



Universidad de Valladolid

**Facultades de Educación y
Trabajo Social y Filosofía y Letras**

TRABAJO FIN DE Máster

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.
Especialidad de Lengua Castellana y Literatura.

**La ciberpoesía en la docencia de
secundaria: una propuesta de
investigación didáctica**

Autor

D. Carlos Francisco Zurro Muñoz

Tutora

Prof.^a Dr.^a D.^a Zoraida Sánchez Mateos

Índice

| | | |
|-----------|---|----|
| 1 | NOTA INTRODUCTORIA | 4 |
| 1.1 | Presentación del trabajo | 4 |
| 1.2 | Definición y justificación de la pregunta de investigación, hipótesis y objetivos | 5 |
| 1.3 | Metodología del estudio..... | 8 |
| 2 | ESTADO DE LA CUESTIÓN | 9 |
| 2.1 | Aplicación de las nuevas tecnologías a la mejora de la educación literaria en Educación Secundaria Obligatoria..... | 9 |
| 2.2 | Ejemplos de actividades para mejorar la educación literaria mediante el empleo de la poesía..... | 14 |
| 3 | MARCO TEÓRICO | 16 |
| 3.1 | Literatura de las nuevas tecnologías o <i>nueva literatura</i> | 16 |
| 3.2 | Géneros literarios que han surgido a través de las nuevas tecnologías | 20 |
| 3.3 | Origen y características de la ciberpoesía..... | 21 |
| 4 | PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA..... | 26 |
| 4.1 | Nuevas tecnologías, enseñantes y estudiantes: las ventajas del hipertexto | 26 |
| 4.2 | Propuesta de investigación-acción: mejora de la educación literaria a través de las nuevas tecnologías y la ciberpoesía | 30 |
| 4.2.1 | Metodología del estudio..... | 33 |
| 4.2.1.1 | Estudios, métodos y líneas de investigación | 33 |
| 4.2.1.2 | Procedimientos y técnicas de recogida de información | 35 |
| 4.2.1.2.1 | Técnicas y procedimientos empleados | 35 |

| | |
|---|----|
| 4.2.1.2.1.1 Cuestionario | 35 |
| 4.2.1.2.1.2 Entrevista | 36 |
| 4.2.1.2.1.3 Observación sistemática..... | 37 |
| 4.2.1.2.1.4 Grupos de discusión..... | 38 |
| 4.2.1.2.1.5 Técnicas criterioles..... | 39 |
| 4.2.1.2.2 Evaluación: recopilación de las técnicas y los procedimientos empleados..... | 41 |
| 4.2.2 Actividades..... | 42 |
| | |
| 5 CONCLUSIONES..... | 46 |
| | |
| 6 BIBLIOGRAFÍA..... | 48 |
| 6.1 Obras citadas..... | 48 |
| 6.2 Legislación citada | 50 |
| | |
| 7 APÉNDICE 1. DOS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN | 51 |
| 7.1 Cuestionario..... | 51 |
| 7.2 Entrevista | 52 |
| | |
| 8 APÉNDICE 2. IMÁGENES SOBRE LOS SUBGÉNEROS CIBERPOÉTICOS | 53 |
| 8.1 Poesía hipertextual..... | 53 |
| 8.2 No-Poesía visual y poesía animada o en movimiento | 53 |
| 8.3 Poesía visual | 53 |
| 8.4 Holopoesía o poesía holográfica..... | 53 |
| 8.5 Poesía generada por computadora | 53 |
| 8.6 Poesía ASCII..... | 54 |

8.7 Poesía virtual.....54

1 NOTA INTRODUCTORIA

1.1 Presentación del trabajo

Es indudable que las nuevas tecnologías han influido tanto en la literatura como en la manera de enseñarla en el aula. Ambos fenómenos son objeto de nuestro interés docente, que se centra, dentro de la literatura de las nuevas tecnologías, en la ciberpoesía y las aplicaciones tecnológicas para llevarla a la educación. Siguiendo en esta línea, nuestro estudio de investigación didáctica tiene como fin principal la mejora de la educación literaria en el currículo académico del nivel educativo de 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Para llevar a cabo esta labor, diseñamos la investigación mencionada, que supone la parte principal de nuestra labor y consiste en la mejora de dicha educación a través de la aplicación en el aula de las nuevas tecnologías¹ y la ciberpoesía. Las partes restantes son de carácter teórico, con la salvedad del “Apéndice 1”, que contiene dos de las técnicas de recogida de datos para nuestra propuesta de investigación, concretamente, un cuestionario y una entrevista. Nuestro estudio puede resultar de utilidad por el enfoque que brinda a la lectura y al comentario de textos literarios y por la introducción y uso real de nuevas tecnologías en el aula. Decidimos elegir el tema de la ciberpoesía porque nos permitía profundizar en la literatura digital, que en los ámbitos educativo y académico no es una literatura muy estudiada y, sin embargo, encontramos en su naturaleza tecnológica una importante ventaja para atraer la atención de los alumnos y fomentar, de ese modo, su educación literaria.

Dentro de esa idiosincrasia teórica, hay que destacar las leyes que rigen el nivel seleccionado, el estado de la cuestión, el marco teórico y las nociones básicas sobre la ciberpoesía; todo lo cual nos dará las pautas adecuadas para ofrecer, tras nuestro estudio, unas actividades útiles para la labor que nos ocupa. Acompañaremos estas actividades con la indicación de las competencias clave que fomentan y los criterios de evaluación relativos a la educación literaria que cumplen. En cuanto al estado de la cuestión, este reúne estudios que se han hecho sobre la aplicación de las TIC a la

¹ Somos conscientes de que algunas ya no son tan nuevas; aun así, preferimos utilizar el calificativo *nuevas* porque consideramos que expresa mejor nuestra intención. Además, conviene aclarar que, dentro de estas tecnologías, nos centraremos principalmente en las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

docencia. El marco teórico, por otra parte, versa sobre literatura digital y se centra en la ciberpoesía, sus diversos subgéneros y sus características, cuestiones de las que no hemos hallado mucha bibliografía, de modo que sería conveniente abordar investigaciones al respecto.

Asimismo, no hemos podido llevar a cabo el estudio de momento, por tanto no tenemos resultados al respecto. No obstante, consideramos que nuestra propuesta está lista para ser aplicada y mostraremos qué pasos hemos seguido para elegir la metodología y las actividades, así como las pautas que conviene seguir una vez obtenidos los datos.

Por último, ofrecemos unas conclusiones, que atañen tanto a la parte teórica como a la investigación, y una bibliografía, donde indicamos las obras y las leyes citadas. Incluimos, además, para ilustrar los subgéneros de la ciberpoesía, una serie de imágenes en el “Apéndice 2”.

1.2 Definición y justificación de la pregunta de investigación, hipótesis y objetivos

Como señalábamos más arriba, nuestro objetivo es mejorar el nivel en el bloque de educación literaria del alumnado de 4º de ESO a través de la aplicación en el aula de las nuevas tecnologías, centrándonos en el uso de la ciberpoesía para abarcar los criterios de evaluación de dicho bloque, que exponemos a continuación. Para llevar a cabo tal labor, debemos idear el método de comprobar y demostrar que esa mejora tiene lugar como consecuencia de la lectura, la escritura, la visualización y el uso de la ciberpoesía. Asimismo, seleccionaremos los procedimientos y técnicas adecuados para nuestro trabajo.

Si atendemos a lo que dice el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, sobre el bloque de educación literaria de 4º de ESO, encontramos un total de seis criterios de evaluación, todos los cuales son objeto de nuestro interés:

1. Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos [...].
2. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes.
3. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.
4. Comprender textos literarios representativos del siglo XVIII a nuestros días reconociendo la intención del autor, el tema, los rasgos propios del género al que pertenece y relacionando su contenido con el contexto

sociocultural y literario de la época, o de otras épocas, y expresando la relación existente con juicios personales razonados. 5. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa. 6. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información (Real Decreto 1105/2014, 2015: 370).

Creemos oportuno exponer estos criterios de evaluación para esclarecer y concretar qué entendemos por educación literaria y qué tendremos en cuenta en adelante para abordar nuestra actividad y utilizar nuestra herramienta, más arriba mencionadas. No obstante, también con el fin de concretar nuestra concepción de la educación literaria, queremos añadir, a modo de síntesis de la mayor parte de los criterios de evaluación expuestos, la definición de educación literaria que hace Felipe Zayas, para quien esta “se refiere a la enseñanza y al aprendizaje de las habilidades y destrezas necesarias para leer de forma competente los textos literarios” (S. f.: 2).

En otro orden de cosas, la actividad propuesta se planteará para el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria puesto que consideramos, por una parte, que se trata de un nivel lo suficientemente maduro cognitivamente en lo que a comprensión de textos literarios se refiere y, por otra parte, que, de este modo, los alumnos podrían mejorar la exégesis literaria², conocer de primera mano el amplio panorama literario que posibilitan las tecnologías que nos ocupan y ver estimulado su interés por la lectura de literatura en general y de ciberliteratura en particular. Estas cuestiones implicarían, en definitiva, una aportación a la educación literaria, lo que, sin duda, se traduciría en el fomento en el alumnado de lo concerniente a la asignatura de Lengua castellana y Literatura (véase Real Decreto 1105/2014, 2015: 357-359).

A estas luces, para abordar mejor nuestra propuesta de investigación formulamos la pregunta siguiente: ¿qué papel tiene la literatura en la educación lingüística de los alumnos? Pues bien, una vez revisadas las leyes, somos conscientes del relevante papel de la literatura en el conocimiento de la lengua. Esto se constata en los siguientes extractos de la normativa vigente: el primero sostiene que se debe “[...] [c]omprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura” (Real Decreto 1105/2014, 2015: 177).

² Gracias a la estructura rizomática que ofrece el hipertexto, frente a la linealidad textual tradicional.

Asimismo, en cuanto al bloque de educación literaria, la ley también recoge que dicha formación tiene como objetivo que los escolares lleguen a ser lectores cultos y competentes, inmersos en un conocimiento sobre la lectura que perdure toda la vida y no sea exclusivo de la etapa académica; en definitiva, la educación literaria es “un marco conceptual que alterna la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva, con la de textos literarios y obras completas que aportan el conocimiento básico sobre algunas de las aportaciones más representativas de nuestra literatura” (ibíd.: 359)³.

Por último, cabe destacar que en el MCER (2002) se da importancia a la enseñanza de la literatura como parte de la cultura de un país y no solo por ser una parte importante de la cultura de los pueblos sino por la transcendencia que esta literatura presenta para el dominio de la lengua, que redundará en una mejor hermenéutica literaria. Así pues, se dice textualmente que:

[l]as literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar». Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos (MCER, 2002).

No hace falta mencionar que la ciberliteratura también contribuye desde hace años a dicha herencia cultural europea y que, por lo tanto, los estudios literarios que la aborden contribuirán a los fines antedichos. Por otra parte, dentro del propio capítulo 4, se detallan actividades comunicativas de la lengua y estrategias como, por ejemplo, la utilización de las nuevas tecnologías (véase MCER, 2002), que es una actividad de comprensión audiovisual que está harto presente en nuestra propuesta.

³ Por otro lado, la normativa vigente añade que “[...] es importante favorecer la lectura libre de obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil. Se trata de conseguir lectores que continúen leyendo y que se sigan formando a través de su libre actividad lectora a lo largo de toda su trayectoria vital: personas críticas capaces de interpretar los significados implícitos de los textos a través de una lectura analítica y comparada de distintos fragmentos u obras, ya sea de un mismo periodo o de periodos diversos de la historia de la literatura, aprendiendo así a integrar las opiniones propias y las ajenas” (Real Decreto 1105/2014, 2015: 359).

1.3 Metodología del estudio

Como se verá más adelante, hemos valorado cuáles son, a nuestro juicio, los estudios, métodos, líneas de investigación, técnicas y procedimientos de recogida de información más adecuados para nuestra propuesta de investigación.

Por un lado, nuestro trabajo es un estudio experimental de campo, para el que empleamos una metodología variada -donde destaca el proceso circular e interactivo- y adoptamos una línea de investigación en la acción. Por otro lado, los procedimientos y técnicas empleados son los grupos de discusión, los cuestionarios, las entrevistas en profundidad, la observación sistemática y las técnicas criterioles, acordes con nuestra investigación educativa. Estas herramientas están diseñadas para ser aplicadas al principio y al final del curso o solo al final del curso, como en el caso del cuestionario, la entrevista y las técnicas criterioles, y durante todo el curso, como en el caso de los grupos de discusión y la observación sistemática. Además de estos procedimientos, propondremos una serie de actividades encaminadas a trabajar la educación literaria desde la ciberpoesía, actividades que serán evaluadas mediante las técnicas criterioles y que serán realizadas al principio y al final del curso. Con ello, podremos tomar datos para comprobar la mejora educativa.

2 ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 Aplicación de las nuevas tecnologías a la mejora de la educación literaria en Educación Secundaria Obligatoria

Desde hace unas décadas, la docencia de literatura y el uso de las nuevas tecnologías trabajan en común para mejorar la enseñanza. Esto no es algo extraño, teniendo en cuenta las enormes ventajas que aportan las TIC como herramientas que permiten gestionar la información de manera más rápida, sencilla y eficaz. En este apartado ofreceremos muestras de la inclusión de dichas tecnologías al aula, así como una página *web* que permite realizar actividades literarias en línea.

