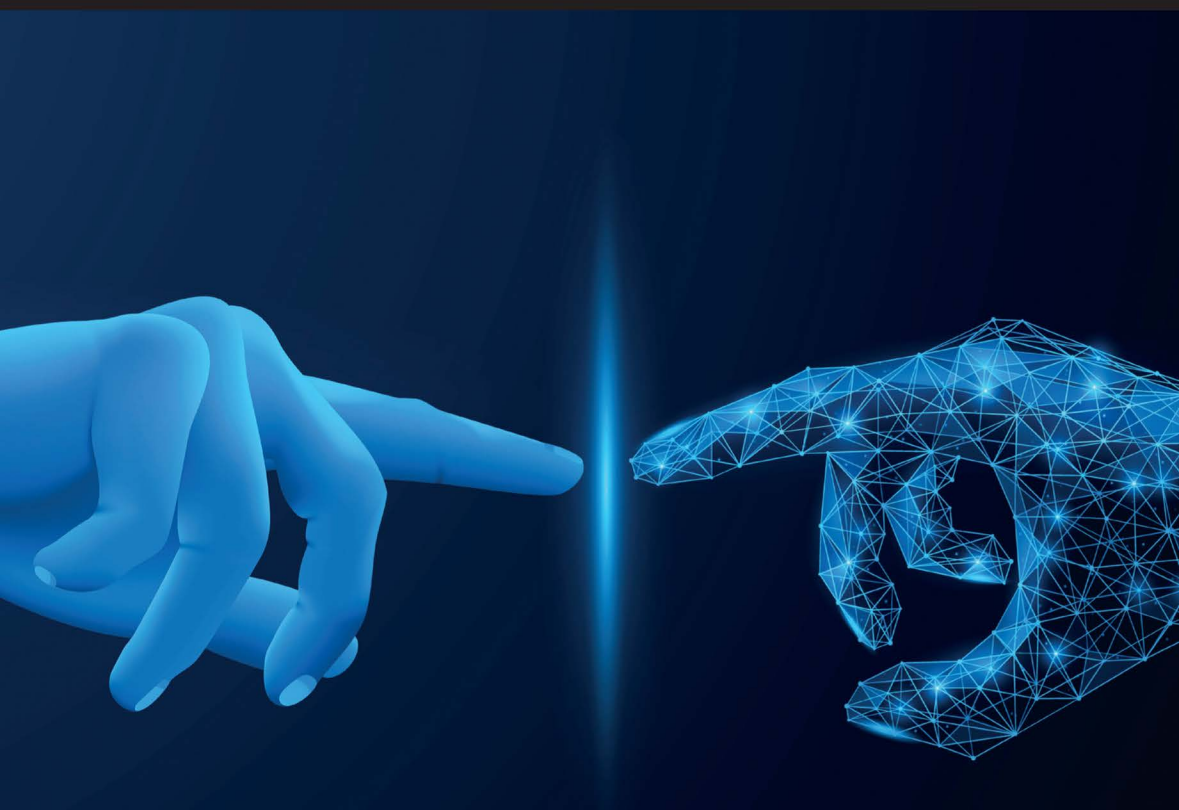
ROUTLEDGE ADVANCES IN SPANISH LANGUAGE TEACHING

La enseñanza del español mediada por tecnología

De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)

Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez y Luis Cerezo, eds.



SERIES EDITOR:
Javier Muñoz-Basols

"Esta colección es magistral y abarca una riqueza singular de temas que la convierte en un título de extremo valor y originalidad. Los trece capítulos cubren contextos virtuales, híbridos, y de aula invertida, involucrando entornos de importancia esencial que son sin embargo infrecuentemente examinados en la literatura de español, tales como los *podcasts* y las historias digitales, la telecolaboración, la pedagogía lúdica digital, y herramientas tecnológicas para evaluación y *feedback*. Los autores son destacados especialistas en tecnología y ofrecen directrices para el diseño curricular, la formación del profesorado, la atención a diferencias individuales afectivas tales como la motivación y la ansiedad, el fomento de la interacción virtual, y el desarrollo de la competencias sociolingüística e intercultural en inmersión virtual. Cada capítulo está escrito en un espíritu de innovación para el uso de tecnología en la enseñanza de idiomas y cada propuesta simultáneamente considera las raíces históricas y las ramificaciones para la justicia social. El libro cautivará la atención tanto de profesores y maestros de español como de investigadores especializados en el uso de la tecnología para el aprendizaje de cualquier idioma."

Lourdes Ortega, *President of the AAAL* (*American Association for Applied Linguistics*)

"In this pioneering volume, language professionals will find a comprehensive overview of the wide range of possibilities offered by the integration of technology into Spanish language learning and teaching. Its twelve chapters, written by international specialists in the field, represent unique and original contributions that not only contain the latest theoretical insights, but also raise awareness and make suggestions as to how these theoretical approaches can be applied to teaching practices through valuable recommendations for *planning*, *personalising* and *implementing* the use of technology in the classroom. As a whole, the volume constitutes a work of great value, as it is the first written entirely in Spanish aimed at both researchers and teachers of all levels and educational contexts. It stands out for the applicability of the proposed approaches to technology integration to the teaching and learning of Spanish and other languages."

Mirjam Hauck, *President of EUROCALL* (*European Association of Computer Assisted Language Learning*)

Taylor & Francis
Taylor & Francis Group
http://taylorandfrancis.com

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL MEDIADA POR TECNOLOGÍA

La enseñanza del español mediada por tecnología ofrece una nutrida panorámica de la investigación actual y de las estrategias didácticas sobre la integración de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje del español. Estructurado en trece capítulos esenciales, el libro constituye una hoja de ruta diseñada para que los profesionales de la lengua incorporen de manera eficaz la tecnología en cualquier entorno de aprendizaje: presencial, híbrido o en línea.

Características principales:

- marco metodológico Planificar, Personalizar e Implementar (PPI) con elementos teóricos y prácticos sobre tecnología y enseñanza de lenguas;
- selección de temas: accesibilidad, diseño curricular, actitudes de los docentes y diversidad; estrategias para gestionar la motivación, ansiedad, interacción y *feedback*; pautas para gestionar la enseñanza híbrida y en línea, inmersión lingüística digital, *podcasts* y narraciones digitales; gamificación e Inteligencia Artificial (IA);
- estructura consistente: conceptos clave, directrices metodológicas, consideraciones prácticas y referencias adicionales;
- estrategias pedagógicas para apoyar la enseñanza de lenguas mediada por tecnología.

