, reflexiones que motivan y estimulan la temática que lo nutre. Mitiga la instrucción unidireccional al compartir todos los actores el conocimiento (Balduzzi, 2015).
4. Competencial: en sus vertientes instrumental (dominio técnico); cognitivo-intelectual (habilidad en el acceso, análisis e interpretación de la información); sociocomunicacional (comunicar y compartir creaciones con actitud social positiva y empática); axiológica (mostrar valores éticos en el uso de las TIC) y emocional (evidenciar el equilibrio afectivo en el uso de las TIC) (Area y Pessoa, 2012).

También en FaceBook, y asociado en esta ocasión al alumnado del Máster de Formación del Profesorado, hemos realizado prácticas narrativas en red vinculadas a la dinámica *Un café para George Clooney* en la página homónima (Sánchez-García, 2014) —Anexo IV—. Con ello se pretendía fomentar la creatividad narrativa en torno a un tópico publicitario interactuando, como en el blog, con comentarios o *likes*.

Finalmente, al hilo de las reflexiones y propuestas precedentes y consultadas las premisas del National Research Council (2000), de López (2008) y de Wiggins (2013) presentamos una matriz de verificación o rúbrica, de diseño propio —Tabla 1—. Se ofrece como un modelo abierto y flexible, susceptible de adaptarse a diversos contextos en los que se precise valorar la experiencia de aula con bitácoras de corte educativo y creativo.

Siguiendo a Ahumada (2005), se optó por una rúbrica analítica con la que se “evalúa por separado las diferentes partes del producto o del desempeño final” (p. 138).

Las ventajas del modelo de rúbrica de corte analítico, si lo que se pretende medir es algo específico y detallado, son evidentes respecto al modelo holístico, idóneo para evaluar desde un punto de vista más global y desde un único criterio (Andrade y Andrade, 2017). La matriz que presentamos permite medir todo el proceso experimentado por los estudiantes al usar el blog: localizar cuáles son sus fortalezas y debilidades, identificar qué precisan para mejorar, inferir cómo se han sentido... Se da así cumplimiento a la función formativa de la rúbrica. Al docente, por su parte, le sirve además a modo de hoja de ruta (posibilidad de reestructurar contenidos, redefinir estrategias...) y cumplir de este modo con la función evaluativa de la rúbrica.

En el diseño de matriz que aportamos se detallan los descriptores de logro para cada una de las habilidades que conforman los conceptos, concretamente 5 rubros o criterios: (1) implicación y participación, (2) trato y sinergias, (3) manejo del lenguaje, (4) contenido y calidad y (5) fuentes. Se gradúan con una escala Likert (cinco niveles de ejecución: *ejemplar, avanzado, competente, en desarrollo y limitado*), y se indica el peso porcentual determinado según el grado de adquisición del criterio.

Su diseño fue validado mediante la técnica Delphi, con un panel de tres expertos de nuestra área universitaria. Ello determinó verificar que cumplía con los criterios de validez (evalúa lo que realmente se pretende) y confiabilidad (persigue una medición eficaz, objetiva, que minimiza errores y sesgos).

Con el rubro (1) de la implicación y participación se cuantifica la intervención en la zona principal de trabajo (comentarios a cada entrada o *post*), así como la interacción total o parcial con la zona complementaria del lateral (*sidebar*) del blog. En dicho lateral pueden figurar imágenes, enlaces o incluso bitácoras del grupo aula que deberían ser visitadas.

El rubro (2) del trato y sinergias es especialmente importante pues establece el estilo comunicativo del usuario del blog (en lo referido a su comunicación relacional). No solo mide su proceder (respetuoso, asertivo, constructivo) en sus opiniones sino cómo interactúa con lo aportado por sus iguales (empatía, tolerancia, estimación). Aquí se contempla además si se detecta (aunque no es habitual en un blog de aula), la existencia del trol, adaptación del inglés *troll*, según la RAE [en línea, 2023], en su acepción 2, “En foros de internet y redes sociales, usuario que publica mensajes provocativos, ofensivos o fuera de lugar con el fin de molestar, llamar la atención o boicotear la conversación”.