Un buen ejemplo que puede ser de utilidad para nuestro trabajo es el caso de la docencia de la literatura catalana desde la perspectiva del *e-learning*⁴. Los docentes de la Universitat Oberta de Catalunya y de otros centros educativos trabajan con un sistema pedagógico virtual donde se ha implantado el *e-learning*. Hasta hace poco, la concepción de la literatura y el estudio que de esta ha impulsado la escuela de tradición historicista han sido, en la mayoría de los casos, lo que se ha asociado en la zona de habla catalana con la enseñanza de la literatura de esta lengua en institutos y universidades (Canadell, 2005: 213).

En este trabajo proponemos un distanciamiento con esa tradición historicista para encontrar el lugar de la ciberpoesía en el aula y, por tanto, en el currículo con el fin de conectar a los alumnos con la literatura, sobre todo en lo que concierne a la exégesis y a la creación literarias. Además, nuestra propuesta, añade un matiz al uso de las nuevas tecnologías en la docencia de literatura en ESO: se trata de la puesta en práctica de actividades centradas en la ciberpoesía, no solo para la mejora de la educación literaria, sino también para el conocimiento de este género.

Según Canadell (2005:214), en numerosas ocasiones, “en la enseñanza de la literatura catalana [...] se cae en la trampa de la obligada periodización y en la esquematización⁵ de movimientos literarios”, lo que impide “el acceso a la necesaria complejidad que podrían aportar otros métodos de trabajo” (ibíd.: 214). Respecto a la

⁴ Acerca del *e-learning*, véase CABERO, Julio. (2006). “Bases pedagógicas del *e-learning*”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 3, nº 1. UOC. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/780/78030102/> (fecha de última consulta: 28.05.2018).

⁵ Más adelante haremos hincapié en esa obligada periodización y en la esquematización mencionadas.

incorporación reciente del *e-learning*, cuyo medio propio es el digital, y de las tecnologías digitales en general en la didáctica de la literatura catalana, el autor menciona que “no solo se posibilita la renovación de la tarea docente, sino que [tal incorporación] tendría que ser el *motor de cambio* en la manera de concebir el estudio de la literatura” (ibíd.: 214 y 220). Este recurso también nos parece de gran utilidad, precisamente por esa renovación de la tarea docente. Añade Canadell:

[E]n la docencia universitaria que está atenta a la incorporación del *e-learning*, [...] el cambio que se está experimentando en la transición hacia la virtualización de la docencia sigue unos pasos lógicos y de consecuencias interesantes. En un primer momento, [...] el entorno en el que se trabaja [...] es totalmente presencial. [...] [E]l último paso hacia la transformación de los procesos de aprendizaje es aquel que comporta una plena utilización de entornos virtuales en los cuales los espacios de interacción son los transmisores de información y difusores de conocimiento de manera asincrónica [...] (ibíd.: 215 y 216).

Estas palabras nos brindan una mejor perspectiva de cómo las nuevas tecnologías pueden influir en la literatura y en la concepción y el estudio de esta. Además, la inclusión de recursos digitales a la docencia no presencial ha ido aumentando en todas las iniciativas que han sido prestigiosas desde sus comienzos, por lo que se ha pasado de utilizar recursos multimedia de segunda generación a crear hipertextos, esenciales dentro del material de trabajo de determinadas asignaturas ofrecidas por instituciones como la UOC (ibíd.: 220 y 221). Además, la docencia virtual de la literatura catalana ha sido complementada recientemente por *webs*, portales temáticos, bases de datos, etc., esenciales en centros de enseñanza secundaria (ibíd.: 221). Es por ello por lo que consideramos dicha docencia como una importante referencia para nuestra aplicación educativa.

A propósito de lo anterior, consideramos oportuno destacar una *web*, titulada *Realitat Virtual i Literatura*⁶, que relaciona ambas cuestiones. La *web* ofrece tres actividades⁷ y otras dos páginas (pestañas), denominadas recursos y *bonus track*, respectivamente. La página de recursos incluye un tutorial de la aplicación de *Google Camera*, donde se

⁶ Véase SAMARRA, Mònica. (2016). *Realitat Virtual i Literatura*. Recuperado de: <http://vrliteratura.weebly.com/act-3.html> (fecha de última consulta: 16.12.2017).

⁷ En la primera actividad, se utiliza una estructura de red para mostrar imágenes, vídeos e información sobre la realidad virtual. Se habla de los precedentes, tipos y ejemplos de la realidad virtual. La segunda actividad propone el análisis de una obra literaria en formato de realidad virtual. El punto de partida lo forman los siete elementos que según Bernard R. Robin definen la narrativa digital. Esta actividad también ofrece vídeos y aplicaciones relacionados con la literatura y la realidad virtual, así como una plantilla de análisis en formato pdf, que sirve de gran utilidad para los usuarios. La tercera actividad consiste en la creación de un proyecto literario de realidad virtual, para el cual hacen falta determinados dispositivos electrónicos y aplicaciones. Además, la actividad señala los pasos necesarios para la realización del proyecto e incluye algunos vídeos que contienen ejemplos (véase Samarra, 2016).

aportan herramientas virtuales. Por último, el apartado de *bonus track* incluye un vídeo, se trata de *Uncanny Valley*, escrito y dirigido por Federico Heller (Véase Samarra, 2016).

Recursos como los ofrecidos por *webs* como esta, junto con iniciativas como la aplicada a la docencia de literatura catalana, nos brindan un amplio panorama sobre la influencia de las nuevas tecnologías en la literatura. Asimismo, pueden servirnos para la propia docencia de literatura, a la que dedicaremos el apartado 4 de nuestro trabajo.

En otro orden de cosas, cuando planteamos perfeccionar la docencia literaria de nuestros alumnos utilizando nuevos medios tecnológicos centrados en nuevos contenidos literarios, es necesario acudir a autores que hayan arrojado algo de luz sobre el tema que nos ocupa. De ese modo, partiendo de sus trabajos y conclusiones, podremos conocer de forma adecuada nuestro campo de trabajo y, en la medida de lo posible, aportar algo al mismo. En este sentido, varios son los estudios que hemos encontrado acerca de las ventajas que ofrecen las TIC a la educación literaria. El primero de los estudios, cuyo autor es Felipe Zayas, se centra en la potencialidad educativa de estas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), que puede examinarse en tres apartados, a saber (S.f.: 3-5):

1. La experiencia de lo literario en la Red. En este apartado se brindan tres ideas esenciales. La primera sostiene que el conocimiento de la literatura tal como figura en la red, a través de bibliotecas virtuales, prensa digital, revistas digitales, etc., y la incorporación al aula de estos recursos ha de ser un objetivo educativo; la segunda idea esgrime que la mayoría de obras literarias presentes en Internet son literatura digitalizada, es decir, en origen obras impresas y, por último, la tercera idea defiende que estas obras no se quedan exclusivamente en la digitalización, sino que ofrecen una serie de herramientas multimedia, interactivas y de carácter hipertextual que configuran otro modo de leer textos clásicos que debe ser contemplado en el aula.

2. El acceso a las fuentes de información. Expone Zayas que “un componente de la educación literaria es poder y saber recurrir a conocimientos sobre el contexto histórico y cultural y sobre la tradición literaria [...] para interpretar mejor el texto” (ibíd.: 3). Pues bien, para tales fines es internet una útil herramienta porque nos ofrece el acceso a muchas fuentes de información como facsímiles de manuscritos, primeras ediciones fonotecas, etc. y porque permite que los alumnos pasen de ser receptores para devenir

en creadores y editores de contenidos. Estas fuentes de información nos sirven si centramos la metodología⁸ en la actividad de los estudiantes, como en el caso de las *WebQuests*, las líneas del tiempo digitales, etc.

En este segundo apartado se ofrecen, además, posibles actividades para que los alumnos elaboren, recreen y difundan textos⁹, actividades como la publicación de revistas de aula, mediante blogs, wikis o libros digitales, con los textos creados; la adición de hiperenlaces a un texto literario para incluir notas e información como la conexión¹⁰ entre el texto y otros textos u obras artísticas; la publicación digital de antologías poéticas, que pueden ser de gran interés respecto a la ciberpoesía, organizadas por categorías y marbetes; la elaboración de narraciones digitales con la ayuda de herramientas en línea; la elaboración de presentaciones, guiones o vídeos partiendo de poemas, con posterior publicación en blogs y redes sociales; etc. Antes de pasar al siguiente apartado, mencionaremos que tendremos en cuenta estas posibles actividades en nuestra propuesta de investigación.

3. Interactuar, informarse y ayudarse: las redes sociales. Lo esencial en este punto es destacar la importante función de las redes sociales en el ámbito educativo, que consiste en “fomentar el aprendizaje activo: todos pueden aprender; todos pueden enseñar algo [...]. Se rompe, por tanto, la relación tradicional docente-estudiantes, para asignar al docente el papel de guía” (ibíd.: 5). Ahora bien, la contribución de las redes sociales a la educación literaria radica en hacer posible un espacio apacible donde cada alumno pueda personalizar su página conversando sobre libros y lecturas.

Un artículo en que nos hemos apoyado, el de Campos, Martos *et alii*, menciona que los conceptos de lectura y escritura han cambiado recientemente debido a las nuevas tecnologías y establece que el acceso a la literatura de las generaciones digitalmente nativas se ve condicionado por internet y las nuevas tecnologías, donde encuentran espacios en los que difundir y elaborar textos literarios (Campos, Martos *et alii*, 2017). Más adelante, estos autores hacen hincapié en la plataforma *Youtube*, donde, según afirman, ha surgido el género de los *booktriler* o *bibliotriler*, que ha acercado a los jóvenes a la lectura (ibíd.).

⁸ Precisamente, como se verá más adelante, nuestra metodología pondrá su foco en las actividades de los estudiantes.

⁹ Lo que abraza plenamente el quinto criterio de evaluación de la educación literaria.

¹⁰ Amparada en el segundo criterio de evaluación, arriba mencionado.

En relación a la competencia lectora, presente en los criterios de evaluación primero, segundo¹¹, tercero, cuarto y sexto de la educación literaria -expuestos al comienzo del apartado 4.2.1-, incluso en el quinto de tales criterios¹², cabe destacar ciertos estudios, que a su vez son propuestas de investigación didáctica, como ocurre con el trabajo de José Hernández Ortega (2011), cuya propuesta se centra en el fomento de la lectura en las aulas de ESO a través del uso de las TIC, aunque reivindica en sus conclusiones la mejora de la educación literaria mediante estas tecnologías.

Otra propuesta didáctica relacionada con nuestro tema es la de Avendaño y Martínez, que versa también sobre la influencia del uso de las TIC en el desarrollo de la competencia lectora, aunque esta vez pone su atención en la Educación Primaria de Colombia. Las teorías de las que parte el análisis son el Interaccionismo simbólico de Blumer y Mead y el Constructivismo de Vygotsky. Conviene destacar que los resultados constatan que “la exposición a las TIC fortalece los procesos asociados con la competencia lectora” (Avendaño y Martínez, 2013: 7), lo que tendremos en cuenta en la metodología de nuestra propuesta.

También relativo al desarrollo de la competencia lectora con ayuda de las TIC y, de nuevo, tomando como referencia estudiantes de Colombia, concretamente en el Colegio Fray José de las Casas Novas¹³, tenemos el estudio de Flórez, que parte de la pregunta siguiente: “¿Qué estrategias de aprendizaje se fomentan por medio del uso de las Tecnologías de la [I]nformación y la [C]omunicación para optimizar el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes de sexto grado?” (Flórez, 2012) del centro educativo mencionado? Pues bien, el resultado del estudio refrenda la idea de que la incorporación de las TIC al aula mejora la competencia lectora del alumnado, posibilitando una mejor comprensión de los textos, fomentando la lectura de estos y, en definitiva, facilitando la consecución de los objetivos de la asignatura que nos ocupa en lo que a la lectura se refiere (ibíd.).

¹¹ Para poder reflexionar sobre la conexión entre la literatura y otras artes, consideramos necesaria la comprensión textual, esto es, una adecuada competencia lectora.

¹² Si tenemos en cuenta que, para seguir las convenciones de escritura de un género literario, conviene o, en determinados casos, resulta imprescindible ser un avezado lector de dicho género.

¹³ Municipio de San Andrés.

2.2 Ejemplos de actividades para mejorar la educación literaria mediante el empleo de la poesía

Antes de abordar las actividades, conviene destacar un estudio de especial relevancia, puesto que se centra en la poesía: el grupo de investigación CEOM, que con el apoyo de La Red de Universidades Lectoras y de la Fundación Cultural Miguel Hernández, analiza las posibilidades que otorga el ciberespacio a “la educación literaria y la promoción de la poesía” (ibíd.), dando a conocer al ciudadano la poesía que destaca actualmente (ibíd.). Asimismo, el artículo señala que en la Noche de los Investigadores de 2017 se propuso una actividad llamada “Taller de ciberpoesía”, en la que los circunstantes produjeron textos propios con un montaje de texto y audiovisual que, junto con los montajes de otros participantes, formó un corpus poético experimental (ibíd.). Actividades como esta también son interesantes para plasmarlas en el aula.

Para concluir este segundo apartado, queremos mostrar ejemplos de otras actividades destinadas a trabajar la poesía para mejorar la educación literaria a través de la aplicación de las TIC; estas actividades pueden visitarse en el blog “Educación literaria: actividades TIC para trabajar la poesía” (S. a., s.f.), donde encontramos una variada tipología:

La primera actividad¹⁴ consiste en realizar un vídeo o videoclip a partir de un poema. La advertencia del blog al respecto es la necesaria comprensión del texto por parte de los alumnos para su posterior traslado al código fílmico, de modo que se requiere un análisis del texto previo (S. a., s. f.). Comprendido el sentido del texto y convertido este en imágenes, habrá que seleccionar unas cuantas que representen el contenido textual; después, con el programa *MovieMaker* se montará un vídeo que podrá completarse con el recitado del poema -trabajando así también la lectura expresiva- y la música que se prefiera, para grabar lo anterior se utilizará el programa *Audacity* (ibíd.).