Escrito por un elenco internacional de investigadores, el libro es un recurso único para incorporar prácticas eficientes en la enseñanza de idiomas mediada por tecnología.

Javier Muñoz-Basols es Investigador Distinguido Sénior Beatriz Galindo en la Universidad de Sevilla (España) y Honorary Faculty Research Fellow en Universidad de Oxford (Reino Unido).

Mara Fuertes Gutiérrez es Senior Lecturer in Spanish en la Open University (Reino Unido).

Luis Cerezo es Associate Professor de Lingüística Aplicada en American University (EE.UU.).

Routledge Advances in Spanish Language Teaching

Series editor: Javier Muñoz-Basols
University of Oxford

The *Routledge Advances in Spanish Language Teaching* series provides a showcase for the latest research on the teaching and learning of Spanish. It publishes high-quality authored books, research monographs and edited volumes on innovative methods and theories.

The series takes a multiple-perspective approach, with titles focusing on core topics in the areas of applied linguistics, Spanish language and grammar, second language skills, sociolinguistic and cultural aspects of language acquisition and Spanish for academic purposes. Through a discussion of problems, issues and possible solutions, books in the series combine theoretical and practical aspects, which readers can apply in the teaching of the language.

Español académico como LE/L2
Destrezas, competencias y movilidad universitaria
Susana Pastor Cesteros

Teoría sociocultural y español LE/L2
Edited by Eduardo Negueruela-Azarola, Próspero N. García y Arturo Escandón

La enseñanza del español mediada por tecnología
De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)
Edited by Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez y Luis Cerezo

For more information about this series please visit: https://www.routledge.com/Routledge-Advances-in-Spanish-Language-Teaching/book-series/RASLT

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL MEDIADA POR TECNOLOGÍA

De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)

Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez y Luis Cerezo, eds.

Routledge
Taylor & Francis Group
LONDON AND NEW YORK

Designed cover image: Ilya Lukichev via Getty Images

First published 2024
by Routledge
4 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN

and by Routledge
605 Third Avenue, New York, NY 10158

Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group, an informa business

© 2024 selection and editorial matter, Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez and Luis Cerezo; individual chapters, the contributors

The right of Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez and Luis Cerezo to be identified as the authors of the editorial material, and of the authors for their individual chapters, has been asserted in accordance with sections 77 and 78 of the Copyright, Designs and Patents Act 1988.

The Open Access version of this book, available at www.taylorfrancis.com, has been made available under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-No Derivatives (CC-BY-NC-ND) 4.0 International license. Funded by Gobierno de España; Ministerio de Cultura y Deporte.

Trademark notice: Product or corporate names may be trademarks or registered trademarks, and are used only for identification and explanation without intent to infringe.

British Library Cataloguing-in-Publication Data
A catalogue record for this book is available from the British Library

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data
Names: Muñoz-Basols, Javier, editor. | Fuertes Gutiérrez, Mara, editor. | Cerezo, Luis (Professor of applied linguistics), editor.
Title: La enseñanza del español mediada por tecnología : de la justicia social a la inteligencia artificial (IA) / Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez y Luis Cerezo, eds.
Description: Abingdon, Oxon ; New York, NY : Routledge, 2023. | Series: Routledge advances in Spanish language teaching | Includes bibliographical references and index.
Identifiers: LCCN 2023031001 (print) | LCCN 2023031002 (ebook) | Subjects: LCSH: Spanish language—Study and teaching—Technological innovations. | Spanish language—Computer-assisted instruction. | LCGFT: Essays.
Classification: LCC PC4065 .E58 2023 (print) | LCC PC4065 (ebook) | DDC 468.0078/5—dc23/eng/20231116
LC record available at https://lccn.loc.gov/2023031001
LC ebook record available at https://lccn.loc.gov/2023031002

ISBN: 978-0-367-70449-0 (hbk)
ISBN: 978-0-367-70450-6 (pbk)
ISBN: 978-1-003-14639-1 (ebk)

DOI: 10.4324/9781003146391

La publicación en abierto de este volumen ha sido posible gracias a la ayuda del programa HISPANEX (orden CUL/2912/2010) para personas físicas en el ámbito universitario extranjero para la promoción exterior de la lengua y cultura españolas y al proyecto de I+D+i "Hacia una diacronía de la oralidad/escrituralidad: variación concepcional, traducción y tradicionalidad discursiva en el español y otras lenguas románicas (DiacOralEs) / *Towards a Diachrony of Orality/Scripturality: Conceptual Variation, Translation and Discourse Traditionality in Spanish and other Romance Languages*" (PID2021-123763NA-I00 financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa).

Taylor & Francis
Taylor & Francis Group
http://taylorandfrancis.com

ÍNDICE GENERAL

Listado de tablas xxi
Listado de figuras xxiii
Biografías de los autores xxv

Planificar, Personalizar, Implementar (PPI): la enseñanza de lenguas mediada por tecnología 1

Planning, Personalization, Implementation (PPI): technology-mediated language teaching
Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez y Luis Cerezo

PARTE I
Planificar las necesidades tecnológicas 21
Planning technology needs

1 Accesibilidad a la tecnología y justicia social 23

Access to technology and social justice
Melinda Dooly y Anna Comas-Quinn

2 Planificación y desarrollo curricular en entornos virtuales 48

Curriculum planning and development in virtual environments
Marta González-Lloret

3 Creencias, actitudes y competencias del docente virtual 70
Virtual teachers' beliefs, attitudes and competences
Inmaculada Gómez Soler y Marta Tecedor

4 Prácticas tecnológicas eficientes y diversidad 97
Efficient technological practices and diversity
Daria Mizza y Fernando Rubio

PARTE II
Personalizar la enseñanza y el aprendizaje 129
Personalizing learning and teaching

5 Motivación y enseñanza virtual 131
Motivation and virtual teaching
Luis Cerezo e Íñigo Yanguas

6 Ansiedad y aprendizaje virtual 160
Anxiety and virtual learning
Zsuzsanna Bárkányi

7 Interacción en entornos virtuales de aprendizaje 186
Interaction in virtual learning environments
Javier Muñoz-Basols y Mara Fuertes Gutiérrez