El rubro (3) debe medir el manejo y dominio idiomático y por tanto salvaguardar la corrección lingüística (expresión, vocabulario) y estilística.

Con el rubro (4) de contenido y calidad evaluamos la pertinencia y relevancia de las intervenciones. Se trata de aportar conocimiento del tema tratado (contrastado, coherente, razonado...) y demostrar su grado de dominio a nivel de conceptualización.

Y finalmente, con el rubro (5) referido a las fuentes, logramos comprobar si el usuario del blog ha consultado fuentes y su naturaleza (primarias y secundarias), y si ha hecho referencia correcta a las mismas.

Nuestro diseño de rúbrica analítica también incorpora, a la derecha, una columna para vaciar la puntuación obtenida. Para ello facilita, debajo de cada nivel de logro (en cada criterio), el cálculo —ya adelantado— del peso porcentual determinado según el grado de adquisición del criterio.

Tabla 1.

Matriz de verificación o rúbrica para blog de aula, con función formativa y evaluativa .

	<i>Ejemplar</i>	<i>Avanzado</i>	<i>Competente</i>	<i>En desarrollo</i>	<i>Limitado</i>	
Rubros y ponderación	De 9 a 10	De 7 a 8	De 5 a 6	De 3 a 4	De 0 a 2	Puntuación
(1) Implicación y participación (3 p. = 30 %)	Primero en participar en todas las entradas o <i>post</i> . Evidencia la consulta de los contenidos complementarios de la barra lateral o <i>sidebar</i> : fotografías, bibliografía y blogs de compañeros.	Participación regular (excepto 1 o 2 comentarios). Consulta el <i>sidebar</i> salvo 1 excepción. Refiere blogs de compañeros (excepto 1 <i>post</i>)	Participación regular (excepto 3 comentarios). Consulta el <i>sidebar</i> (excepto 2) Refiere blogs de los otros (excepto 2 p.)	Participación limitada. Le faltan 4 comentarios. Selectivo en el <i>sidebar</i> (p.ej., solo comenta videos..). 3 o más <i>post</i> sin comentar.	Participación esporádica con comentarios aislados. No da cuenta del <i>sidebar</i> y por tanto desconoce blogs de compañeros.	
	0,3 x 10 = 3,0 0,3 x 9 = 2,7	0,3 x 8 = 2,4 0,3 x 7 = 2,1	0,3 x 6 = 1,8 0,3 x 5 = 1,5	0,3 x 4 = 1,2 0,3 x 3 = 0,9	0,3 x 2 = 0,6 0,3 x 1 = 0,3 0,3 x 0 = 0	Peso porcentual. Grado de adquisición
(2) Trato y sinergias (1 p. = 10 %)	Siempre respetuoso; equilibrio excelente entre lo crítico y lo constructivo. Pondera el acierto de los demás.	Respetuoso; busca lo crítico y constructivo. Refiere, sin ponderar el trabajo de otros.	Correcto discurso; algo contenido; parco para referir lo de otros.	Intenta ser correcto pero no logra empatía, sin mención del trabajo de otros	Irrespetuoso (mayúsculas o grito). No empático. Tendencia al <i>troll</i> .	