Un segundo ejemplo es la creación de una antología, contemplada también por Zayas (S. f.), que aparece aquí con una variante: la antología es oral y se crea en *Voxopop*. El blog menciona a este respecto el origen oral de la poesía y las posibilidades didácticas del recitado poético, que, según señala, se ha ido abandonando en las aulas (ibíd.). Hay diferentes aplicaciones en la *web* de grabaciones online, una de ellas es *Voxopop*, que permite crear antologías (ibíd.).

¹⁴ Anteriormente, en el estudio de Zayas, veíamos anticipada esta actividad, que ahora detallaremos convenientemente.

El resto de actividades, que no requieren especial explicación, consisten en crear un poema visual con *Prezi* a partir de un poema escrito, en elaborar un cartel interactivo con *Glogster*¹⁵, en recontextualizar un poema, por ejemplo, viendo su sentido en la sociedad actual y, por último, en confeccionar un libro digital de poemas, con una previa selección de textos justificada (ibíd.).

En definitiva, los avances teóricos y prácticos que se han hecho o se están haciendo suponen una evidente mejora no solo de la educación literaria, objeto de nuestro interés, sino de la tarea docente en general; este hecho puede comprobarse fácilmente atendiendo a las sinergias derivadas de una mejor relación enseñanza-aprendizaje, propiciada por dichos avances. Por ello, sería conveniente llevar a la práctica nuestra propuesta y comprobar los adelantos que señalamos.

¹⁵ Que “permite realizar un trabajo monográfico multimodal sobre un autor y su obra combinando texto, audio, imagen, etc.” (S. a., s. f.).

3 MARCO TEÓRICO

En este apartado abordaremos tres cuestiones esenciales para la materia que nos ocupa. En primer lugar, abordaremos la literatura de las nuevas tecnologías, también denominada *nueva literatura*, haciendo hincapié en una serie de nociones básicas y características; en segundo lugar, veremos los géneros literarios que han surgido gracias a las nuevas tecnologías, es decir, los géneros literarios de la *nueva literatura*; y, por último, daremos cuenta del origen y los rasgos que caracterizan a la ciberpoesía.

3.1 Literatura de las nuevas tecnologías o *nueva literatura*

Es evidente que las nuevas tecnologías han revolucionado, desde sus inicios, el mundo de la literatura, pero, ¿hasta qué punto lo han hecho? ¿Qué novedades han brindado a las Letras? Pues bien, en este apartado, trataremos de responder a estas y otras preguntas, para dar cuenta de las nuevas realidades que se han introducido en los textos literarios y de las nuevas maneras de concebir, producir, difundir y recibir la literatura. Para ello, ofreceremos una serie de términos y criterios que permiten distinguir la *nueva literatura*.

Es preciso presentar dichos términos, relevantes en la materia que nos ocupa, y hacer algunas aclaraciones. En cuanto a la *nueva literatura* (literatura generada desde el ordenador) (Borràs, 2005: 40-46), conviene distinguir entre las siguientes dicotomías:

- Literatura/textualidad digital frente a textualidad/literatura impresa: el texto impreso es estático mientras que el digital es dinámico.
- Literatura/textualidad digital o electrónica: nacida de y para el espacio digital, el ordenador, es decir, que no puede ser impresa, ni leerse fuera de este medio.
- Ciberliteratura: el uso de este término nos sitúa de manera amplia en el ámbito de la literatura generada por ordenadores, una propuesta literaria donde la máquina puede ser considerada como co-autora del texto.
- Literatrónica: letra que no puede existir sin el medio electrónico.
- *Web texts*: son textos publicados en Internet y que aprovechan [...] la posibilidad de enlace global e infinito a cualquier documento de la red, además de la posibilidad de publicación constante y abierta.

En cuanto a los géneros de esta nueva literatura, encontramos marbetes como ficción hipertextual, ficción interactiva, ciberdrama o hiperdrama y poesía, a la que se refieren términos como poesía virtual, poesía informática, poesía multimedia, poesía electrónica, hiperpoesía o ciberpoesía (Borràs, 2005: 47 y 48). En este trabajo, utilizaremos cualquiera de estos términos, aunque preferentemente nos referiremos a esta realidad como ciberpoesía o poesía informática.

Las nuevas tecnologías, por un lado, conforman un “contexto natural de relación (e intervención estética) y, por otro lado, funcionan como entorno de subjetivación [...], [es decir], privilegiado para la expresión [...] de identidad, emoción y sociología” (Calles, 2015: 60)¹⁶. En síntesis, son medios de expresión artificiales que cubren una expresión natural, como es la manifestación artística.

Por otra parte, cabe destacar autores como Jorge Carrión, Agustín Fernández Mallo u Óscar Gual, quienes empezaron a mostrar una manera diferente de concebir la creación literaria a modo de producto de cierta actitud estética. De especial relevancia fueron las ideas de compromiso e independencia. Poco a poco, fue surgiendo “una serie de estrategias de escritura, composición y promoción de la obra, que resultaron en su mayoría inéditas” (ibíd.: 61 y 62). Estos autores, entre otros, asimilaban las tecnologías como agentes condicionantes y determinantes de una actitud concreta respecto a las cosas (ibíd.: 62 y 63).

Además, lo interesante -afirma Calles- de esta literatura, en tanto que literatura de las nuevas tecnologías, fue la aportación de singularidad al sistema; por tanto, la tecnología aparecía en estos textos como un método de creación estrechamente vinculado al uso habitual de estos mecanismos. Asimismo, al igual que sucedía en las tecnologías de la información y la comunicación en cuanto a la percepción de la temporalidad, la

¹⁶ En palabras de Jara Calles, “[s]i las nuevas tecnologías son lenguajes que conllevan formas concretas de representación, parece lógico que también la literatura obtenga descarga estética (y no solo esteticista) de este viraje. Ello explicaría, por otro lado, que interesen sobre todo aquellas prácticas en las que las nuevas tecnologías son asimiladas como espacio de subjetivación, respondiendo de esa forma al paisaje cultural al que estas se incorporan” (Calles, 2015: 61). A esto se suma el impacto psicológico de los medios tecnológicos en los sujetos, asunto al que se refirió Mark Weiser partiendo del concepto de *desaparición*, el que daría cuenta de la novedosa fase de asimilación de la tecnología, “convertida en dimensión natural y cotidiana de acceso y percepción de la realidad” (ibíd.: 61). De este modo, podemos observar cómo lo tecnológico es flagrante en las obras frecuentemente -lo que Calles denomina ‘literatura de las nuevas tecnologías’ (ibíd.: 61)-, pero no explícito (ibíd.: 61).

duración “se convertía en valor semántico en los textos, bajo un correlato textual entre un espacio (la red) y otro de escritura” (ibíd.: 63).

Esto, sin embargo, que es muy novedoso, no nos parece moderno en absoluto desde el punto de vista de la Teoría de la Literatura, puesto que, aunque hace posible la emergencia de nuevos géneros literarios, de nuevas posibilidades de creación y aporta nuevos temas y realidades a la creación literaria, no supone sino la incorporación de los medios discursivos cotidianos al plano literario, algo que se practica desde la Antigüedad clásica y que siempre supone una vuelta de tuerca frente a lo anterior; ahí está la clave, en que siempre es la misma vuelta de tuerca, la misma subversión.

En cuanto a los blogs y las redes sociales, desde una perspectiva estructural y expresiva, si abordamos la literatura de las nuevas tecnologías es indispensable mencionar lo interesantes que resultan espacios como *Facebook*, *Blogspot* o *Twitter*. Lo esencial, tanto en blogs como en redes sociales, se encuentra en su estructura, que presenta formato de lista y, por ello, posibilita una gestión distinta del espacio. Ahí estaría la matriz de la escritura *textovisual* a la que ha hecho referencia Vicente Luis Mora respecto a la escritura literaria (ibíd.: 65).

A continuación, destacamos algunos de los criterios o características que hacen posible hablar de una literatura de las nuevas tecnologías, acompañando cada rasgo con uno o varios ejemplos de obras literarias (ibíd.: 66 y 67):

| Criterios | Ejemplos de obras donde aparecen |
|--|---|
| 1 La integración de la lógica visual de las nuevas tecnologías y los códigos de programación, incluyendo también la traducción del lenguaje técnico como mecanismo de escritura. | <i>Cut and Roll</i> de Óscar Gual y <i>El hacedor (de Borges)</i> , <i>Remake</i> de Agustín Fernández Mallo. |
| 2 Un ejercicio de la creación como ‘pensamiento de segunda mano’ (Luis Macías), a partir de la gestión de datos y los distintos tipos de información, independientemente de su naturaleza. | <i>Construcción</i> de Vicente Luis Mora y el <i>Proyecto Nocilla</i> de Agustín Fernández Mallo. |
| 3 La dispersión formal y discursiva como acceso a la disolución y el descentramiento de los discursos. | <i>La grieta</i> de Javier Fernández. |

| | |
|---|---|
| 4 Entender la creación como una forma de compromiso y medio de investigación social, cultural y estética ¹⁷ . | La obra ensayística de Eloy Fernández Porta y el libro de poemas <i>This is your home now</i> de Mercedes Díaz Villarías. |
| 5 La presencia de estrategias auto/ficcionales, derivadas del uso cotidiano de las nuevas tecnologías y, en concreto, de las redes sociales. | <i>Mester de cibervía</i> de Vicente Luis Mora. |
| 6 El interés por generar experiencias poliestéticas, por lo general a través de una resolución textovisual, como lenguaje aumentado. | <i>Poética para cosmonautas</i> de Henry Pierrot. |
| 7 El carácter de lista frente al concepto desgastado de fragmento, en términos discursivos. | <i>Alma</i> de Javier Moreno. |
| 8 El regreso a la noción de acontecimiento, como aquello que dota de singularidad a la experiencia cotidiana. | <i>Fabulosos monos marinos</i> y <i>Nocilla Lab</i> . |
| 9 La exploración de los conceptos de extrarradio e intersticio como valores expresivos de la escritura literaria. Así pasa a revisarse la noción de frontera estética, pero también la relevancia de los espacios intersticiales. | <i>Cortes publicitarios</i> de Javier Moreno y <i>Cero absoluto</i> de Javier Fernández. |

Cuadro 1. Características de la literatura de las nuevas tecnologías y ejemplos de obras donde aparecen tales características. Elaboración propia.

A estas luces, destaca Calles que “lo singular de estas obras no lo aporta el acceso a la tecnología, sino la actitud que se demuestra hacia ello, es decir, la posición en que ese acceso sitúa a cada autor” (ibíd.: 67). Para nosotros, esta singularidad apuntada por Calles es novedosa, no cabe duda de ello, pero no nos parece moderna, porque retomando lo que señalábamos más arriba sobre la vuelta de tuerca o paso lógico en la creación literaria, no observamos un cambio de paradigma pese a las novedades señaladas.

¹⁷ Este criterio es importante de cara a las competencias sociales y cívicas y a la competencia de conciencia y expresiones culturales.

Por último, queremos destacar que en algunas ocasiones, dentro de los géneros ciberliterarios, más bien observamos como requisito indispensable saber utilizar las TIC o los códigos de programación, siendo el hecho de saber escribir y dotar al texto de rasgos como la literariedad o la poeticidad un asunto de menor importancia o, incluso, innecesario.

3.2 Géneros literarios que han surgido a través de las nuevas tecnologías

Pese a que la noción de hipertexto, en pureza lingüística, subvierte el concepto de canon y, precisamente, “[...] la volatilidad de la literatura hipertextual rompe otro de los principios estructuradores de la teoría literaria tradicional: los géneros literarios” (Blanco, 2003: 69), las nuevas tecnologías han aportado cambios estéticos relevantes en la literatura (Albaladejo, 2009), que han dado lugar a una serie de realidades y géneros literarios que, aunque con antecedentes¹⁸, hasta hace unas décadas eran inviables. Dentro de la ciberliteratura, pueden distinguirse tres géneros principales: la ciberpoesía, el ciberdrama y la narrativa hipertextual (Hurtado, 2014).

La *ciberpoesía* o *hiperpoesía* es “la rama de la ciberliteratura dedicada a poemas caracterizados por el uso de varios recursos tecnológicos. Nació [con] los cambios tecnológicos y audiovisuales que se introdujeron con el posmodernismo” (ibíd.)¹⁹. A este género dedicaremos el apartado siguiente. Por otra parte, el hiperdrama, según Gonzalo Pontón, es:

[U]na obra teatral escrita en hipertexto en la que se sustituye el desarrollo lineal por la simultaneidad, pues se convierte en materia representada aquello que en el teatro convencional no llega a elevarse a la escena: la vida de los personajes durante su ausencia en las tablas. De esta forma, el paradigma hipertextual brinda a los creadores teatrales una herramienta [...] con que resolver el anhelo de multiplicidad, el ansia por conocer todo lo que el telón oculta (Pontón, 2003: 150).

De entre los cultivadores del hiperdrama, el nombre más destacado es el de Charles Deemer, un estadounidense que se atribuye la paternidad del género. Un ejemplo de sus obras es *The Bride of Edgefield*, cuyo texto puede contemplarse en la red (ibíd.: 151).