8 Evaluación y *feedback* en entornos virtuales de aprendizaje 218
Assessment and feedback in virtual learning environments
Sonia Bailini

PARTE III
Implementar recursos tecnológicos 245
Implementing technology resources

9 Enseñanza híbrida, en línea y aula invertida 247
Hybrid and online teaching and flipped classroom
Robert Blake, Lillian Jones y Cory Osburn

10 Inmersión Lingüística Digital (ILD) e intercambios virtuales 267

Digital Language Immersion (DLI) and virtual exchanges
Carlos Soler Montes y Olga Juan-Lázaro

11 Destrezas y digitalización lingüística: *podcasts* e historias digitales 294

Competences and language digitalization: podcasts and digital storytelling
Ana Oskoz

12 Pedagogía Lúdica Digital (PLD): videojuegos, minijuegos, realidades extendidas y robots 311

Digital Ludic Pedagogies (DLP): videogames, minigames, extended reality and robots
Luis Cerezo y Joan-Tomàs Pujolà

EPÍLOGO
Nuevos escenarios mediados por tecnología 341
New technology-mediated scenarios

13 Oportunidades de la Inteligencia Artificial (IA) en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas 343

Opportunities for Artificial Intelligence (AI) in language teaching and learning
Javier Muñoz-Basols y Mara Fuertes Gutiérrez

Índice temático y onomástico 366

ÍNDICE DETALLADO

Listado de tablas xxi
Listado de figuras xxiii
Biografías de los autores xxv

Planificar, Personalizar, Implementar (PPI):
La enseñanza de lenguas mediada por tecnología 1

Planning, Personalizing, Implementing (PPI):
technology-mediated language teaching
Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez y Luis Cerezo

1 Nuevas brechas en la enseñanza de lenguas mediada por tecnología 1
2 Incorporación de la tecnología y entornos de aprendizaje 3
3 Empoderamiento tecnológico y enseñanza de lenguas 6
4 El modelo PPI: planificar, personalizar e implementar 8
5 Estructura de los capítulos 12
6 Rutas interdisciplinarias de lectura 13
7 Personas destinatarias del volumen y ciencia abierta (open science) *14*
8 Agradecimientos 15
Bibliografía 16

PARTE I
Planificar las necesidades tecnológicas **21**
Planning technology needs

1 Accesibilidad a la tecnología y justicia social 23
Access to technology and social justice
Melinda Dooly y Anna Comas-Quinn

1 Introducción y definición de conceptos clave 24
2 Estado de la cuestión 28
3 Contribuciones de la investigación actual 31
3.1 Tecnología y enseñanza de lenguas: oportunidades y desafíos 31
3.2 Tecnología y espacios para el diálogo 33
3.3 Tecnología emergente y enfoques pedagógicos 35
4 Recomendaciones para la práctica 36
4.1 Docentes, investigadores y administradores 37
4.2 Tecnología y descolonización del currículum 39
5 Conclusión y futuras líneas de investigación 42
6 Lecturas adicionales comentadas 42
Bibliografía 42

2 Planificación y desarrollo curricular en entornos virtuales 48
Curriculum planning and development in virtual environments
Marta González-Lloret

1 Introducción y definición de conceptos clave 50
2 Estado de la cuestión 51
3 Contribuciones de la investigación actual 54
3.1 Metodología de la enseñanza de lenguas mediada por tecnología 55
3.2 Desarrollo de materiales e investigación 56
3.3 Integración curricular de la tecnología 57
3.4 Implementación 57
3.5 Formación de docentes 58
4 Recomendaciones para la práctica 59
4.1 Análisis del contexto y los participantes 59

4.2 Diseño y desarrollo 60
4.3 Implementación y evaluación 62
5 Conclusión y futuras líneas de investigación 63
6 Lecturas adicionales comentadas 64
Bibliografía 66

3 Creencias, actitudes y competencias del docente virtual 70

Virtual teachers' beliefs, attitudes and competences
Inmaculada Gómez Soler y Marta Tecedor

1 Introducción y definición de conceptos clave 72
2 Estado de la cuestión 74
2.1 Creencias y actitudes del profesorado sobre la enseñanza virtual 74
2.2 Competencias del profesorado en el aula virtual 75
3 Contribuciones de la investigación actual 76
3.1 Cuestionario de creencias y actitudes 77
3.2 Recogida de datos 77
3.3 Participantes 77
3.4 Análisis de los datos 78
3.5 Resultados 79
3.6 Discusión 85
4 Recomendaciones para la práctica 87
4.1 Programa de mentores 87
4.2 Observaciones entre docentes 87
4.3 Comunidades de práctica 88
4.4 Talleres pedagógicos 88
4.5 Encuestas a aprendientes 88
4.6 Reflexión crítica guiada 88
5 Conclusión y futuras líneas de investigación 89
6 Lecturas adicionales comentadas 90
Bibliografía 94

4 Prácticas tecnológicas eficientes y diversidad 97

Efficient technological practices and diversity
Daria Mizza y Fernando Rubio

1 Introducción y definición de conceptos clave 98
2 Estado de la cuestión 100

3 Contribuciones de la investigación actual 102
3.1 Principios, directrices y controles del DUI 102
3.2 El DP y el entorno de aprendizaje 104
4 Recomendaciones para la práctica 108
4.1 EPAL basados en el DUI 108
5 Conclusión y futuras líneas de investigación 119
6 Lecturas adicionales comentadas 120
Bibliografía 120

PARTE II
Personalizar la enseñanza y el aprendizaje 129
Personalizing learning and teaching

5 Motivación y enseñanza virtual 131

Motivation and virtual teaching
Luis Cerezo e Íñigo Yanguas

1 Introducción y conceptos clave 132
1.1 Motivación y tecnología: una relación compleja 132
1.2 Conceptos clave: de la motivación al involucramiento 134
2 Perspectiva histórica: a la espera de un necesario quinto período 137
3 Contribuciones de la investigación actual 140
3.1 La motivación según fuentes secundarias 140
3.2 Motivación situada y dinámica 142
3.3 Instrucción metacognitiva para promover la autorregulación y la autonomía 145
4 Recomendaciones para la práctica 148
4.1 Motivación intrínseca 148
4.2 Autonomía 149
4.3 Sentido de competencia 150
4.4 Vinculación social 150
5 Conclusión y futuras líneas de investigación 151
6 Lecturas adicionales comentadas 152
Bibliografía 153