	0,1 x 10 = 1,0 0,1 x 9 = 0,9	0,1 x 8 = 0,8 0,1 x 7 = 0,7	0,1 x 6 = 0,6 0,1 x 5 = 0,5	0,1 x 4 = 0,4 0,1 x 3 = 0,3	0,1 x 2 = 0,2 0,1 x 1 = 0,1 0,1 x 0 = 0	Peso porcentual. G. de a.
(3) Manejo del lenguaje (expresión, vocabulario y soluciones estilísticas) (2 p. = 20 %)	Total claridad en ideas; discurso muy llamativo; rigor en reglas ortográficas y gramaticales. Vocabulario muy rico, creativo. Gran dominio estilístico (metáfora, simil...) Humor inteligente.	Expresión clara y correcta (reglas ortográficas y gramaticales). Vocabulario fluido, adecuado, con algún recurso (hipérbole...).	Expresión clara aunque con lapsus menores en las reglas. Vocabulario normal; uso discreto de algún recurso.	Algunas dificultades de Expresión (coherencia y cohesión); algunos errores en reglas. Vocabulario limitado. No aplica recursos.	Dificultad expresiva. Muchos errores en reglas ortográficas y gramaticales. Vocabulario inadecuado, algo sarcástico	
	0,2 x 10 = 2,0 0,2 x 9 = 1,8	0,2 x 8 = 1,6 0,2 x 7 = 1,4	0,2 x 6 = 1,2 0,2 x 5 = 1,0	0,2 x 4 = 0,8 0,2 x 3 = 0,6	0,2 x 2 = 0,4 0,2 x 1 = 0,2 0,2 x 0 = 0	Peso porcentual. G. de a.
(4) Contenido y calidad (3 p. = 30 %)	Aportaciones siempre pertinentes y relevantes; gran coherencia (razonamientos, detalles...) que dan distintas perspectivas sobre el <i>post</i> .	Aportaciones pertinentes; comentarios (razonamientos y ejemplos) que evidencian, a veces, distintas perspectivas.	Aportaciones discretas. Comentarios no muy detallados, pero con una comprensión acertada.	Aportaciones desiguales; comentarios que intentan ajustarse al <i>post</i> pero con dificultades en la comprensión.	Aportaciones no ajustadas a lo indicado en el <i>post</i> : irrelevantes. Evidencian falta de comprensión del <i>post</i> .	
	0,3 x 10 = 3,0 0,3 x 9 = 2,7	0,3 x 8 = 2,4 0,3 x 7 = 2,1	0,3 x 6 = 1,8 0,3 x 5 = 1,5	0,3 x 4 = 1,2 0,3 x 3 = 0,9	0,3 x 2 = 0,6 0,3 x 1 = 0,3 0,3 x 0 = 0	Peso porcentual. G. de a.
(5) Fuentes (1 p. = 10 %)	Referencia correcta y completa (más de 3 fuentes primarias y secundarias).	Refiere completas varias fuentes aunque no distingue.	Referencia completa limitada a una sola fuente.	Referencias incompletas. Dificultades para dar datos.	Referencias ausentes.	