¹⁸ Por ejemplo, refiere Albaladejo que “[e]l hipertexto tiene antecedentes en las tradicionales notas a pie de página, que son una forma de construcción hipertextual con medios no electrónicos; el hipertexto desarrolla con tecnología digital el principio de organización de la información que está presente en tales notas” (Albaladejo, 2009).

¹⁹ Las primeras recopilaciones de versos libres electrónicos fueron producidas por los ordenadores en 1959 (Vuillemin, 2005: 164).

Este género se ajusta a parámetros de linealidad temporal y de causalidad y, en cuanto a su puesta en escena, lógicamente, encontramos dificultades técnicas y una dirección e interpretación meticulosamente calculadas (ibíd.: 152). El hiperdrama se desarrolla en un «espacio de representación» que abarca distintos ámbitos por los que el espectador ha de avanzar para seguir la obra y en los que el actor está en escena en todo momento hasta que la pieza concluye; asimismo, “el principio de jerarquía de acciones [...] es sustituido por la multiplicación de hilos dramáticos, sin que ninguno de ellos adquiera [...] relieve por encima de los demás [...]” (ibíd.: 152)²⁰. Sería interesante aplicar estas características del hiperdrama a obras de teatro clásicas donde sí haya una línea dramática principal frente a otras secundarias.

Por último, debemos mencionar la *narrativa hipertextual*, que consiste en “el conjunto de narraciones [confeccionadas mediante] enlaces hipertextuales que amplían las opciones de desarrollo de una narración” (Hurtado, 2014)²¹. Esto, por ejemplo, no nos parece nada novedoso, teniendo en cuenta a autores clásicos como Borges, Cortázar, Joyce o, incluso, Cervantes; sin embargo, las nuevas tecnologías hacen posible que esa ampliación de las opciones de desarrollo de una narración se lleve a cabo de una manera novedosa y eficaz. Dentro de la narrativa hipertextual, tiene especial protagonismo la blognovela, también conocida como blogonovela, que es “una novela cuyo medio de publicación es un blog” (Severino, 2015).

3.3 Origen y características de la ciberpoesía

Como indicábamos más arriba, las primeras manifestaciones de ciberpoesía fueron producidas por los ordenadores en 1959 (Vuillemin, 2005: 164). En ese año, un ingeniero y un lingüista, Théo Lutz y Max Bense, respectivamente, diseñaron un programa informático para crear versos denominado *Stochastische Texte*, que seguía la teoría de la Gramática Generativa Transaccional propuesta por Noam Chomsky dos

²⁰ La novedad del hiperdrama radica, principalmente, en “su escritura hipertextual y en el intento de trasladar a escena las posibilidades que la era digital ofrece a la creación de ficciones” (Pontón, 2003: 154).

²¹ Podemos distinguir entre la denominada *hipernarración explorativa*, que abarca obras de un solo autor, frente a la *hipernarración constructiva*, de carácter más experimental, donde el lector puede añadir o eliminar partes de la obra (Fauth, 2003: 121).

años antes (Cañas y González Tardón, 2006). En 1960, nació el grupo OULIPO²², cuyos proyectos generaban literatura matemáticamente, utilizando el azar como factor de creación. En relación con este proyecto, destaca Raymond Queneau, autor de *Cent mille milliards de poemes*, obra compuesta por diez sonetos clásicos cuyos versos pueden intercambiarse entre sí (ibíd.). En cuanto a la ciberpoesía española, destaca Ángel Carmona con su obra de 1976 *Poemas V2: Poesía Compuesta Por Una Computadora*. A todo esto hay que añadir la dificultad que hemos tenido para encontrar bibliografía seria al respecto debido a la escasez de la misma; por ello consideramos urgente la creación de investigaciones que suplan las carencias existentes.

En relación a las características, siguiendo a Vilariño Picos, que asocia la ciberpoesía con la fragmentación, debemos señalar que “los distintos subgéneros de ciberpoesía [...] encuentran en la imagen de *texte en mouvement* un molde apropiado para practicar [tal] fragmentación y la espacialidad” (Vilariño Picos, 2008: 231). Precisamente, en numerosos estudios sobre la ciberpoesía, se señala la esencia espacial de la misma (ibíd.: 234). De hecho, mostraremos ejemplos de este género donde puede observarse ese texto en movimiento que tanto nos recuerda a los caligramas.

Vilariño Picos considera que “[...] la ciberpoesía [...] se sirve de los *no-lugares*²³ para transformarse en un arte híbrido, en medio del espacio y del caos” (ibíd.: 231). Señala también que “[l]a ciberpoesía utiliza como soporte una variabilidad de coordenadas que son el resultado de la intersección de elementos móviles [...], que manejan distintas velocidades, temporalidades y direccionalidades” (Certeau, 1990: 172-175, en Vilariño Picos, 2008: 235).

Es preciso, por otra parte, exponer los subgéneros²⁴ de la ciberpoesía, cuya razón de ser dependerá esencialmente de la técnica de composición empleada. A continuación, presentamos una posible clasificación, que está ordenada desde la técnica más simple hasta la más compleja (Ciberpoesía, s.f.):

²² OUVroir de LItterature POTentielle. En 1982 se transformó en ALAMO (Atelier de Littératurte Assistée par la Mathématique et les Ordinateurs) (Cañas y González Tardón, 2006).

²³ Un *no-lugar* es “un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico” (Augé, 2000: 44).

²⁴ Véase el “Apéndice 2”, donde incluimos imágenes que ejemplifican cada uno de los subgéneros.

| Subgéneros | Características | Ejemplos |
|---------------------------------|---|---|
| Poesía hipertextual | Es aquella que (solo) emplea el hipertexto [...] para formar una obra poética. | <i>Intermínimos de Navegación poética</i> y <i>Stained Word Window</i> . |
| No-Poesía visual | En el límite entre la literatura y el arte visual se sitúa la “no-poesía”, [sub]género que emplea los signos gráficos [...] para crear imágenes, al margen de su capacidad significativa habitual. | <i>Poétrica</i> , <i>Tipoemas</i> y <i>Anipoemas</i> . |
| Poesía visual | Abandonando completamente el mundo de la palabra como signo, y empleándola como mero elemento estético, la poesía visual se sitúa más cerca del diseño gráfico o de las artes plásticas que de la literatura. | “Il”, “Empty Velocity” y “Desde Aquí”. |
| Poesía animada o en movimiento | Compuesta por obras poéticas en las que las palabras del texto se mueven o se modifican progresivamente, ya sea por la interacción con el usuario o de forma automática. | “River/running”, “White Poem”, “WordToys”, “Sumergida” y “Desprendiendo”. |
| Poesía generada por computadora | Aquellos textos que se crean automáticamente, mediante programas a los que se les han proporcionado unas reglas lingüísticas y semánticas, con mayor o menor interacción del usuario. | En este caso, señalamos además programas informáticos para crear poesía por ordenador: Poetry CreatOR2, Poesía Asistida por Computadora, Bacterias Argentinas, IP Poetry, los modelos poéticos y los módulos instrumentales de la página <i>web Bibliele</i> (Ciberpoesía eLe y Transgrama), El poeta digital (poema en un archivo de excel) y 3 Poebots (poesía realizada con el programa GBot). También mencionamos de nuevo <i>Poemas V2: Poesía Compuesta Por Una</i> |

| | | |
|----------------|---|--|
| | | <i>Computadora</i> , de Ángel Carmona. |
| Poesía ASCII | Es aquella que emplea los símbolos y caracteres del código ASCII. Surge con el acceso a los sistemas computacionales y los códigos de programación. | Son importantes las páginas <i>web jodi.org</i> y <i>bakteria.org</i> . |
| Poesía virtual | Compuesta por textos digitales tridimensionales, interactivos y navegables por intermedio de interfaces de realidad virtual o aumentada. | Ejemplos de este tipo de ciberpoesía pueden rastrearse a través de las páginas <i>web Hommage à e.a.vigo</i> y <i>LABO: laboratorio de ciberpoesía</i> . |
| La holopoesía | Su dificultad técnica estaría en el punto medio del elenco ofrecido. Se trata de un tipo de ciberpoesía producida con rayo láser y “por medio de la combinación de palabra y luz” (Albaladejo, 2009). | Colecciones de holopoemas de Eduardo Kac: <i>Europe, USA y Brazil</i> . |

Cuadro 2. Subgéneros de la ciberpoesía, características y ejemplos. Elaboración propia.

Más obras ciberpoéticas pueden contemplarse en el Primer Volumen de la Colección de Literatura Electrónica publicado por la *Electronic Literature Organization*, donde destacan textos como *The Set of U* o *The House* (Ciberpoesía, s.f.). Por último, siguiendo el blog de Félix Ramírez (2008), *Biblumliteraria*, podemos mencionar obras ciberpoéticas como las siguientes: *And death shall have no dominion*, que plasma digitalmente el poema homónimo de Dylan Thomas; *Series Poems*, de Jason Nelson; *The Minotaur Project*, de Kim White; *Heights*, de Christine Wilks; *The Word*, de M.D. Friedman; *Peurs, Fears*, de Annie Abrahams; *Believe*, de Diane Caney; *Poems*, de Ernesto Serezale; *The Poetry Cube*, de Rory Hering y Jason Nelson; *The ballad of Sand and Harry Soot*, de Stephanie Strickland; *Sotto Voce*, de Zahra Safavian; *Firefly*, de Deena Larsen; *Cobweb*, de Maribel Vega; *Mar de Sophia*, de Rui Torres; *Scriptura et Caetera*, de Marie Béglise; entre otras obras (Ramírez, 2008). De estas obras mencionadas, nos parece importante destacar, debido a su originalidad y (re)utilización

de la tradición literaria, *The Minotaur Project*, *Heights*, *The ballad of Sand and Harry Soot*, *Mar de Sophia* y *Scriptura et Caetera*.

The Minotaur Project, que toma como base el mito de Perséfone, es un conjunto de poemas abstractos cuyas letras están en movimiento sobre un fondo que presenta imágenes de partes del cuerpo humano. El mito antedicho se reinterpreta en un laberinto que mezcla ordenador y cuerpo (ibíd.). *Heights* es un poema visual que aúna imágenes de la Sagrada Familia, sonidos espaciales y versos en movimiento. Los versos van apareciendo en función de un tiempo predeterminado por la autora (ibíd.). En *The ballad of Sand and Harry Soot*, poema hipertextual y multimedia, los versos aparecen conforme el lector indaga en los enlaces. Destaca en esta obra su complejidad, que permite diversos modos de navegación. Además, como el título indica, pertenece al subgénero de la balada (ibíd.). *Mar de Sophia* es un ciberpoemario confeccionado a partir de poemas de Sophia de Mello Breyner Andresen. Con estos poemas, la obra produce textos aleatorios donde, sorprendentemente, hay “versos interesantes en sí mismos” (ibíd.). *Scriptura et Caetera*, por último, combina de manera interesante textos, imágenes y poemas y entraña una estructura tripartita²⁵.

Una vez hemos observado los tipos de ciberpoesía y ejemplos de las numerosas obras existentes, podemos añadir que, en nuestra opinión, hay obras que se quedan fuera de lo que entendemos por poesía, porque son más bien artes plásticas y visuales, donde no son las técnicas literarias las que entran en juego. De la misma manera, hay obras donde lo principal es conocer adecuadamente los códigos o lenguajes de programación utilizados, en lugar de centrarse en conceptos y habilidades literarios. Como contrapunto, es cierto que estas obras tienden a rescatar o basarse en las técnicas metaartísticas y de impronta intelectual de las vanguardias, lo cual supone un tanto a favor. Para concluir, cabe mencionar que la literatura española adolece de una carencia de este tipo de obras.

²⁵ Según Ramírez, “[...] los textos y versos son interesantes desde un punto de vista literario [...] y las animaciones son originales” (Ramírez, 2008).

4 Propuesta de investigación didáctica

El apartado que nos ocupa comienza con una sección teórica sobre las ventajas de la aplicación del hipertexto en el aula. Después, comienza nuestro estudio de investigación educativa, indicando su metodología, esto es, el tipo de estudio, la línea de investigación y las técnicas de recogida de información utilizadas. El último subapartado contiene las actividades que proponemos para comprobar la mejora de la educación literaria. Tales actividades serán evaluadas mediante las técnicas de recogida para poder obtener resultados concluyentes sobre nuestra investigación.

4.1 Nuevas tecnologías, enseñantes y estudiantes: las ventajas del hipertexto

Podríamos comenzar señalando las características básicas que ha de tener el docente de literatura que emplea tecnologías digitales: el profesor ha de ser, principalmente, un mediador que debe orientar al estudiante con su juicio e interpretaciones (Brioschi y Di Girolamo, 1998: 57, en Canadell, 2005: 217). Respecto a la postura de Brioschi y Di Girolamo, no podemos estar más de acuerdo con ese rol de mediador que oriente a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; pues, a la hora de dar clase multimedia a nativos digitales, no se puede pretender adoptar la clásica figura del profesor omnisciente que no tolera las sugerencias, ideas y críticas del alumnado, sino que la clave radica en ser flexible y tolerante, aunque siempre como líder y guía del aula. Dicho de otro modo: hay que saber hacerse con la clase. Posteriormente, en nuestro trabajo de investigación, haremos uso de procedimientos que ponen de manifiesto el papel de mediador que ha de desempeñar el profesor de literatura que emplea tecnologías digitales.