6 Ansiedad y aprendizaje virtual 160

Anxiety and virtual learning
Zsuzsanna Bárkányi

1 Introducción y conceptos clave 162
2 LMOOC*: cursos de lengua en línea masivos y abiertos 165*
3 Investigación sobre la ansiedad en los LMOOC *166*
3.1 Contextualización del estudio 166
3.2 Metodología 167
3.3 Resultados 169
3.4 Discusión 174
4 Recomendaciones para la práctica 175
4.1 Comunidades de aprendizaje en línea 177
4.2 Dos estrategias necesarias: humor y paciencia 178
4.3 Gestión de errores en el aprendizaje 178
4.4 Diseño de objetivos realistas 179
5 Conclusión y futuras líneas de investigación 180
6 Lecturas adicionales comentadas 181
Bibliografía 181

7 Interacción en entornos virtuales de aprendizaje 186

Interaction in virtual learning environments
Javier Muñoz-Basols y Mara Fuertes Gutiérrez

1 Introducción y conceptos clave 188
2 Interacción y dinámicas en el aprendizaje de lenguas 191
2.1 Entornos presenciales 191
2.2 Entornos híbridos o mixtos 192
2.3 Entornos virtuales 193
3 Investigación sobre interacción en entornos virtuales 195
3.1 Contextualización del estudio 195
3.2 Metodología 197
3.3 Análisis y resultados 201
4 Recomendaciones para la práctica 205
4.1 Interacción síncrona 205
4.2 Interacción asíncrona 209

5 Conclusión y futuras líneas de investigación 210
6 Lecturas adicionales comentadas 212
7 Agradecimientos 213
Bibliografía 213

8 Evaluación y *feedback* en entornos virtuales de aprendizaje 218

Assessment and feedback in virtual learning environments
Sonia Bailini

1 Introducción y conceptos clave 219
2 De la evaluación en los contextos tradicionales a los entornos virtuales 222
3 Investigación sobre evaluación y e-feedback *225*
3.1 Exámenes en línea 226
3.2 Tecnología para la elaboración de pruebas escritas 228
3.3 E-feedback*: automatización y multimodalidad 231*
4 Recomendaciones para la práctica 234
4.1 Tipos de pruebas y herramientas para la evaluación 234
4.2 E-feedback *y funciones de la evaluación 236*
5 Conclusiones y futuras líneas de investigación 239
6 Lecturas adicionales comentadas 240
Bibliografía 240

PARTE III
Implementar recursos tecnológicos 245
Implementing technology resources

9 Enseñanza híbrida, en línea y aula invertida 247

Hybrid and online teaching and flipped classroom
Robert Blake, Lillian Jones y Cory Osburn

1 Tipos de recursos y características 248
2 Estado de la cuestión 251
3 Investigación, diseño curricular y prácticas docentes 253
3.1 La reunión virtual del grupo/clase 253
3.2 ELAO (CALL) *tutorial para vocabulario 255*

3.3 ELAO (CALL) *tutorial para gramática y el aula invertida 256*
3.4 ELAO (CALL) *tutorial para enseñar cultura 257*
3.5 Grabaciones de vídeo 258
3.6 Chat *en grupos pequeños 260*
3.7 Escritura digital 260
4 Conclusión y futuras líneas de investigación 261
5 Lecturas adicionales comentadas 262
Bibliografía 262

10 Inmersión Lingüística Digital (ILD) e intercambios virtuales 267

Digital Language Immersion (DLI) and virtual exchanges
Carlos Soler Montes y Olga Juan-Lázaro

1 Tipos de recursos y características 269
1.1 Competencias y contenidos sociolingüísticos a través de multiformatos digitales 270
1.2 Inmersión lingüística y competencia sociolingüística 272
2 Estado de la cuestión 273
2.1 Programas de estudio en el extranjero e intercambios virtuales 273
2.2 Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) (Virtual Learning Environments, VLE) *276*
3 Investigación, diseño curricular y prácticas docentes 278
4 Conclusión y futuras líneas de investigación 286
5 Lecturas adicionales comentadas 288
Bibliografía 288

11 Destrezas y digitalización lingüística: *podcasts* e historias digitales 294

Competences and language digitalization: podcasts and digital storytelling
Ana Oskoz

1 Tipos de recursos y características 295
2 Estado de la cuestión 297
2.1 Orígenes de los podcasts *y las historias digitales 297*

2.2 Marcos teóricos aplicados a los podcasts *y las historias digitales 298*
3 Investigación, diseño curricular y prácticas docentes 300
3.1 Podcasts *300*
3.2 Historias digitales 304
4 Conclusión y futuras líneas de investigación 306
5 Lecturas adicionales comentadas 307
Bibliografía 307

12 Pedagogía Lúdica Digital (PLD): Videojuegos, minijuegos, realidades extendidas y robots 311

Digital Ludic Pedagogies (DLP): videogames, minigames, extended reality and robots
Luis Cerezo y Joan-Tomàs Pujolà

1 Tipos de recursos y características 312
1.1 Pedagogía Lúdica Digital (PLD) 313
1.2 Actividades lúdicas digitales como vehículo, apoyo y modelo 315
1.3 Videojuegos, minijuegos, realidades extendidas y robots 316
2 Estado de la cuestión 319
3 Investigación, diseño curricular y prácticas docentes 320
3.1 Aprendizaje incidental, vicario e intencional del vocabulario 320
3.2 Feedback*, inducción guiada y efecto persona en el aprendizaje de gramática 324*
3.3 Diseño curricular y prácticas docentes 326
4 Conclusión y futuras líneas de investigación 328
5 Lecturas adicionales comentadas 329
Bibliografía 332

EPÍLOGO
Nuevos escenarios mediados por tecnología 341
New technology-mediated scenarios

13 Oportunidades de la Inteligencia Artificial (IA) en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas 343

Opportunities for Artificial Intelligence (AI) in language teaching and learning
Javier Muñoz-Basols y Mara Fuertes Gutiérrez