0,1 x 10 = 1,0 0,1 x 9 = 0,9	0,1 x 8 = 0,8 0,1 x 7 = 0,7	0,1 x 6 = 0,6 0,1 x 5 = 0,5	0,1 x 4 = 0,4 0,1 x 3 = 0,3	0,1 x 2 = 0,2 0,1 x 1 = 0,1 0,1 x 0 = 0	Peso porcentual. G. de a.
---------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---	---------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

4.DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con esta reflexión se ha buscado reafirmar la vigencia de prácticas literarias digitales y las ventajas de su abordaje docente desde el enfoque competencial. Con este objetivo, se han actualizado algunas bases teóricas que evidencian que las TIC, su activación en los EVA, y la secuencia concernida TAC-TEP-TRIC, forman parte ya de las rutinas y prácticas sociales lo que implica una normalización de la literatura, también, en la vida digital del estudiantado.

Se ha pretendido mostrar cómo vivir la literatura en el aula, cómo acompañarla desde un entorno virtual, y cómo lograr que, al tiempo que se reflexiona sobre ella, el discente se vea inmerso en su propia práctica creativa, en su disfrute y en el gozo de compartirla.

La revolución digital no supone, *a priori*, una amenaza para la literatura. Se aprecian las sinergias entre el libro tradicional, el digital y las redes sociales. Eso sí: otra cuestión diferente que promete un estudio interesante es indagar si este lector demanda una literatura que enganche desde un principio, menos detallista o con menos digresiones o preámbulos. No obstante, siempre ha habido escritores y lectores de culto que se adentran en todas las posibilidades que la literatura ofrece, que degustan y propician el disfrute de la palabra. En este sentido, mantenemos el objetivo expuesto por Salinas (1983) en lo relativo a los leedores y lectores, independientemente de que nos movamos en papel o en formato digital.

Los docentes debemos aprovechar las posibilidades de goce y conocimiento que propician las prácticas digitales. No olvidemos que el fomento de la escritura y de la lectura son inviables si no se disfruta con ellas, que las nuevas formas de leer, escribir y conversar de literatura en línea pueden enriquecer estas prácticas, tal ha sido nuestra experiencia.

Consideramos, sin embargo, que estas reflexiones pueden ampliarse con el efecto logrado en las redes (y su repercusión en la motivación lectoescritora), de fenómenos cada vez más populares como el *bookface* o el *booktag*, así como los derroteros a los que se llega con otras invitaciones, en este caso, a escribir en línea, como la que promueve particularmente el *fanfiction* (Cassany, 2012; Cassany y Aliagas, 2021).

A propósito de estas premisas y de los cambios que se precisan en la formación de los docentes, el Modelo de Desarrollo Espiral de Competencias TICTACTEP promovido por Pinto et al. (2017), viene a subrayar “una nueva discusión para una era que se mueve en un espacio temporal dinámico, cuyo tejido se estructura comunicativamente en ricas experiencias mediadas por la tecnología digital” (p. 47).

Las prácticas digitales contribuyen a desdibujar el concepto de aula, y con él, el rol del profesorado que “necesariamente tiene que transformarse, en tanto en cuanto cambian las características y las demandas del entorno social” (López y Valls, 2013, p. 149).

Se ha puesto el foco en la dinamización literaria a través de blogs y de redes sociales como FaceBook que en nuestra trayectoria docente nos han aportado, precisamente, esas “ricas experiencias” aludidas por Pinto et al. (2017, p. 47).

Y al hilo de estos cambios, y ante la necesaria planificación, aportamos una rúbrica o matriz analítica precisamente con una doble función: formativa y evaluativa. La matriz de verificación ayuda al estudiante-usuario del blog a observar su propio nivel de desempeño, y le guía en el progreso seguido. Pero no solo promueve el enfoque competencial sino que también determina un resultado final, y esto es de gran interés para la evaluación desde la perspectiva, sobre todo, de quien desarrolle el recurso metodológico del blog (con la intención educativa y sobre todo creativa aquí señalada).

Con Andrade y Andrade (2017) coincidimos en la conceptualización de la rúbrica, especialmente en la de corte analítico, y en sus bondades incluso para ser aplicada en los escenarios virtuales de aprendizaje.

Insisten estas autoras, además, en la idoneidad del acompañamiento docente, en el momento incluso de la cumplimentación de la rúbrica, independientemente de que la matriz esté bien detallada y formulada, cumpla con los criterios de validez y confiabilidad y pueda ser abordada, con autonomía, por parte del discente.

En nuestro caso, esto es especialmente significativo pues nuestra práctica precisamente apuesta por el acompañamiento del estudiantado, tanto mientras tiene lugar la implementación con el blog (como ya se ha indicado en las líneas precedentes), como cuando debe evaluar su desempeño con este recurso.

Un cotejo de la a su vez revisión sistemática de Flores et al. (2021) sobre el uso de las rúbricas, nos informa de su presencia frecuente y de sus beneficios en los procesos de medición en el ámbito universitario. Por su parte, Sota (2022) insiste en que la eficiencia de este instrumento pasa necesariamente, junto a su meditado diseño, por el cumplimiento de una doble función (también referida en este artículo), formativa y evaluativa. La rúbrica debe permitirle al estudiante la autorregulación de su progreso: debe mostrarle el camino competencial concernido en su aprendizaje, materializado en unos criterios adecuados y específicos, graduados a partir de unos descriptores de logro pertinentes y valorados (puntuados) según un peso porcentual igualmente señalado. Todo este proceso, que es un qué y un cómo para el estudiante (función formativa), se traduce para el docente (función evaluativa) en la información requerida para proceder a la evaluación.