Respecto a la literatura catalana, por ejemplo, el profesor que utiliza tecnologías digitales lleva a cabo algo tan relevante como lo que mencionan Brioschi y Di Girolamo: la docencia de la literatura, desde la perspectiva que nos ocupa, ya no se asimila a la “enseñanza de la historia de la literatura” (1998: 66 y 67, en Canadell, 2005: 217). Actualmente, el encuentro con los textos resulta algo indispensable (1998: 66 y 67, en Canadell, 2005: 217). “De esta relación con el texto y con la obra se derivará la adquisición de criterios de gusto que no son fácilmente definibles y que se fundamentan, en gran parte, en la curiosidad particular”, señala Canadell (2005: 217 y

218). Como apuntábamos más arriba, es esta la línea que pretendemos seguir en este apartado, alejándonos así del método que equipara la enseñanza de la literatura con la enseñanza de la historia de la literatura. Para nosotros, la primera incluye, de una u otra forma, a la segunda. Es decir, que si bien nuestro modelo docente puede tener en cuenta la historia de la literatura, no se centra en esta para enseñar literatura. Concretamente, nos centraremos en los propios textos.

Respecto al estudiante, Canadell destaca que la cultura de aquel, principalmente si es joven, es cada vez más visual y su estructura tiende a ser de red más que lineal, esto es, que se caracteriza sobre todo por la capacidad para relacionar conceptos, frente a la acumulación de datos (ibíd.: 219). Por lo tanto, esta cultura del estudiante, de estructura más rizomática que lineal, es ideal para afrontar la literatura electrónica y, sobre todo, la ciberpoesía, que además de poder presentar una estructura de red repleta de hipervínculos, puede ser más susceptible de entrañar redes metafóricas que otra literatura digital. En definitiva, la estructura rizomática, frente a la lineal, se perpetúa y enlaza diversos planos.

En cuanto al medio, hay que señalar que será su transformación la que dará lugar a más cambios en la transición de la presencialidad a la virtualidad en el plano de la docencia (ibíd.: 220). Esta virtualidad no solo permitirá ahorrar tiempo a profesor y alumno en la labor docente, sino que también podrá hacer un horario más flexible para ambos, así como una mejor atención de cara a la resolución de dudas, puesto que facilitará las tutorías y posibilitará la recopilación telemática de las sesiones, pudiendo así el alumno visualizar de nuevo la lección que desee. Esta transición, en suma, hará un proceso de enseñanza-aprendizaje más dinámico que el actual.

Por otro lado, dedica Isabella Leibrandt su capítulo a la descripción y a la valoración crítica de distintos sistemas de hipertexto respecto a “su concepción y su potencial para el fomento de ciertos procesos de aprendizaje” (Leibrandt, 2008: 183). Este potencial podremos observarlo cuando hagamos hincapié en los subgéneros de la ciberpoesía, gran parte de los cuales explota los nexos hipertextuales.

Leibrandt, además, esgrime que la teoría del aprendizaje del constructivismo²⁶ ha sido muy influyente recientemente en educadores e investigadores en lo que respecta a los procesos del aprendizaje, del pensamiento y, por ende, en las modificaciones que deben llevar a cabo los docentes y alumnos (ibíd.: 183).

Asimismo, señala la autora que la utilización del hipertexto, en otro orden de cosas, está justificada, desde un punto de vista pedagógico-didáctico, siempre y cuando se incurra en la interdisciplinariedad y el aprendizaje sea constructivo y multimodal, pudiendo así aplicar el conocimiento a otras situaciones (ibíd.: 184). Esta perspectiva encaja plenamente con nuestra intención didáctica. Añade la autora más adelante que “[e]l rasgo del hipertexto más llamativo y relevante desde el punto de vista pedagógico es precisamente demostrar al alumno que un texto no es una unidad cerrada sino que la literatura es un campo interdisciplinar entre todos los ámbitos del conocimiento [...]” (ibíd.: 185).

De hecho, aparte de esa interdisciplinariedad, un texto literario en numerosas ocasiones es, en sí mismo, un constructo lingüístico susceptible, dentro de unos límites, de recibir múltiples interpretaciones, que pueden a su vez estar enfocadas desde diversos contextos y disciplinas como la psicología, la sociología, etc.

Los nexos, en tanto que esencia del hipertexto, son idóneos para que el alumnado pueda relacionar contenidos interdisciplinarios. El hipertexto supone una herramienta cognitiva que organiza las ideas del modo más natural, esto es, el del cerebro (ibíd.: 186 y 187). Por esta razón, también nos interesa utilizar el hipertexto en el aula a través, claro está, de la ciberpoesía, mostrando a los alumnos contenidos literarios que pueden asimilar más fácilmente mediante el remedo del uso natural de su mente.

En líneas generales, las funciones del hipertexto según su principal aplicación son tres (ibíd.: 189):

1) Presentar el saber por medio de bibliotecas electrónicas con itinerarios preestablecidos por el autor.

2) Representar el saber explicitando la relación entre los nodos a través de esquemas gráficos.

²⁶ Es esta teoría en la que se basa el uso de las tecnologías para la enseñanza (Leibrandt, 2008: 183), de modo que la tendremos presente en nuestra labor.

3) Utilizar el hipertexto ofreciendo a los usuarios formas activas de trabajo para fomentar la construcción del conocimiento.

Precisamente, uno de los efectos más importantes del hipertexto electrónico es la manera en que plantea las “nociones convencionales de enseñante, estudiante y de la institución en que se desenvuelven” (Landow, 1995: 153). Prácticamente estamos ante un nuevo paradigma docente, que cuenta con ventajas tanto para el profesor como para el alumno, puesto que los sistemas de hipertexto aparecieron como algo potencialmente influyente en la docencia de las letras, concretamente, en cuanto al fomento del estudiante activo de cara a utilizar la información (ibíd.: 154). Esta utilización activa de la información posibilita no solo una mayor eficacia a la hora de razonar y asimilar conocimientos, sino también una mejor predisposición al hábito de estudio, debido a las facilidades que el hipertexto ofrece para gestionar la información. Esto significa que, cuanto antes empiecen los alumnos a emplear el hipertexto, antes podrán mejorar sus resultados académicos y afianzar su hábito de estudio.

Con relación al enseñante, su papel se ve modificado por el hipertexto, que transfiere parte del poder y autoridad de aquel al estudiante (ibíd.: 157). Este aspecto es más delicado, porque esa transmisión de parte del poder y de la autoridad puede llevar la clase de una relación enseñante-estudiante eficaz y dinámica, donde el líder y guía es el profesor, a la extinción de tal relación, donde no habría guía académico y los líderes no abogarían por su educación. De modo que, a nuestro juicio, el hipertexto debe utilizarse con cautela y siempre valorando sus riesgos, ventajas y límites.

Respecto al estudiante, señala Landow lo siguiente:

[p]ara el estudiante, el hipertexto promete nuevos encuentros con el texto cada vez más centrados en el lector. En primer lugar, la experiencia del hipertexto como una red de relaciones navegables significa un acceso mucho más rápido y fácil a una gama de documentación [...] mucho más extensa que con las tecnologías didácticas convencionales (ibíd.: 160 y 161).

En las primeras líneas de la cita encontramos el concepto moderno de la muerte del autor; el hipertexto favorece la hora del lector, que con su juicio y conocimiento del mundo podrá hacer valoraciones propias y desarrollar su pensamiento crítico lo antes posible²⁷.

Este hábito lector no secuencial es muy importante no exclusivamente como hábito lector, sino también como formación cognitiva del estudiante, que mejora su modo de expresar las relaciones entre ideas, conceptos, datos, etc.

Dos ventajas que ofrece el hipertexto al alumnado son la posibilidad de integrar y relacionar las materias de distintos cursos y la posibilidad de “presenciar cómo un experto en un campo dado establece relaciones y formula líneas de investigación” (ibíd.: 161 y 162). Esto último es, o debería ser, algo básico en el aprendizaje del alumno, porque lo haría mucho más fácil al mostrar un ejemplo esclarecedor como es el de un experto en la materia. También podría servir de guía profesional para el alumno. Es importante, por otra parte, que aquellos alumnos que no conozcan el hipertexto tomen contacto con este desde el inicio del curso, para así poder aprovechar al completo sus ventajas (ibíd.: 168). A continuación, comenzaremos con la propuesta de investigación-acción, en la cual ofreceremos actividades donde se emplee el hipertexto.

4.2 Propuesta de investigación-acción: mejora de la educación literaria a través de las nuevas tecnologías y la ciberpoesía

Antes de comenzar con el estudio es conveniente esclarecer la necesidad de la investigación en Educación, que aparece en el momento en que tenemos la pretensión de ahondar en el conocimiento de determinada situación educativa o de responder a todas aquellas preguntas que surgen sobre cómo mejorar nuestra labor educativa (Ministerio de Educación y Ciencia CIDE, 2007: 11).

²⁷ Landow apunta también que “[c]omo los nexos son la esencia del hipertexto, representan un modo muy adecuado de acostumbrar a los estudiantes a establecer relaciones entre los contenidos que examinan. Un componente fundamental del pensamiento crítico consiste en el hábito de buscar las diversas causas que inciden en un único fenómeno o acontecimiento y luego evaluar su peso relativo, y el hipertexto fomenta precisamente dicho hábito. El hipertexto también aporta al lector principalmente una forma de adquirir el hábito de la lectura no secuencial necesario en las recopilaciones [...]” (ibíd.: 160 y 161).

Es decir, que nuestro designio con esta investigación no es sino el de mejorar²⁸ la Educación en el ámbito que nos ocupa y del modo que hemos venido sugiriendo y más adelante concretaremos. Además, señala McKernan (1999: 58) que “la idea de profesor como investigador es de importancia crucial para el desarrollo futuro de la profesión y el *currículum* en general”. Este autor insiste en que los centros educativos y sus docentes no son simplemente divulgadores del saber, sino también productores del mismo (ibíd.: 63).

Por otra parte, investigar en Educación es, “entre otras cosas, analizar con rigurosidad y objetividad una situación educativa entendida en sentido amplio” (Ministerio de Educación y Ciencia CIDE, 2007: 17). Para ello, se requiere el uso de un método científico, “basado en hechos y datos que [...] se puedan demostrar, repetir y contrastar con independencia de la persona que realice la investigación” (ibíd.: 19). Dentro de esa línea de rigurosidad y objetividad, hemos elegido el tipo de investigación llevada a cabo, así como la metodología seguida²⁹. También hemos definido y justificado la pregunta de investigación de partida y exponemos estudios previos sobre dicha pregunta o relacionados con esta.

En cuanto a los tipos de investigación, el Ministerio de Educación y Ciencia distingue entre investigación Básica, investigación Aplicada, investigación en la Acción e investigación Evaluativa (ibíd.: 20-22). Para no resultar prolijos, nos centraremos en describir solamente el tipo de investigación seleccionado: la investigación Aplicada, cuyo objetivo es “aplicar los conocimientos obtenidos al investigar una realidad o práctica concreta para modificarla y transformarla hasta donde sea posible para mejorarla” (ibíd.: 21).

A continuación, mostraremos los objetivos generales de la asignatura de Lengua castellana y Literatura, indicados en el Real Decreto 1105/2014 (2015: 176 y 177), que más nos interesan para nuestra propuesta:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la

²⁸ O, al menos, estudiar el modo de mejorar.

²⁹ Detallada en el apartado 4.2.1.

igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Por último, en cuanto a los objetivos específicos, nos interesa esencialmente lo siguiente:

1) El hábito lector y el gusto por la lectura.

2) La correcta expresión escrita en la lengua materna.

3) El uso adecuado de las TIC en el aula.

4) La creación literaria siguiendo las convenciones de un género determinado.

5) El uso de estudios y fuentes académicas de cara a la realización de trabajos escolares.

- 6) Desarrollo del espíritu crítico.
- 7) Desarrollo de la capacidad de exégesis literaria.

4.2.1 Metodología del estudio

4.2.1.1 Estudios, métodos y líneas de investigación

Atendiendo a nuestra pregunta de investigación, que es la siguiente: ¿podemos mejorar la educación literaria de nuestros alumnos mediante la aplicación de nuevas tecnologías a través el uso de la ciberpoesía?; debemos seleccionar la metodología de nuestro estudio, es decir, qué herramientas utilizaremos para obtener datos y qué tipo de análisis aplicaremos a esos datos, entre otras cuestiones.

Una de estas cuestiones son los estudios y métodos con los que llevar a cabo la investigación educativa. Cabe por tanto decidir qué método de estudio se adapta mejor a nuestra propuesta, es decir, cómo podemos enfocar de la manera más adecuada la pregunta planteada páginas atrás; consideramos que el método oportuno se encuentra dentro de los estudios Experimentales de Laboratorio y de Campo, pues, con estos

se pretende llegar a establecer, hasta donde sea posible, relaciones de causa-efecto entre variables, es decir, identificar el factor o factores que son causa de que algo se produzca como consecuencia de su acción, y, por ello, exigen controlar al máximo posible las condiciones del estudio. Por ejemplo, al estudiar qué relación cabe establecer entre la aplicación de un nuevo método didáctico en la enseñanza de la lengua y el incremento del rendimiento en los alumnos de dicha materia (Ministerio de Educación y Ciencia CIDE, 2007: 27 y 28).

Estudios como el del ejemplo de la cita anterior, donde se analiza cómo es modificada una situación previa mediante una determinada intervención son también conocidos como “*estudios de Innovación o de Intervención*”³⁰ (ibíd.: 28). Es importante señalar que nuestra propuesta es un proyecto que encaja con las coordenadas señaladas respecto al estudio del ejemplo.

³⁰ Los cuales se llevan a cabo a través de *grupos experimentales y grupos de control*, o bien con *diseños de caso único o intragrupo*” (Ministerio de Educación y Ciencia CIDE, 2007: 28).