1 La irrupción de ChatGPT*: un cambio de paradigma en el contexto educativo 344*
2 La interacción mediada por IA: una cuarta dimensión para el aprendizaje de una L2 349
2.1 Oportunidades de contacto con la lengua 351
2.2 Adaptación a diferentes perfiles de aprendizaje 351
2.3 Análisis y sistematización del material lingüístico 351
3 El marco IMI+ para la incorporación de la IA a nivel curricular 352
4 Oportunidades inmediatas de la IA 354
4.1 Aprendizaje informal 355
4.2 Autonomía del aprendiente 356
4.3 (Auto)evaluación 357
5 Conclusión y futuras líneas de investigación 358
6 Agradecimientos 360
Bibliografía 360

Índice tematico y onomastico 366

TABLAS

3.1 Características de los participantes en el estudio. 78
3.2 Estimación de modelos. 79
3.3 Probabilidades predictivas. 81
4.1 Principios, directrices y controles del DUI. 103
4.2 Áreas de trabajo/centros de aprendizaje. 110
4.3 Ejemplos de empleo de la tecnología en EPAL. 114
4.4 Ejemplos de andamiaje didáctico. 117
4.5 Ejemplos de apoyos. 118
5.1 Períodos de la investigación sobre motivación en ASL. 138
6.1 Valores de autoeficacia en los *pretests* y *postests* (1 = muy mala; 5 = muy buena). 171
6.2 Cambios en la percepción de autoeficacia; pruebas de Wilcoxon. 171
6.3 Los niveles de ansiedad al principio y al final de los cursos (1 = sin ansiedad, 5 = mucha ansiedad). 173
6.4 Correlaciones tau-b de Kendall antes de los cursos (coeficiente de correlación; significancia). 173
6.5 Correlaciones tau-b de Kendall correlaciones después de los cursos (coeficiente de correlación; significancia). 173
7.1 Principales factores externos que influyen en la interacción. 189
7.2 Ventajas del modo síncrono para la interacción. 190
7.3 Ventajas del modo asíncrono para la interacción. 191
7.4 Ficha contextual de la recogida de datos. 196
7.5 Número de asistentes a las tutorías observadas clasificadas por niveles. 197
7.6 Plantilla de observación de la interacción. 199

8.1 Tipologías de evaluación. 221
8.2 Tipologías y modalidades de *feedback*. 222
8.3 Técnicas de *e-feedback* automatizado. 233
8.4 Evaluación, tipologías de pruebas y herramientas. 235
10.1 Medidas de enriquecimiento del curso en línea que conformaron la experiencia de inmersión lingüística digital en 2020/2021. 281
10.2 N.° de horas de trabajo en inmersión lingüística digital. 281
13.1 Ejemplos de roles, funciones e implementaciones de la herramienta de IA *ChatGPT* en la educación. 348
13.2 Cualidades de concienciación del marco IMI+ (Muñoz-Basols *et al*. 2023, 176) para considerar la IA. 353
13.3 Componentes de actuación del marco IMI+ (Muñoz-Basols *et al*. 2023, 176) para implementar la IA. 354

FIGURAS

0.1 Aplicación del modelo Planificar, Personalizar, Implementar (PPI) en este volumen. 9
0.2 Rutas interdisciplinarias de lectura en el libro. 13
3.1 Modelo de tres clases. 80
3.2 Contenido de la formación en los primeros meses de la crisis sanitaria. 83
3.3 Retos experimentados por los docentes al inicio de la crisis sanitaria. 84
6.1 Número de respuestas por parámetro antes de los cursos (*n* = 23). 170
6.2 Número de respuestas por parámetro después de completar los cursos (*n* = 23). 170
6.3 Número de respuestas concernientes al habla mediada por tecnología (*n* = 23). 171
7.1 Modelo para el análisis de la interacción mediada por tecnología. 194
10.1 Esquema de elementos principales en el curso de aprendizaje semipresencial en el Instituto Cervantes de Belo Horizonte. 277
10.2 Infografía de elementos principales de la Inmersión Lingüística Digital (ILD). 278
10.3 Horas de trabajo en el EVA por curso académico (*n* = 119). 282
10.4 N.° de interacciones en los foros por curso académico (*n* = 119). 283

10.5 Porcentajes de selección de temas para la realización del trabajo final del curso (*n* = 119). 284
10.6 Aspectos mejor valorados del curso. 285
13.1 Marco IMI+ (Integración, Multimodalidad e Interacción + Literacidad Digital y Pensamiento Crítico). 353

BIOGRAFÍAS DE LOS AUTORES

Sonia Bailini es Catedrática de Lingüística Hispánica en la Università Cattolica del Sacro Cuore de Milán (Italia). Sus investigaciones y publicaciones se centran en la adquisición y enseñanza del español como lengua extranjera, la lingüística de corpus aplicada a la didáctica, el análisis del discurso del aprendiente y la traducción profesional.

Zsuzsanna Bárkányi es Profesora de Lengua y Lingüística Españolas en la Open University (Reino Unido). Sus investigaciones y publicaciones analizan la interfaz de fonética y fonología, la adquisición de las destrezas orales de español como lengua extranjera, la ansiedad en la producción oral de lenguas extranjeras y la formación docente.

Robert Blake es Catedrático Emérito de Lingüística Hispánica en la Universidad de California, Davis (Estados Unidos) y Miembro de la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE). Investiga tanto la historia de la lengua como la adquisición del español como L2. Entre sus publicaciones se encuentran *El español y la lingüística aplicada* (2016, con Eve Zyzik) y *Brave New Digital Classroom* (3ª edición, 2022, con Gabriel Guillén).

Luis Cerezo es Profesor de Lingüística Aplicada y Director del programa de español en American University, Washington, DC (Estados Unidos). Su investigación se centra en la enseñanza de lenguas adicionales a través de videojuegos, comunicación mediada por computadora y entornos híbridos y online basados en la inducción guiada, la instrucción metacognitiva y el aprendizaje observacional. También es miembro del consejo editorial de *CALICO Journal*.

Anna Comas-Quinn es Profesora de Español y Traducción en la Open University (Reino Unido). Sus investigaciones y publicaciones se centran en la enseñanza de lenguas mediada por tecnología, las prácticas docentes y el uso de recursos en abierto.

Melinda Dooly es Catedrática de Lingüística Aplicada en la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Investiga y publica sobre aprendizaje de lenguas mediado por tecnología, comunicación intercultural, educación plurilingüe y competencias del siglo XXI en la formación del profesorado.