Vivir la literatura en el aula con los estudiantes y acompañar ese proceso con la apoyatura de un entorno virtual, ha ocupado el interés prioritario de estas reflexiones. A ello hemos querido añadir las ventajas de valorar ese proceso, vivencial y de aprendizaje, con la activación de una matriz de verificación o rúbrica analítica. Estamos seguros de la versatilidad del modelo analítico (Andrade y Andrade, 2017), como instrumento de evaluación, y de que su adecuado diseño y uso puede fortalecer la competencia y práctica evaluativa (Flores et al., 2021) del profesorado.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES: Miguel Sánchez-García (Conceptualización, experiencias y redacción borrador original) y Juana Rosa Suárez-Robaina (Supervisión experiencias, rúbrica, revisión y edición).

FINANCIACIÓN: Esta investigación no recibió ninguna financiación externa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Paidós.



- Andrade, L.M., y Andrade, M.A. (2017). Uso de rúbricas en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Educación y Humanismo*, 19 (32), 102-110
<http://doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2535>
- Bartual, M. [@ManuelBartual] (2017, 21 de agosto-2017, 27 de agosto). Tweeted 8/21/17-8/27/17. [Tweet] <https://bit.ly/40eQVGH>
- Belardes, N. [@smallplaces] (2008, 25 de abril -2010, 3 de agosto). Tweeted 4/25/08 - 3/8/10. First Twitter Lit novel. En: @el_pais @guardian @telegraph @folha @repubblicait @csmonitor @wired @ellitoral. Contact @nickbelardes [Tweet] Twitter. <https://bit.ly/40iFg9y>
- Blue Jeans (2009). *Canciones para Paula*. Everest.
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 1(1), 19-27.
- Capparelli, A. (2014, marzo 10). *La soledad del escritor indie no es tal*.
<https://bit.ly/44u9CYr>
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D., y Aliagas, C. (2021). Prácticas literarias digitales: leer, escribir y hablar de creación. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 20(1), 3-5.
<https://acortar.link/D2t2P4>
- Celaya, J., Celaya, B., y Sierra, E. (2015). *Autores indies: el auge de la autoedición*.
- Central de Escritura (2017). *Cómo escribir en Twitter: Tips y consejos para tener éxito*.
- Conecta. (2023). *Informe de Resultados. Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2022*. Ministerio de Cultura y Deporte, Dirección General del Libro y Fomento de La Lectura y Cedro, 1–125. <https://bit.ly/41YSY22>
- Chong-Baque, P.G., y Marcillo-García, C.E. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 56-77. <http://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1274>
- El País* (2007, julio 18). *Vázquez-Figueroa cuelga gratis en la Red su última novela*.
<https://bit.ly/3rg1UmB>
- Flores, W. H. B., Miranda, P. J. P., y Mescoco, E. C. (2021). Evaluación formativa: Una revisión sistemática de estudios en aula. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 872-891.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.244>
- Gabelas, J.A., Marta-Lazo, C., y Aranda, D. (2012). ¿Por qué las TRIC y no las TIC? *Revista COMeIN [en línea]*, (9). UOC. <https://bit.ly/3z7siQ9>
- Gewerc, A., Fraga, F., y Rodés, V. (2017). Niños y adolescentes frente a la Competencia Digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(31.2), 171-186.
- Gros, B. (29 de enero de 2020). El móvil nos convierte en lectores distraídos. *The Conversation*. <https://bit.ly/40yhGWa>
- INTEF (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*.
<https://bit.ly/40iFMEw>
- López, M.A. (2008). *Guía básica para la elaboración de rúbricas*.
<https://bit.ly/3K8KtLB>
- López, C., y Valls, C. (2013). *C*aching educativ**. *Las emociones al servicio del aprendizaje*. Biblioteca Innovación educativa SM.
- Marta-Lazo, C., y Gabelas, J.A. (2016). *Comunicación Digital. Un modelo basado en el Factor Relacional*. UOC Press.