Siguiendo con la descripción de estos estudios, el Ministerio de Educación y Ciencia indica que, cuando son realizados en contextos naturales, como es nuestro caso, “reciben el nombre de *experimentos de campo*” (ibíd.: 28)³¹. Por otra parte, dentro de la investigación educativa, tienen lugar, básicamente, tres líneas de investigación: la *investigación empirista-positivista*, de *carácter cuantitativo*; la *fenomenológica o etnográfica*, de *carácter cualitativo*, y la *socio-crítica*, vinculada a la *investigación en la acción*, que puede aunar las *líneas de investigación cuantitativa y cualitativa* (Ministerio de Educación y Ciencia CIDE, 2007: 30).

Esta última línea de investigación, la socio-crítica, es la que más se adecúa a nuestra investigación, debido a que “centra su interés en analizar y controlar cómo se producen los procesos de cambio que tienen lugar en las prácticas educativas” (ibíd.: 33). Esa producción de cambios es lo que nos interesa estudiar para constatar si nuestro estudio sirve para mejorar el nivel en educación literaria. Además, el proceso de investigación lo promueven los propios sujetos que desarrollan dichas prácticas (ibíd.: 33). La línea de investigación socio-crítica:

puede llegar a combinar los planteamientos de las *líneas de investigación empirista-positivista*, de *carácter cuantitativo*, y *etnográfica*, de *carácter cualitativo* [...]. En esta línea de investigación el objeto fundamental de estudio es la *práctica educativa*, que incluye tanto comportamientos observables como los significados e interpretaciones que dicha práctica lleva asociadas para quienes la realizan. Por ello, esta línea de investigación incorpora, complementándolos, los objetos de estudio de la línea empirista-positivista y de la línea etnográfica. [...] Esta línea propone un método de investigación basado en la relación entre teoría y práctica, en el que se fomenta la *investigación participativa*. Su objetivo es formar a las personas para que desarrollen su capacidad de reflexión crítica y les permita analizar su propio contexto y realidad cotidiana, y tomen sus propias decisiones sobre las acciones que más les conviene realizar para hacer frente a sus limitaciones o a las limitaciones de las situaciones en que se desenvuelven (ibíd.: 33).

En cuanto al método, la línea de investigación que nos ocupa³² emplea “*un proceso circular e interactivo* [...] en el que continuamente el grupo de investigación debe auto-reflexionar acerca de cómo llevar a cabo la *planificación*, la *acción*, y la *observación*,

³¹ Es interesante el hecho de que en los estudios experimentales se utilicen las *medidas de cambio* propias de la línea de *investigación cuantitativa*, que “hace referencia a las posibles diferencias que se dan entre las mediciones que se hacen en la situación de análisis tras la intervención -en el *post-test*- por comparación con las medidas en la misma situación antes de la intervención -en el *pre-test*-” (ibíd.: 28); unas diferencias que se espera supongan la mejora de la situación de partida (ibíd.: 28). Es esta expectativa de mejora la que caracteriza nuestra propuesta de investigación.

³² La línea de investigación socio-crítica ha sido bien recibida en el ámbito educativo, donde se ha aplicado exitosamente en diversas áreas como la de mejora de los programas escolares, por ejemplo (ibíd.: 35).

para finalizar con una *reflexión retrospectiva*” (ibíd.: 34)³³. Es decir, que los propios alumnos, con ayuda del profesor, pueden aprender a aprender, autoevaluándose y corrigiendo su proceso de aprendizaje.

4.2.1.2 Procedimientos y técnicas de recogida de información

Una vez hemos seleccionado el método de investigación, es el momento de abordar los procedimientos y técnicas de recogida de información. Para ello, debemos tener en cuenta, en primer lugar, los fines y objetivos científicos de nuestra investigación educativa, que son los siguientes: analizar la realidad y sus causas y conseguir una toma de conciencia sobre el aspecto analizado por parte del colectivo implicado en la investigación; dos objetivos que indican que nuestra acción investigativa consiste en la interpretación o explicación del objeto de estudio y, además, que las técnicas idóneas para la labor que nos ocupa son los grupos de discusión, los cuestionarios, las entrevistas en profundidad, la observación sistemática, etc. (ibíd.: 57).

De las técnicas mencionadas, son de especial interés para nuestra *investigación en la acción* la entrevista y el cuestionario, que nos permiten “conocer [...] las opiniones y vivencias personales y subjetivas de las personas sobre un tema o hecho concreto” (ibíd.: 59). Es por ello por lo que incluiremos ambas técnicas en nuestro trabajo.

4.2.1.2.1 Técnicas y procedimientos empleados

4.2.1.2.1.1 Cuestionario

Es quizá el método investigativo que más se utiliza, sobre todo en la investigación en la acción, y que “se trata de una forma de entrevista por poderes, que suprime el contacto cara a cara con el entrevistador propio del método de entrevista” (McKernan, 1999: 145). Dentro de los tres tipos de cuestionarios -*cuestionario por correo*, *cuestionario administrado en grupo* y *cuestionario con contacto personal*-, nosotros nos

³³ Por otro lado, retomando los estudios y los métodos, hay que mencionar que este proceso de investigación emplea métodos variados, entre los que se encuentran el *método del estudio de casos* y la *investigación de campo*, más arriba descrita, así como los procedimientos de la *investigación empirista-positivista*, entre otros (ibíd.: 34 y 35). Sin embargo, llegado el momento, no describiremos los métodos mencionados salvo que los empleemos, puesto que no queremos extendernos más de lo debido.

centraremos en el cuestionario administrado en grupo, que implica que un grupo de personas se reúna en un lugar y rellene el cuestionario, estando el investigador presente o no (ibíd.: 146), lo cual nos ha parecido el tipo más adecuado para nuestra investigación porque es el que encaja con la realidad educativa.

Por último, como puede observarse en el “Apéndice 1”, nuestro cuestionario consta de preguntas cerradas o fijas, que obligan a quien responde a “seleccionar una respuesta a partir de un menú preestablecido” (ibíd.: 146). Con este cuestionario pretendemos conocer, por una parte y a modo de autoevaluación, la percepción que el alumno tiene de su propio aprendizaje y, por otra parte, pistas que nos indiquen cómo ha ido el proceso de aprendizaje durante el curso, es decir, si ha habido mejora en materia de educación literaria. El contenido del cuestionario trata sobre el uso de la ciberpoesía y las TIC en el aula y la utilidad de las mismas.

4.2.1.2.1.2 Entrevista

La entrevista, sobre la que ya hemos aportado algún dato, es una de las técnicas más eficaces para obtener datos en una investigación y, además, supone “una situación de contacto personal en la que una persona hace a otra preguntas que son pertinentes a algún problema de investigación” (ibíd.: 149). La entrevista presenta una ventaja sobre el cuestionario, que es la de permitir al investigador profundizar en los ámbitos de su interés durante el encuentro; asimismo, esta técnica constata el punto de vista del entrevistado acerca de determinado asunto (ibíd.: 149). Considerando el contenido y la organización de las entrevistas, podemos distinguir entre tres tipos principales: *estructuradas*, *semiestructuradas* y *no estructuradas*, perteneciendo la nuestra a las *semiestructuradas*, que se caracterizan porque “[e]l entrevistador tiene [...] ciertas preguntas que hace a todos los entrevistados, pero también permite a estos plantear problemas y preguntas a medida que discurre el encuentro” (ibíd.: 149-150).

Además, señala McKernan (1999: 150) que es conveniente que estas preguntas emergentes no se incluyan al final de la lista preestablecida, sino que han de producirse de forma natural durante el encuentro. De modo que en el “Apéndice 1” solo figura la lista de preguntas preestablecida; pero no solo nos interesan las respuestas a las mismas, sino también las preguntas que podrían surgir al realizar la entrevista, junto con sus respectivas respuestas, naturalmente.

Por tanto, solo queda determinar qué tipo de preguntas utilizamos en la entrevista y por qué. Siguiendo la tipología³⁴ de McKernan, encontramos en nuestra entrevista lo siguiente: preguntas por qué, utilizadas para conseguir mayor profundidad o detalle; preguntas normativas, que evalúan valores y creencias; preguntas comparativas, que solicitan que el entrevistado haga comparaciones y, por último, preguntas de experiencia/conocimiento, que pretenden dar cuenta de lo que el encuestado es capaz de hacer o ha hecho (ibíd.: 151). De modo que este tipo de encuesta comparte objetivos con el cuestionario, aunque, como indicábamos, ofrece más ventajas a nuestra labor. En cuanto al contenido, la entrevista sigue la línea del cuestionario, aunque se centra más en la ciberpoesía.

4.2.1.2.1.3 Observación sistemática

La observación sistemática suele entenderse como “el acto de mirar atentamente algo sin modificarlo, con la intención de examinarlo, interpretarlo y obtener unas conclusiones sobre ello” (Ministerio de Educación y Ciencia CIDE, 2007: 63), debemos señalar que no nos será posible ponerla en práctica, pero esto no significa que tengamos que desestimarla, pues se trata de una observación “intencionada, planificada y estructurada, objetiva y registrada para que la información obtenida sea comprobable y tenga garantías de cientificidad” (ibíd.: 63); por lo tanto es un procedimiento de recogida de datos relevantemente útil. Por ejemplo, podemos observar las conductas gestuales del alumnado en lo que respecta al recitado de un poema; esto, que parece una nimiedad, nos puede ofrecer datos sobre cómo se recibe y asimila el recitado poético en público y, más aún: el declamador; para comprender así, acudiendo a las técnicas retóricas, qué público tenemos y cómo llevar al aula tal actividad.

Cabe destacar que nuestra observación sería de tipo *participante*, debido a que el propio profesor del aula se encargaría de extraer datos sin necesidad de un tiempo de habituación, puesto que “sus alumnos estarían acostumbrados a su presencia y no modificarían su comportamiento habitual” (ibíd.: 67). Además, este tipo de observación “es axiomática tanto en la enseñanza como en la investigación-acción, ya que el

³⁴ Los tipos de preguntas que detalla McKernan son ocho: 1. Preguntas por qué, 2. Preguntas normativas, 3. Preguntas de afectos, 4. Preguntas capciosas, 5. Recuerdo de acontecimientos, 6. Preguntas comparativas, 7. Preguntas de experiencia/comportamiento y 8. Preguntas demográficas (McKernan, 1999: 151).

profesional debe estar comprometido con el estudio de su práctica” (McKernan, 1999: 84). No obstante, conviene aclarar que

la observación participante es más que el simple mirar; se deben registrar sistemáticamente los datos mediante la entrevista, o bien llevando un diario o un conjunto de notas de campo. El registro escrito debería incluir tanto información objetiva -es decir, los hechos o acontecimientos que hayan ocurrido- como meditaciones subjetivas en forma de creencias, sentimientos, etc. (ibíd.: 84)³⁵.

De esta manera, se obtendría un registro de datos altamente fiable en cuanto al alumnado; registro que posibilitaría la evaluación eficaz del mismo a lo largo de un curso académico. Con este material, se podrían establecer conjeturas para, más adelante, probarlas y obtener resultados sobre la materia que nos ocupa.

4.2.1.2.1.4 Grupos de discusión

Los grupos de discusión resultan fundamentales para medir los *valores*, “entendidos como preferencias, valoraciones y formas de conducta que muestran las personas hacia determinados temas, ya sean personales, interpersonales, educativos, sociales, políticos, económicos, éticos, religiosos, etc.” (Ministerio de Educación y Ciencia CIDE, 2007: 79). Los valores, debido a sus componentes “subjetivos, interpretativos y semánticos”, resultan difíciles de medir mediante cuestionarios o escalas; por tanto, es en los grupos de discusión donde “un conjunto de personas, expertas o no en un tema dado, se reúnen para debatir sobre el mismo, contrastar opiniones, puntos de vista, y complementar así la visión plural que determinados grupos sociales pueden tener sobre una misma realidad” (ibíd.: 79 y 80).

En este caso, se podría debatir sobre la concepción de ciberliteratura, en general, y ciberpoesía, en particular, por ejemplo. De esa forma, además de observar los conocimientos previos de los alumnos, tendríamos una mejor perspectiva sobre su disposición para asimilar el uso, no solo de las ciberliteratura en el aula, sino de las nuevas tecnologías. Además, al reflexionar sobre dicha literatura y su concepción como tal, recurrirían, indefectiblemente, a su visión personal sobre lo que es literatura, de

³⁵ Nueve son las directrices generales que existen para realizar la observación participante en un estudio de investigación-acción, a saber: 1. Definir el problema etnográfico, 2. Negociar el acceso/entrada, 3. Definir el grupo/población de la investigación, 4. Hacer un registro de los acontecimientos y las actividades, 5. Describir el entorno de la investigación, 6. Analizar los datos, 7. Conclusión y partida, 8. Redactar el estudio y 9. Diseminar el estudio (ibíd.: 84 y 85).

modo que se verían en la necesidad de acudir, en la medida de lo posible, a los contenidos literarios del currículo de ESO, esto es, a la tradición literaria, a la historia de la literatura o a textos literarios que conozcan de ese curso u otros, o bien de su entorno y vida personal. Otro ejemplo de grupo de discusión podría tener un carácter más pragmático y centrarse en el empleo del hipertexto como herramienta de aula, para comprobar así lo útil que les resulta utilizarlo y las ventajas e inconvenientes que se desprenden de su uso.