Mara Fuertes Gutiérrez es Profesora y Jefa del Área de Español en la Open University (Reino Unido). Sus investigaciones y publicaciones recientes se centran en la sociolingüística aplicada a la enseñanza del español, la formación de profesores y la enseñanza a distancia y en línea. Es Vicepresidenta de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), Editora de reseñas del *Journal of Spanish Language Teaching* y Secretaria de la Asociación de Hispanistas de Reino Unido e Irlanda (*AHGBI*).

Inmaculada Gómez Soler es Profesora de Lingüística Aplicada y Español en Dublin City University (Irlanda). Su investigación explora la conexión entre la adquisición del español como segunda lengua y lengua de herencia y la pedagogía. Sus proyectos más recientes examinan cómo los profesores ejercen su capacidad de agencia adaptando su enseñanza a nuevas circunstancias, contextos y políticas.

Marta González-Lloret es Catedrática de Lingüística Aplicada en la Universidad de Hawái (Estados Unidos). Investiga sobre la adquisición de lengua mediada por tecnologías, el aprendizaje por tareas y la pragmática de la L2. Es Coeditora de la serie *Task-Based Language Teaching* (John Benjamins) y Editora de la serie *Pragmatics & Language Learning* (NFLRC).

Lillian Jones es Candidata al Doctorado de Lingüística Hispánica y Adquisición de Segundas Lenguas en la Universidad de California, Davis (Estados Unidos). Su investigación de tesis se centra en la aplicación pedagógica de los mensajes de texto en la enseñanza y aprendizaje de español como segunda lengua y sus intereses de investigación también incluyen *CALL* (*Computer Assisted Language Learning*) y *MALL* (*Mobile-Assisted Language Learning*).

Olga Juan-Lázaro es Jefa del Departamento de Ordenación Docente y Proyectos Académicos de la Dirección Académica del Instituto Cervantes. Investiga sobre el rediseño de escenarios de aprendizaje para desplegar las pedagogías digitales, el empoderamiento de los estudiantes a través de la competencia de autorregulación y los aprendizajes activos en la enseñanza en línea. Es premio

"Award for the best paper in Quality and Innovation" en la International Conference on Virtual Campus (Universidad de Salamanca, Universidad de La Laguna y Universidad de Huelva). Entre sus publicaciones se encuentra *Competencias digitales en el aula. Estrategias y modelos de implementación en la enseñanza de idiomas* (2020).

Daria Mizza es Profesora de Educación en la Universidad Americana del Cairo (Egipto) y Consultora de Tecnologías para la Modalidad de Aprendizaje Combinado (*Blended Learning*) en la Universidad de Johns Hopkins (Estados Unidos). Su investigación y sus publicaciones se centran en las metodologías de la enseñanza y en el papel de la tecnología en la transformación de planes de los estudios y la instrucción.

Javier Muñoz-Basols es Investigador Distinguido Sénior Beatriz Galindo en la Universidad de Sevilla (España) y Honorary Faculty Research Fellow en la Universidad de Oxford (Reino Unido). Es investigador principal del "Portal de lingüística hispánica" y coinvestigador principal del proyecto de Humanidades Digitales COMUN-ES. Es Cofundador y Editor Jefe del *Journal of Spanish Language Teaching*, Miembro del Patronato del Instituto Cervantes, Académico Correspondiente de la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE) y Presidente de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).

Cory Osburn es Candidato al Doctorado en Lingüística Hispánica y Adquisición de Segundas Lenguas en la Universidad de California, Davis (Estados Unidos). Su investigación se centra en el reconocimiento y adquisición de la voz media y otros usos del pronombre clítico "se" entre aprendientes de español. Sus intereses abarcan la ELAO (Enseñanza de Lengua Asistida por Ordenador) y el español como lengua de herencia.

Ana Oskoz es Catedrática en el Departamento de Lenguas Modernas, Lingüística y Comunicación Intercultural de la Universidad de Maryland, Baltimore County (UMBC) (Estados Unidos). Su investigación se centra en el potencial de las herramientas sociales digitales en el desarrollo de la competencia intercultural y en la escritura en L2. También es editora de *CALICO Journal*.

Joan-Tomàs Pujolà es Doctor en Lingüística Aplicada y Profesor en el Departamento de Educación Lingüística, Científica y Matemática de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (España). Sus intereses de investigación se centran en el uso de la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de LE/L2, las metodologías activas de enseñanza y el portafolio digital para la formación del profesorado.

Fernando Rubio es Director del Center for Language Study en la Universidad de Yale, donde también ejerce como Catedrático adjunto en el Departamento de Lingüística. Sus intereses de investigación se centran en las áreas de Lingüística Aplicada y Metodologías de la Enseñanza, incluido el aprendizaje y la enseñanza de idiomas facilitado por la tecnología.

Carlos Soler Montes es Profesor de Lingüística Hispánica y Jefe del Departamento de Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Edimburgo (Reino Unido). Su investigación se centra en la sociolingüística del español y sus aplicaciones al contexto de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran el libro *La diversidad del español y su enseñanza* (2021) y el número monográfico "Sociolingüística aplicada a la enseñanza del español" (2021). Es Presidente de la Asociación Británica de Profesores de Español (ELEUK).

Marta Tecedor es Profesora de Lingüística Hispánica en Arizona State University (Estados Unidos). Su investigación se centra en la enseñanza de lenguas asistida por computador. En sus proyectos más recientes, investiga la formación docente y cómo la tecnología puede incorporarse en la clase de lenguas para promover el desarrollo de las competencias lingüística, interaccional e intercultural.

Íñigo Yanguas es Profesor de Lingüística Aplicada del Español en la Universidad de San Diego (Estados Unidos). Su investigación y publicaciones se centran en la aplicación y uso de la tecnología en la enseñanza del español como segunda lengua y de herencia, aspectos motivacionales y relativos a la interacción.