- Maquilón, J.J., Mirete, A.B., García, F.A., y Hernández, F. (2013). Valoración de las TIC por los estudiantes universitarios y su relación con los enfoques de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 537-554. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.151891>
- Monteroso, A. (1990). *Obras completas (y otros cuentos)*. Anagrama.
- Moreno, E. (2011). *El bolígrafo de gel verde*. S.L.U. Espasa Libros.
- Murgich, V. (2018). *Aumenta la demanda de libros electrónicos, pero pocos pagan por ellos*. Merca2.0. <https://bit.ly/3K8KUWc>
- National Research Council (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. National Academy Press.
- Outeirinho, F., y Aller, T. (2018). La proficiencia digital de los docentes: una nueva forma de pensar, de saber y de hacer en digital. En B. Cantalapiedra, P. Aguilar y P. Requeijo (Coords.), *Fórmulas docentes de vanguardia*, (pp. 205-218). Gedisa.
- Paladines, L.V., y Aliagas, C. (2021). Booktuber: lectura en red, nuevas literacidades y aplicaciones didácticas. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 10 (1), 58-72. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12234>
- Pinto, A.R., Cortés, O., y Alfaro, C. (2017). Hacia la transformación de la práctica docente: modelo espiral de competencias TICTACTEP. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 51, 37-51. <http://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.03>
- Pons, E. (23 de abril de 2020). *Día del Libro: la lectura digital y los ebooks crecen en el confinamiento*. El Periódico. <https://bit.ly/3r6FHHk>
- Real Academia Española (Ed.). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea] <https://www.rae.es>
- Ribbans, G. (1992). “La desheredada”, novela por entregas: apuntes sobre su primera publicación. *Anales Galdosianos*, 27-28, 69-76.
- Ruiz-Mantilla, J. (25 de diciembre de 2018). *El lector digital lee el doble que el de papel*. *El País*. <https://bit.ly/2RofqkB>
- Salinas, P. (1983). Defensa de la lectura. *Ensayos completos*. Taurus.
- Salinas, J., De Benito, B. y Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79(28.1), 145-163.
- Sánchez-García, M. (2010). El blog: interacción didáctica creadora. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en la formación del profesorado*, 19, 157-168. <https://bit.ly/41KxR3z>
- Sánchez-García, M. (2014, diciembre 5). *Un café para George Clooney*. FaceBook. <https://bit.ly/3oOsrpA>
- Sánchez-García, M. (2016). *Leemos y escribimos*. <http://miguelangelguelmileemosescribimos.blogspot.com>
- Sánchez-García, M., y Suárez-Robaina, J.R. (2022, abril 24). TIC-TAC-TEP-TRIC: las ventajas de elaborar un blog con estudiantes de educación, *The conversation* bit.ly/3VbxMDI
- Santa, Á. (2013). *La literatura popular francesa: folletines y melodramas*. Pagès editors i Universitat de Lleida.
- Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las e-actividades. *RED, Revista de Educación a distancia*, (53), 1-20. <http://doi.org/10.6018/red/53/10>
- Sinjanía. Formación para escritores (s.f). 30 cuentas de Twitter sobre escritura que deberías seguir. *Sinjanía*. <https://bit.ly/40gZbpz>