4.2.1.2.1.5 Técnicas criteriales

Además de los procedimientos y técnicas mencionados, para la evaluación de ciertas actividades³⁶ utilizaremos una serie de rúbricas o plantillas de corrección, que pertenecen a las técnicas normativas, pruebas objetivas y técnicas criteriales, de gran utilidad para valorar, entre otras cuestiones, “las actividades de los estudiantes y sus rendimientos académicos” (ibíd.: 70). Como se podrá comprobar más adelante, plantearemos estas pruebas para ser utilizadas con el fin de valorar las aptitudes y habilidades que muestran determinados sujetos al realizar la misma o las mismas actividades más de una vez en un mismo curso académico, de modo que podamos determinar si hay o no mejora por parte del alumnado en lo concerniente a la educación literaria. Por tanto, las técnicas que utilizaremos son las criteriales, debido a que “permiten hacer diagnósticos personalizados sobre los sujetos y diseñar [...] programas de intervención que ayuden a las personas a mejorar en la adquisición de habilidades que les permitan aproximarse a la consecución del criterio establecido” (ibíd.: 76), es decir, que encajan a la perfección con nuestro estudio de investigación didáctica de mejora de la educación literaria. En suma, los test criteriales:

permiten valorar el grado en que una persona llega a alcanzar con la ayuda del docente o educador determinadas metas de aprendizaje y competencias intelectuales, emocionales y conductuales que hasta entonces por sí sola no podía alcanzar. La finalidad es garantizar unas condiciones de aprendizaje óptimas para los sujetos que forman parte de un programa educativo y conocer en cada momento las ganancias que se van produciendo como consecuencia de participar en el mismo (ibíd.: 76).

³⁶ Dichas actividades figuran en el apartado 4.2.2.

A continuación, incluimos las rúbricas de evaluación de actividades que utilizaremos para comprobar si los alumnos mejoran o no en términos de educación literaria durante el curso académico correspondiente:

| Pruebas de competencia lectora | Poco | Suficiente | Bastante |
|--|-------------|-------------------|-----------------|
| Muestra interés y gusto por la lectura | | | |
| Comprende los textos literarios | | | |
| Reflexiona sobre la conexión de los textos literarios con otras manifestaciones artísticas | | | |
| Tiene hábito lector | | | |
| Consulta y cita adecuadamente fuentes de información variadas | | | |
| Adopta un punto de vista crítico y personal | | | |
| Utiliza las tecnologías de la información | | | |

Cuadro 3. Rúbrica de evaluación de las actividades 2, 3, 4, 5 y 6. Elaboración propia.

Esta tabla evalúa, de manera gradual, la competencia lectora de los alumnos al inicio y al final del curso. Esta competencia lectora nos informa sobre el hábito lector, el nivel de exégesis literaria, el manejo de las TIC, el mayor o menor desarrollo del pensamiento crítico, etc., de los alumnos.

| Pruebas de redacción | Poco | Suficiente | Bastante |
|-----------------------------|-------------|-------------------|-----------------|
| | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| Tiene hábito lector (mostrado en su nivel de redacción) | | | |
| Muestra interés por la escritura | | | |
| Comenta textos por escrito con juicios personales razonados | | | |
| Redacta textos literarios propios | | | |
| Sigue las convenciones del género literario | | | |
| Redacta correctamente trabajos académicos | | | |
| Adopta un punto de vista crítico y personal | | | |
| Utiliza las tecnologías de la información | | | |

Cuadro 4. Rúbrica de evaluación de las actividades 1, 7 y 8. Elaboración propia.

Al igual que la anterior tabla, esta nos sirve para realizar una evaluación al inicio y al final del curso, pero en lo que respecta al nivel de redacción de los alumnos. En este caso, también se valora el hábito lector, el manejo de las TIC, etc., así como si redacta textos literarios propios, si sigue las convenciones de un determinado género literario, etc.

4.2.1.2.2 Evaluación: recopilación de las técnicas y los procedimientos empleados

Una vez hemos hablado sobre nuestras técnicas y procedimientos de obtención de información, es hora de recoger todos estos instrumentos en un cuadro, donde se indique de manera gráfica y sintética cuál es su fuente y cuál su tipo de análisis:

| Fuente | Herramientas | Tipo de análisis |
|-----------------|--------------------------------------|------------------|
| Los estudiantes | Observación sistemática participante | Cualitativo |

| | | |
|--|---|--------------|
| Los estudiantes | Cuestionario (al final del curso) Entrevista (al final del curso) Grupos de discusión | Cualitativo |
| Pruebas de competencia lectora (al inicio y final del curso) | Rúbrica | Cuantitativo |
| Pruebas de redacción (al inicio y final del curso) | Rúbrica | Cuantitativo |

Cuadro 5. Técnicas y procedimientos empleados. Elaboración propia.

Por último, y pese a no ser posible por ahora aplicar en el aula la presente propuesta didáctica, debemos mencionar dos conceptos clave que tendríamos en cuenta a la hora de valorar la calidad de la información obtenida mediante las técnicas y procedimientos hasta aquí detallados; se trata de los conceptos de fiabilidad y validez. Por un lado, la fiabilidad puede entenderse “como precisión y estabilidad de la información, y como una aproximación al análisis y control de los errores que se pueden cometer al recoger información con una técnica dada, debido a sus imperfecciones” (ibíd.: 80); por otro lado, “se entiende que la información es válida si ha sido obtenida con un procedimiento que realmente está construido para recabar los datos que se buscan y no otra cosa” (ibíd.: 82 y 83). Una vez constatemos que los datos son válidos y fiables, tendremos que depurarlos, organizarlos y analizarlos para poder realizar una interpretación y reflexión sobre los resultados extraídos y, posteriormente, redactar y difundir el informe de investigación (véase Ministerio de Educación y Ciencia CIDE, 2007: 93-109).

4.2.2 Actividades³⁷

En este punto, mostraremos aquellas actividades que proponemos para que los alumnos puedan mejorar sus capacidades y aptitudes con relación a la educación

³⁷ Las actividades, o bien serán para entregar o bien se compartirán, vía internet, con el profesor, que dispondrá de un registro de participación telemática de los alumnos. Además, en lo que respecta a los perfiles virtuales de los estudiantes en los sitios *web* para clase, estos tendrán que identificarse debidamente para poder ser evaluados por el docente.

literaria y trabajar las competencias clave³⁸ como la competencia digital, la competencia lingüística, la competencia de conciencia y expresiones culturales, etc. Estas actividades están pensadas no solo como tareas para el aula, sino también como tareas para casa (TPCs); además, serán realizadas a lo largo de todo el curso o bien puntualmente, al inicio y al final de este, para evaluar el progreso de los alumnos comparando el comienzo y el final mencionados.

La actividad 1 consiste en realizar con los demás alumnos un blog donde puedan compartir con el profesor sitios *web* en los que crear ciberpoesía. Después, habrán de compartir sus creaciones. Respecto a la educación literaria, esta actividad contribuye a trabajar los criterios de evaluación³⁹ primero, tercero, quinto y sexto. Por otra parte, además de las competencias de comunicación lingüística y digital, desarrolla las competencias de aprender a aprender, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales a través de la creación literaria.

La segunda actividad trata sobre la creación de una wiki donde el alumnado comparta ciberpoesía e información sobre esta. Encontramos en este caso involucrados los criterios primero, tercero y sexto. La actividad 2 también fomenta las competencias sociales y cívicas mediante la participación colectiva de los alumnos, que mejoran su capacidad de trabajo en grupo.

En la actividad 3, el alumno debe analizar y comentar por escrito un ciberpoema adoptando un punto de vista crítico y personal. De nuevo, tenemos los criterios primero y sexto de la educación literaria, junto con el criterio cuarto. Esta actividad, además, entraña la competencia de conciencia y expresiones culturales a la hora de hacer una valoración sobre el ciberpoema.

La actividad 4 requiere relacionar un ciberpoema con otras artes justificando la respuesta. Esta vez, es el criterio segundo el que se desarrolla con la actividad. Aquí también podemos trabajar la competencia de conciencia y expresiones culturales, teniendo en cuenta ese vínculo entre la expresión literaria y otras expresiones artísticas.

La actividad 5 consiste en crear una antología de ciberpoesía y acudir a fuentes de Internet para obtener datos sobre el contexto histórico-literario de los ciberpoemas, la vida de sus autores, etc. Los criterios aquí presentes son el primero, el cuarto y el sexto. Esta actividad, como podemos comprobar, favorece las competencias de aprender a

³⁸ Todas las actividades fomentan, al menos, las competencias clave de comunicación lingüística y digital. Al comentar cada actividad, mencionaremos qué otras competencias desarrolla.

³⁹ Véase el apartado 1.2.

aprender, competencias sociales y cívicas y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, a través de la creación en grupo de una antología organizando las tareas y el tiempo.

En la actividad 6, partiendo de la página *web Realitat Virtual i Literatura*, hay que crear un proyecto literario que consista en compartir ciberpoesía y en crear cortometrajes a partir de esta. En este caso, tenemos los criterios primero, segundo, tercero y cuarto. Esta actividad supone, además, la aplicación de las competencias de aprender a aprender, competencias sociales y cívicas y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, debido a la misma razón que encontramos en la actividad 5, así como la competencia de conciencia y expresiones culturales, puesto que entra en juego la valoración de la importancia de la expresión artística.

La actividad 7 exige que el alumno añada, con ayuda de un procesador de textos e internet, hiperenlaces a un poema de la tradición literaria para incluir notas o información relevante sobre el mismo. La actividad 7 favorece los criterios primero, cuarto y sexto. Con esta actividad también trabajamos el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor, porque es el alumno el que decide cómo y dónde, según su criterio personal, añadir los hiperenlaces.

En la actividad 8 hay que crear un poema visual a partir de un poema escrito utilizando *Prezi*. Los criterios que observamos en esta ocasión incluyen desde el primero hasta el quinto. Esta última actividad fomenta, además de las competencias de comunicación lingüística y digital, las competencias de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y de conciencia y expresiones culturales, debido a que el alumno convierte, con su creatividad, una idea en acto y, asimismo, aprecia la importancia de la expresión artística.

Por último, recogemos en la siguiente tabla el cronograma, las ideas generales y los materiales necesarios para desarrollar las actividades propuestas:

| Actividades | Cronograma | Ideas generales | Materiales y recursos |
|--------------------|-------------------|---|------------------------------|
| Actividad 1 | Anual | Lectura, divulgación y creación de literatura | Acceso a Internet |
| Actividad 2 | Trimestral | Lectura, divulgación y creación de | Acceso a Internet |

| | | | |
|-------------|--|--|--|
| | | literatura | |
| Actividad 3 | Inicio y final del curso. Dos sesiones de duración | Análisis y comentario de textos literarios | Textos literarios, papel y útiles de escritura |
| Actividad 4 | Inicio y final del curso. Una sesión de duración | Análisis de la conexión entre la ciberpoesía y otras artes | Acceso a Internet |
| Actividad 5 | Anual | Edición textual | Acceso a Internet |
| Actividad 6 | Trimestral | Divulgación de literatura y creación de cortometrajes | Acceso a Internet y cámara de vídeo |
| Actividad 7 | Dos sesiones de duración | Edición textual y comentario de textos literarios | Acceso a Internet y procesador de textos |
| Actividad 8 | Cuatro sesiones de duración | Lectura y creación de literatura | <i>Prezi</i> y textos literarios |

Cuadro 6. Cronograma, ideas y materiales de las actividades. Elaboración propia.

5 CONCLUSIONES

Iniciábamos este trabajo exponiendo nuestro propósito de mejorar el nivel en lo que respecta al bloque de educación literaria en 4º de ESO, utilizando las nuevas tecnologías y, más concretamente, la ciberpoesía. Para ello, hemos partido de unos cuantos estudios, que nos han ayudado a comprender mejor nuestra materia y, por ende, nuestra labor, con el fin de poder obtener el método adecuado para alcanzar nuestros objetivos.

En definitiva, hemos desarrollado todo un marco teórico en el que nos hemos apoyado para alcanzar nuestros objetivos, no sin antes revisar el estado de la cuestión que nos ocupa, haciendo para ello especial hincapié en estudios universitarios que nos han brindado excelentes ejemplos sobre las actividades que se pueden desarrollar en el aula combinando literatura y TIC. Más adelante, nos hemos centrado en el desarrollo de nuestro estudio de investigación, para cuya puesta en marcha diseñamos una serie de pautas metodológicas y tuvimos en cuenta determinados instrumentos y técnicas de obtención de datos, con todo lo cual se puede determinar si nuestras actividades, es decir, si nuestro estudio, es apropiado para la mejora del nivel del alumnado en el bloque de educación literaria.

Por otra parte, varios son los objetivos generales y específicos que hemos seguido especialmente según la normativa vigente o determinado en función de nuestro propósito didáctico y académico. Especial mención merecen las competencias, que hemos tratado de trabajar y fomentar en nuestras actividades. También queremos destacar el fomento del espíritu crítico, en el que tanto empeño ponemos a lo largo de nuestras actividades, principalmente en lo que se refiere a la interpretación de textos literarios.

Respecto a la literatura, en general, y a la ciberpoesía, en particular, consideramos que, en determinados subgéneros u obras, aún falta un largo camino por recorrer para alcanzar una expresión lírica enarbolada por los conceptos de literariedad y poeticidad; pues hemos encontrados casos donde lo esencial era extraliterario, bien se tratase del manejo del lenguaje de programación o de las dotes en otras disciplinas artísticas. Pese a lo dicho, nos complace haber indagado en esta literatura emergente -aunque ya no tan emergente- y haber encontrado obras muy interesantes, ahora sí, desde el punto de vista literario; obras con las que se puede trabajar la educación literaria en el aula.