PLANIFICAR, PERSONALIZAR, IMPLEMENTAR (PPI)

La enseñanza de lenguas mediada por tecnología

PLANNING, PERSONALIZATION, IMPLEMENTATION (PPI)

Technology-mediated language teaching

Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez y Luis Cerezo

1 Nuevas brechas en la enseñanza de lenguas mediada por tecnología 1
2 Incorporación de la tecnología y entornos de aprendizaje 3
3 Empoderamiento tecnológico y enseñanza de lenguas 6
4 El modelo PPI: planificar, personalizar e implementar 8
5 Estructura de los capítulos 12
6 Rutas interdisciplinarias de lectura 13
7 Personas destinatarias del volumen y ciencia abierta (*open science*) 14
8 Agradecimientos 15
Bibliografía 16

1 Nuevas brechas en la enseñanza de lenguas mediada por tecnología

Uno de los sectores más impactados durante la pandemia mundial de la COVID-19 a principios de 2020 fue la educación, donde las instituciones, los docentes, los aprendientes y las familias tuvieron que adaptarse a una nueva forma de aprendizaje mediado por tecnología. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, esta situación de emergencia global alteró de manera significativa el ecosistema tradicional de enseñanza, basado principalmente en clases

DOI: 10.4324/9781003146391-1
This chapter has been made available under a CC-BY-NC-ND 4.0 license.

presenciales y en el uso de la tecnología como un complemento en el proceso de enseñanza (Arias Ortiz *et al*. 2020; BBC 2020; CEPAL-UNESCO 2020; Suárez Pertierra 2020).

El confinamiento dio lugar a la adopción de un modelo de enseñanza completamente virtual y al diseño de planes de contingencia en las instituciones educativas. Los docentes se vieron obligados a replantear sus métodos de enseñanza, mientras los aprendientes tenían que asumir de manera inmediata un mayor control y autonomía en el proceso de aprendizaje. Datos como el hecho de que solo el 53% de la población mundial (58% hombres y 48% mujeres) utilizara Internet (ITU Report 2020) —algo especialmente preocupante en países en vías de desarrollo (Naciones Unidas 2022)— mostraron la falta de capacidad para hacer frente de manera coordinada a una pandemia global (Broom 2020). En este contexto, surgieron notables dicotomías, incluso en países con una sólida trayectoria tecnológica como Estados Unidos, donde la llamada "brecha de los deberes" (*homework gap*) evidenció los problemas de la falta de conexión a Internet tanto en áreas rurales como fuera de las principales ciudades (Horrigan 2015; Auxier y Anderson 2020; Ovide 2020).

La toma de decisiones en los centros educativos durante la pandemia se vio influida por diversos factores, tanto económicos como profesionales y educativos. Estas decisiones se centraron en garantizar el adecuado funcionamiento de las instituciones y tuvieron un impacto significativo en la sociedad. Algunos cambios implicaron la reevaluación de prácticas educativas, como los programas de estudio en el extranjero en el ámbito universitario (*year abroad*), cruciales para el desarrollo de habilidades lingüísticas e interculturales (Ridler 2020; University Council for Languages 2020; Soler Strawbridge 2023; Montes y Juan-Lázaro 2024). Así, fue necesario reinventar los conceptos de *espacio* y *tiempo* para adaptarse a una nueva realidad. Debido a la distancia física impuesta por el confinamiento, surgieron **tres brechas educativas** en el ámbito de la adquisición de lenguas:

1 una **brecha en la enseñanza** en la que los docentes, acostumbrados a impartir clases presenciales, tuvieron que adaptarse rápidamente al entorno virtual. Como resultado, adquirieron nuevas habilidades y rediseñaron aspectos esenciales de su labor, como la planificación, la presentación de contenidos y la atención al alumnado virtual;
2 una **brecha en el aprendizaje**, donde los aprendientes se enfrentaron a desafíos en cuanto a la accesibilidad, la interacción y el aprendizaje autónomo, elementos fundamentales para la construcción de su identidad virtual en el aula;
3 una **brecha digital**, relacionada con la disparidad tecnológica que conecta y a la vez separa a todos los actores involucrados (centros educativos, profesorado y estudiantado), en términos de accesibilidad, disponibilidad

y manejo de recursos tecnológicos. Esto puso de manifiesto la necesidad de hacer un uso eficiente de la tecnología en la adquisición de conocimientos.

En este contexto, este libro se basa no solo en el intercambio de experiencias, adaptaciones, reformulaciones y técnicas utilizadas durante los años de enseñanza y aprendizaje de lenguas a lo largo de la pandemia, sino que va más allá, al revelar las lecciones aprendidas y con la mirada puesta en el presente y en el futuro de la enseñanza de lenguas mediante el uso de prototipos y aplicaciones de Inteligencia Artificial (IA) (Muñoz-Basols *et al*. 2023; Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez 2024b). Introduce el **modelo PPI** (**Planificar, Personalizar e Implementar**), el cual capacita a los docentes para aprovechar de manera efectiva las oportunidades que brinda el entorno virtual. De esta manera, el libro busca enfatizar la necesidad de adoptar un enfoque integral basado en las características del entorno educativo para llevar a cabo con éxito la enseñanza de la lengua mediada por tecnología.

2 Incorporación de la tecnología y entornos de aprendizaje

Hace una década, Goertler (2011) ya había identificado **cuatro justificaciones** para la incorporación de aulas híbridas y en línea en los planes de estudio de lenguas:

1 **justificación logística**: según Goertler (2011), la tecnología puede optimizar la relación coste–beneficio en las instituciones, reducir las limitaciones de tiempo y espacio, fomentar la colaboración entre instituciones y facilitar la enseñanza de lenguas minoritarias;
2 **justificación teórica**: la tecnología es tanto causa como medio para la alfabetización digital, considerada más un "imperativo ético" que una "opción", según Ortega y Zyzik (2008). Al mismo tiempo, la tecnología permite aplicar en la enseñanza muchos de los principios metodológicos de las teorías de adquisición, como los enfoques cognitivos y socioconstructivistas, al proporcionar acceso a materiales auténticos, ofrecer *feedback*, fomentar la interacción y adaptarse al nivel del aprendiente (véase, entre otros, Cerezo, Moreno y Leow 2015);
3 **justificación pedagógica**: la tecnología puede ir más allá de facilitar el desarrollo de las cuatro destrezas tradicionales (Oskoz 2024), promoviendo competencias como la autonomía del aprendizaje (Lee 2016) y la comunicación intercultural (Godwin-Jones 2019; O'Dowd y Dooly 2020). Además, puede favorecer una mayor coherencia en los programas educativos mediante la estandarización de cursos de lenguas;
4 **justificación empírica**: cada vez hay más publicaciones sintéticas y metaanálisis que respaldan la efectividad de la enseñanza híbrida y en línea en comparación con los modelos plenamente presenciales (Grgurović,

Chapelle y Shelley 2013; Cerezo *et al*. 2014; Plonsky y Ziegler 2016; Gironzetti, Lacorte y Muñoz-Basols 2020).