- Sota, L.A. (2022). La rúbrica como instrumento eficiente en la Evaluación de Competencias Profesionales. *TecnoHumanismo. Revista científica*, 4(2), 143-159. <https://doi.org/10.53673/th.v2i4.187>
- Suárez-Robaina, J.R. (2015). ContextTIC colaborativo: lector-ego, una experiencia lectora compartida [póster]. En *USATIC 2015*, (pp. 906-907). Universidad de Zaragoza <https://10.13140/RG.2.1.4150.7686>
- Suárez-Robaina, J.R. (2018). El Edublog: Escenario curricular, motivación lectora y praxis docente en la Enseñanza Superior. En F. X. Carrera, F. Martínez, J. L. Coiduras, E. Brescó, y E. Vaquero (Eds.), *EDUcación con TECnología: un compromiso social. Aproximaciones desde la investigación y la innovación*, (pp. 1683-1688). Edicions de la Universitat de Lleida-EDUTEC <https://doi.org/10.21001/edutec.2018>
- Suárez-Robaina, J.R. (2020). *Lector - Ego: Educación literaria y Formación docente*. <http://lector-ego.blogspot.com/>
- Suárez-Robaina, J.R., y Sánchez-García, M. (2019, 18-20 de diciembre). Hitos del blog educativo o Edublog: observaciones en su implementación en la Educación Superior [póster]. En *XIII Congreso Internacional de Educación e Innovación: Inclusión, Tecnología y Sociedad*, Granada, España. <https://10.13140/RG.2.2.34550.55360>
- Torres-Begines, C. (2016). Literatura en Twitter. A propósito del Twitter Fiction Festival. *Castilla. Estudios de Literatura*, 7, 382-404
- Troncoso-Araos, X. M., Navarro-Carvalho, M. A., y Missiacos-Cárdenas, S. A. (2022). Análisis de experiencias lectoras de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Álabe*, 25, 1-19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2022.25.9>
- Vilà, N. (1989). La lengua escrita en el Ciclo Medio. I. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 129-141.
- White, D. S., y Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). <https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>
- Wiggins, G. (2013). Intelligent vs. thoughtless use of rubrics and models (Part 1). *Authentic Education*. <https://bit.ly/42Boy7b>
- WikiHow (s.f). Cómo escribir en línea. *WikiHow*. <https://bit.ly/3TM6xih>

ANEXOS

ANEXO I

1. Directrices de escritura (Wikihow, s.f.).
 1. Escribir en prosa rápida.
 2. Romper el silencio (enganchar al lector desde las primeras líneas).
 3. Ser gracioso (aunque el contenido en línea puede ser serio e informativo, las habilidades serán mucho más valoradas para el mundo del contenido en línea si tienes un buen sentido del humor).
 4. Aprender a ser breve.
 5. Aprender el uso básico de lenguaje HTML (para familiarizarte con las plantillas de blogs y publicaciones en línea).
 6. Aprender sobre la optimización de motores de búsqueda.



7. Dedicar el mismo esfuerzo al diseño y al estilo del contenido (acompañar el texto con fotografías, archivos .gif, insertar vínculos a otros archivos...).
8. Mantenerse al día sobre las noticias actuales (se debe estar al día en cuanto a cultura, y de manera agresiva: insertando vínculos a noticias actuales, actualizando tu contenido).
9. Pulir tu trabajo (no se debe copiar y pegar otros textos u olvidarse de las normas gramaticales y ortográficas).
10. Diversificar tus habilidades (escritura y edición).

ANEXO II

2. Recomendaciones de Central de Escritura (2017).

Cómo escribir textos largos en *Twitter*: Hay dos posibilidades. O bien los encadenas en sucesivos Tweets, o bien pruebas la aplicación *Tweetenjoy*, que te permite escribir textos de más de 140 caracteres y saltarte esa engorrosa pauta limitadora.

Cómo escribir emoticonos en *Twitter*: Hay dos maneras muy sencillas de escribir emoticonos en *Twitter*. O bien pulsando ALT + un número del 1 al 30, lo que genera emoticonos, o bien cortas y pegas de páginas como getemoji.com

Cómo escribir tachado en *Twitter*: Algunas redes sociales permiten escribir con texto tachado. En el caso de *Twitter*, debes cortar y pegar, pues no hay generador de texto tachado. Lo que debes hacer es buscar una web que genere texto tachado y luego trasladarlo a *Twitter*.