En relación con nuestra propuesta de investigación didáctica, y pese a no haber podido aplicarla en las clases, debemos destacar lo útil que nos ha resultado, desde el punto de vista profesional, leer bibliografía sobre la disciplina en cuestión. En futuras ocasiones, no dudaremos en utilizar nuestros conocimientos y, sobre todo, siempre y cuando sea posible, nuestra propuesta, que consideramos dispuesta para ser aplicada.

Sin embargo, esta aplicación no estaría eximida de riesgos como, por ejemplo, el hecho de que los alumnos no muestren ningún interés por la ciberliteratura, que no participen en las tareas encomendadas para casa -como la realización de blogs de literatura, por ejemplo-, etc.

Asimismo, resulta de especial interés para nosotros dedicar unas líneas a la presentación de otras posibles propuestas de investigación didáctica que podrían desarrollarse. Por ejemplo, sería también interesante utilizar la narrativa hipertextual de la mano de la blognovela, siendo su formato algo acorde con los gustos y hábitos de los alumnos de ESO. O bien podría optarse por el ciberdrama y, pese a que tal vez habría más inconveniencias en cuanto a espacio y tiempo, las actividades serían más enriquecedoras en cuanto a competencias sociales y culturales se refiere, pues habría más disciplinas artísticas en acción. Una última opción que se nos ocurre es la mejora del nivel en el manejo de la sintaxis de los alumnos a través de la resolución de ejercicios de lógica.

6 BIBLIOGRAFÍA

6.1 Obras citadas

- ALBALADEJO, Tomás. (2009). *Literatura y tecnología digital: producción, mediación, interpretación*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-y-tecnologa-digital-produccion-mediacion-interpretacion-0/html/02485b9e-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0_ (fecha de última consulta: 04.02.2018).
- AUGÉ, Marc. (2000). *Los «no-lugares». Espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- AVENDAÑO, Inírida y Dennys MARTÍNEZ. (2013). “Competencia Lectora y el Uso de las Nuevas Tecnologías de la información y comunicación”, *Escenarios*, vol. 11. Colombia: CUC. Págs. 7-22. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4714265> (fecha de última consulta: 01.04.2018).
- BLANCO, Emilio. (2003). “El canon en la era electrónica”, en VEGA, María José (Ed.) *et alii. Literatura hipertextual y teoría literaria*. Madrid: Mare Nostrum. Págs. 63-72.
- BORRÀS, Laura. (2005). “Teorías literarias y retos digitales”, en BORRÀS, Laura (Ed.) *et alii. Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: UOC. Págs. 23-80.
- BRIOSCHI, Franco, Costanzo DI GIROLAMO. (1998). “El estudio de la literatura”, en BRIOSCHI, Franco, Costanzo DI GIROLAMO. *Introducción al estudio de la literatura*. Barcelona: Ariel. Págs. 57-72.
- CABERO, Julio. (2006). “Bases pedagógicas del e-learning”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 3, nº 1. UOC. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/780/78030102/> (fecha de última consulta: 28.05.2018).
- CALLES, Jara. (2015). “Literatura y nuevas tecnologías. Blogs, redes sociales y cultura de nuestro tiempo”, en NOGUEROL, Francisca *et alii* (Eds.). *Letras y bytes*. Kassel: Reichenberger. Págs. 60-71.
- CAMPOS, Mar, Aitana Martos *et alii*. (2017). “Poetas a pie de calle: de la poesía visual a la ciberpoesía”, *La noche europea de los investigadores*. Universidad de Almería. Recuperado de: <https://lanochedelosinvestigadores.fundaciondescubre.es/actividades/investigacion-en-dll/> (fecha de última consulta: 25.03.2018).
- CANADELL, Roger. (2005). “La docencia de la literatura catalana desde la perspectiva del e-learning”, en BORRÀS, Laura (Ed.) *et alii. Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: UOC. Págs. 213-226.
- CAÑAS, Dionisio y Carlos GONZÁLEZ TARDÓN. (2006). *Poesía Digital*. Recuperado de: <http://www.poesiadigital.es/index.php?cmd=documento&id=15> (fecha de última consulta: 30.05.2018).
- CERTEAU, Michel de. (1990). *L'invention du quotidien. Ars de faire*. París, Gallimard, en VILARIÑO PICOS, María Teresa. (2008). “Fragmentación, espacio y ciberpoesía”,

- en ROMERO, Dolores y Amelia SANZ (Eds.). *Literaturas del texto al hipermedia*. Barcelona: Anthropos. Págs. 228-242.
- CIBERPOESÍA. (s.f.). *Wikipedia*. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Ciberpoes%C3%ADa> (fecha de última consulta: 16.02.2018).
- ENG, Angie y Brian MORAN. (1999). *Empty Velocity* [Figura]. Recuperado de: <http://turbulence.org/Works/empty/> (fecha de última consulta: 12.05.2018).
- FAUTH, Jurgen (2003). “Promesas y limitaciones de la narrativa hipertextual”, en VEGA, María José (Ed.) *et alii. Literatura hipertextual y teoría literaria*. Madrid: Mare Nostrum. Págs. 120-128.
- FLÓREZ, Shirley Paola. (2012). “Tecnologías de la Información y la Comunicación en el desarrollo de habilidades lectoras”, *Vinculando*. Recuperado de: <http://vinculando.org/educacion/tecnologias-informacion-y-comunicacion-tics-desarrollo-habilidades-lectoras.html#Resumen> (fecha de última consulta: 01.04.2018).
- GYORI, Ladislao Pablo. (2017). *Exography* [Figura]. Recuperado de: <http://aeroedita.blogspot.com.es/> (fecha de última consulta: 13.05.2018).
- HERNÁNDEZ ORTEGA, José. (2011). “Propuesta didáctica para fomentar la lectura en las aulas de ESO a través de las TIC”, *Quaderns digitals*. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_815/a_11029/11029.pdf (fecha de última consulta: 01.04.2018).
- HURTADO, Isabel. (2014). *Unidad I. Hipertexto e hiperliteratura*. Recuperado de: <http://isabelhur.blogspot.com.es/2014/05/unidad-i.html> (fecha de última consulta: 09.02.2018).
- KAC, Eduardo. (1991). *Seis puntos de vista sobre Adhuc* [Figura]. Recuperado de: <http://www.ekac.org/allholopoems.html> fecha de última consulta: 12.05.2018).
- LANDOW, George. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Traducción de Patrick Ducher. Barcelona: Paidós.
- LARSEN, Deena, Miko MATSUMURA y Richard HIGGASON. (1999). *Your* [Figura]. Recuperado de: <http://www.wordcircuits.com/gallery/stained/index.html> (fecha de última consulta: 12.05.2018).
- LARSEN, Deena, Miko MATSUMURA y Richard HIGGASON. (1999). *Windows* [Figura]. Recuperado de: <http://www.wordcircuits.com/gallery/stained/index.html> (fecha de última consulta: 12.05.2018).
- LARSEN, Deena, Miko MATSUMURA y Richard HIGGASON. (1999). *In* [Figura]. Recuperado de: <http://www.wordcircuits.com/gallery/stained/index.html> (fecha de última consulta: 12.05.2018).
- LEIBRANDT, Isabella. (2008). “El hipertexto: ejemplos didácticos para un aprendizaje integrador en la enseñanza de la literatura”, en ROMERO, Dolores y Amelia SANZ (Eds.). *Literaturas del texto al hipermedia*. Barcelona: Anthropos. Págs. 184-193.
- MCKERNAN, James. (1999). *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Traducción de Tomás del Amo. Madrid: Morata.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA CIDE. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Secretaría General Técnica. Servicio de Publicaciones.
- ORTIZ, Santiago. (2005). *Palabra de bacteria* [Figura]. Recuperado de: <http://moebio.com/santiago/juegodoble/> (fecha de última consulta: 12.05.2018).
- RAMÍREZ, Félix. (2008). *Biblumliteraria*. Recuperado de: <http://biblumliteraria.blogspot.com.es/search?q=Murmuring+insects> (fecha de última consulta: 04.05.2018).
- S. A. (s. f.). “Educación literaria: actividades TIC para trabajar la poesía”, *EducaconTIC*. Recuperado de: <http://www.educacontic.es/blog/educacion-literaria-actividades-tic-para-trabajar-la-poesia> (fecha de última consulta: 01.04.2018).
- SAMARRA, Mònica. (2016). *Realitat Virtual i Literatura*. Recuperado de: <http://vrliteratura.weebly.com/act-3.html> (fecha de última consulta: 16.12.2017).
- SEVERINO, Clem. (2015). *El Mundo en Arte*. Recuperado de: <http://elmundoenarte.blogspot.com.es/2015/10/que-es-una-blognovela-o-blognovela.html> (fecha de última consulta: 09.02.2018).
- PONTÓN, Gonzalo. (2003). “El hiperdrama. Alegoría escénica de la era digital”, en VEGA, María José (Ed.) *et alii. Literatura hipertextual y teoría literaria*. Madrid: Mare Nostrum. Págs. 150-156.
- URIBE, Ana María. (2003). *Centauros en manada 3* [Figura]. Recuperado de: <http://www.vispo.com/uribe/> (fecha de última consulta: 12.05.2018).
- VILARIÑO PICOS, María Teresa. (2008). “Fragmentación, espacio y ciberpoesía”, en ROMERO, Dolores y Amelia SANZ (Eds.). *Literaturas del texto al hipermedia*. Barcelona: Anthropos. Págs. 228-242.
- VUILLEMIN, Alain. (2005). “Poesía, informática y creación: las nuevas aproximaciones”, en BORRÀS, Laura (Ed.) *et alii. Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: UOC. Págs. 163-176.
- ZAYAS, Felipe. (s. f.). “La educación literaria y las TIC”. Recuperado de: <http://educalab.es/documents/235507/353837/educaci%C3%B3n-literaria.pdf/3fdf7457-1459-4f18-902a-0b4fe450a3ed> (fecha de última consulta: 25.03.2018).

6.2 Legislación citada

- MCER. (2002). “Capítulo 4. El uso de la lengua y el usuario o alumno”. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm (fecha de última consulta: 24.03.2018).

REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, BOE, España, 3 de enero de 2015.

7 APÉNDICE 1. DOS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

7.1 Cuestionario

El cuestionario que se muestra a continuación consta de siete preguntas que, en su conjunto, tienen como objetivo conocer la percepción de los alumnos sobre su nivel de educación literaria para, con esto, deducir cuál es su nivel real en dicho ámbito.

a) ¿Tienes dificultades para entender los textos literarios aptos para tu nivel educativo?

Muchas_____ Algunas_____ Pocas_____ Ninguna_____

b) ¿Te ha resultado útil el uso de las nuevas tecnologías para ampliar tus conocimientos literarios?

Mucho_____ Algo_____ Un poco_____ Nada_____

c) ¿Sueles escribir literatura?

Sí_____ No_____

d) ¿Has aprendido a escribir algún género literario con ayuda de las nuevas tecnologías?

Sí_____ No_____

e) ¿Qué subgéneros de la ciberpoesía te han gustado más? ¿Has cultivado alguno?

Subgéneros:_____

Sí_____ No_____

f) ¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura en casa?

Mucho_____ Algo_____ Un poco_____ Nada_____

g) ¿Te ha resultado ventajoso el uso de las nuevas tecnologías para buscar información con el fin de realizar las actividades y trabajos de clase?

Mucho_____ Algo_____ Un poco_____ Nada_____

7.2 Entrevista

La entrevista que describiremos en este punto consta de ocho preguntas que serían realizadas por el profesor directamente al alumno en un contexto académico donde este último se sienta cómodo para responder, frente a lo que ocurriría en un examen, por ejemplo. El objetivo de esta encuesta es evaluar el grado de percepción de su nivel en educación literaria, a través del cual el docente puede extrapolar cuál es realmente ese nivel.

- a) ¿Conocías la ciberpoesía? ¿Qué te ha parecido?
- b) ¿Crees que los libros de texto deberían incluir ciberliteratura e indicar sus sitios web?
- c) ¿Utilizas las redes sociales con fines literarios?
- d) ¿Cómo entiendes mejor un texto, leyéndolo en papel o en una pantalla?
- e) ¿Utilizas las TIC en casa para leer, estudiar y hacer ejercicios de clase?
- f) ¿Lees ciberpoesía en casa?
- g) ¿Qué relaciones encuentras entre la ciberpoesía y la poesía no digital tradicional?
- h) ¿Te ha resultado útil leer ciberpoesía en clase?

8 APÉNDICE 2. IMÁGENES SOBRE LOS SUBGÉNEROS CIBERPOÉTICOS

A continuación, hacemos referencia a imágenes⁴⁰ que ejemplifican los subgéneros de la ciberpoesía:

8.1 Poesía hipertextual

Figura 1. Your. Por Larsen, Matsumura y Higgason (1999).

Figura 2. Windows. Por Larsen, Matsumura y Higgason (1999).

Figura 3. In. Por Larsen, Matsumura y Higgason (1999).

8.2 No-Poesía visual y poesía animada o en movimiento

Figura 4. Centauros en manada 3. Por Uribe (1998).

8.3 Poesía visual

Figura 5. Imagen del poemario visual Empty Velocity. Por Eng y Moran (1999).

8.4 Holopoesía o poesía holográfica

Figura 6. Seis puntos de vista sobre Adhuc. Por Eduardo Kac (1991).

8.5 Poesía generada por computadora

Figura 7. Proyección de Palabra de Bacteria. Por Ortiz (2005).

⁴⁰ Véase la bibliografía del presente TFM para acudir al lugar de origen de las imágenes.

8.6 Poesía ASCII

Figura 8. Página inicial de la página *web* y obra *wwwwwwwww.jodi.org*.

8.7 Poesía virtual

Figura 9. Página 99 de *Exography*. Por Gyori (2017).