Cómo escribir con otra fuente en *Twitter*: Unicode Text Converter te permite crear composiciones de textos con diferentes tipografías y luego pegarlas en *Twitter*. Es ideal para escribir novelas con golpes de efecto, o tweets que quieras que destaquen... (párrafo 8)

ANEXO III

3. Selección de páginas de *Twitter*.

@OrtografiaBuena: Cuenta creada para ayudar a la gente a mejorar su ortografía. Resuelven dudas por tweet o DM.

@Mujeresquecrean: Mujeres con habitación propia es un espacio para el encuentro, la difusión de la creatividad y la perspectiva de género.

@NuevasLetras_ES: Revista digital especializada en literatura y nuevas tecnologías.

@soypoeta: La primera red social de poesía y un medio de comunicación cultural especializado en poesía.

@50palabras_: Relatos de exactamente 50 palabras a diario y de todo tipo. Cualquiera puede participar enviando el suyo y votando a los mejores a final de mes.

@palibrio: Palibrio es la empresa más nueva de Author Solutions y está diseñada para revolucionar la industria editorial para el mundo de habla hispana.

@booktrailersweb: Una plataforma destinada a un único fin, la promoción y difusión de los book trailers que los autores o editoriales pongan a nuestra disposición.



- @escritoras: Literatura escrita por mujeres.
- @circulodepoesia: La mejor web-zine para conocer la poesía en español: poemas, videos, ensayos, audios.
- @Letrasencuentro: Comunidad de escritores que usan la Ñ.
- @Tregolam: El país de los escritores. Si escribir es tu pasión y publicar tu sueño. (Sinjania, s.f)

ANEXO IV

4. Primera entrada o *post* en Facebook (Autores XXX, 2014). *Un café para George Clooney*.

¡Un café! ¡Sólo quiere tomar un café como Dios manda! Pero no lo consigue. Él, al igual que le ocurriera a aquel pastor etíope llamado Kaldi, allá por el siglo VII, lo probó un día y quedó prendado de su sabor... Quizá el problema resida en que lo quiere encapsulado y de una marca específica. La misma que desean otros, y otras. Villanos y villanas que lo engañan con pérfidas artimañas para evitar que logre su propósito, que le roban ya el mismo oro negro, ya el deleite de saborearlo con el debido sosiego, solo o en compañía. Y es que George Clooney, nuestro George Clooney, como buen conversador, a menudo lo prefiere acompañado. Sea como fuere, el café, para tomarlo bien, para extraer cada matiz de su exquisito sabor necesita de la paz del espíritu. ¡Y él no la tiene! Si es que hasta el propio John Malkovich en el papel de... ¡No me atrevo a decirlo!, ¡se lo impide! ¡Debemos ayudarlo! No todos los cafés son iguales, ¡es cierto!, pero todos son importantes. Sea el café frío y amargo del policía, sea el del bar de la esquina cada mañana, sea con cafeína, sea descafeinado, sea incluso aquel, la achicoria, que en tiempos de guerra consolaba a nuestros abuelos... Cada uno de ellos forma parte de nuestro universo colectivo, de nuestro yo con los demás. El café hace amigos, lima asperezas, reconforta a los dolidos, apretuja a los amantes, acompaña la vigilia, despeja dudas, aleja miedos. Por eso, porque el café aún tomándolo a solas, ahuyenta soledades, debemos apoyar a uno de nuestros grandes actores. Él nos representa, su café es nuestro café, su placer, es nuestro placer, su desasosiego es nuestro desasosiego. Que nuestra voz sea una sola voz. Levantemos bien alta la palabra, gritémosla si hace falta. ¡Un café como Dios manda para George Clooney! A ver si se enteran los de la compañía Nespresso. Porque ese es el café que él quiere (2014).