No obstante, estas cuatro razones no están exentas de desafíos y opiniones encontradas. Por ejemplo, existen grandes disparidades en el uso educativo de la tecnología entre áreas geográficas, instituciones e individuos en términos de recursos económicos (Dooly y Comas-Quinn 2024), habilidades, actitudes y conocimientos sobre su potencial pedagógico (Gómez Soler y Tecedor 2024). Estas diferencias han dado lugar a una amplia heterogeneidad en el desarrollo de programas híbridos y en línea para la enseñanza de lenguas (Blake, Jones y Osburn 2024).

Fenómenos como la pandemia de la COVID-19 añadieron nuevos escenarios para la migración tecnológica, más allá de las cuatro justificaciones logísticas, teóricas, pedagógicas y empíricas identificadas por Goertler (2011), como, por ejemplo, una primera fase de creación e implementación de planes de contingencia y una segunda fase de evaluación, ajuste y proyección hacia el futuro (Gacs, Goertler y Spasova 2020). Durante la primera etapa, el confinamiento y la necesidad resultante de enseñar exclusivamente en línea desafiaron las clasificaciones tradicionales del aprendizaje mediado por tecnología. Históricamente, investigadores y consorcios como el *Babson Research Group*, el *EDUCAUSE Center for Analysis and Research* y el *Online Learning Consortium* han diferenciado hasta **cuatro tipos de entornos de aprendizaje** según el porcentaje de contenido pedagógico distribuido tecnológicamente:

1 **primer entorno**: enseñanza presencial en la que el uso de la tecnología se limita al aula o a la distribución de contenido logístico;
2 **segundo entorno**: aula potenciada tecnológicamente, donde la tecnología se utiliza para distribuir contenido pedagógico (ya sea de aprendizaje, evaluación o ambos) en un máximo del 30% de las horas de clase del curso;
3 **tercer entorno**: enseñanza semipresencial, en la que el porcentaje de reemplazo se eleva hasta el 80%. Algunos investigadores, como Gruba y Hinkelman (2012), realizan aquí una subdivisión entre enseñanza combinada (*blended learning*, hasta el 45%) y enseñanza híbrida (*hybrid learning*, del 45% al 80%);
4 **cuarto entorno**: enseñanza en línea, en la que más del 80% del contenido pedagógico se distribuye y negocia electrónicamente.

Una vez concluida esta primera fase de emergencia, en la que la mayor parte de las instituciones tuvieron que reemplazar el primer entorno por el cuarto, surge la necesidad de una segunda etapa de evaluación, ajuste y proyección de futuro. Esto es aplicable a todas las instituciones, tanto aquellas que crearon

sus aulas en línea desde cero como aquellas que partían de una posición ventajosa. Las instituciones que se encuentran en la primera situación deberán recurrir a investigaciones existentes, consultando estudios sobre las percepciones del profesorado y del alumnado frente a distintos modelos de enseñanza presencial y en línea, así como estudios empíricos sobre sus efectos en los procesos y resultados de aprendizaje. Como argumenta Egbert (2005, 5), para que la enseñanza no se base simplemente en un proceso de ensayo y error, la teoría debería guiar la práctica. Por otro lado, las instituciones que desarrollaron sus programas a partir de currículos previos basados en investigaciones académicas deberán evaluar su funcionamiento (González-Lloret 2024), ya que la práctica puede contribuir a modificar y crear teorías del aprendizaje (Hulstijn 2000; Youngs, Ducate y Arnold 2011). Como afirman Youngs, Ducate y Arnold (2011, 25), esta interacción constante entre teoría, aplicación/investigación y desarrollo teórico nos permitirá crecer tanto en nuestra faceta de investigadores como de docentes.

Este desarrollo teórico debe considerar también la capacidad de la tecnología de incorporar diversos contextos comunicativos y de generar una hibridez discursiva que aproxima los modos oral y escrito (Schnaider, Gu y Rantatalo 2020). El uso de herramientas tecnológicas diseñadas para aprovechar de manera integral la multimodalidad (texto, imagen y sonido) difumina la tradicional distinción entre oralidad y escrituralidad (Söll 1985; Koch y Oesterreicher 1990). En este medio, los estímulos y parámetros comunicativos que regulan la interacción cara a cara, característicos de la inmediatez, pueden encontrarse asimismo en entornos escritos —tradicionalmente caracterizados por la distancia comunicativa— como sucede con el uso del *chat*, que incorpora elementos no verbales como el uso de emoticonos.

Asimismo, la necesaria proliferación de entornos en línea para la enseñanza de lenguas no solo nos invita a explorar el pasado y evaluar el presente, identificando las percepciones y resultados de los modelos de enseñanza en línea, sino que también nos obliga a proyectarnos hacia el futuro y construir un nuevo paradigma de enseñanza en el que la tecnología desempeña un papel central. Además, este aspecto se ve fortalecido por la irrupción de la IA en la educación, con herramientas de IA generativa como *ChatGPT*, las cuales, aunque no han sido diseñadas específicamente con fines educativos, presentan un enorme potencial para su uso en este ámbito (Muñoz-Basols *et al*. 2023; Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez 2024b).

En resumen, los modelos pedagógicos actuales se diferencian radicalmente de los anteriores en el sentido de que la tecnología no es simplemente un medio de transmisión de conocimiento, sino más bien una herramienta para su construcción colectiva y colaborativa. Específicamente, en la enseñanza de lenguas, la tecnología no solo ha permitido desplazar su enfoque del desarrollo de habilidades receptivas a las productivas y a la interacción y competencia comunicativa, sino que también ha dado lugar a nuevas combinaciones

de entornos de aprendizaje lingüístico individual y colectivo, lo cual no solo demanda más innovación tecnológica, sino también pedagógica (White 2017). Como constataron Comas-Quinn, de los Arcos y Mardomingo (2012), los intentos de fomentar la interacción en las aulas en línea conllevan una redefinición constante de los roles tradicionales, desafiando las jerarquías entre docentes y aprendientes, hecho aplicable a cualquier entorno educativo mediado por tecnología (Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez 2024a).

En este flujo, como menciona Fischer (2012, 28), es responsabilidad del profesorado **empoderar a los aprendientes**, no solo enseñándoles a tomar decisiones pedagógicas acertadas, como constata el resurgimiento de la investigación en instrucción metacognitiva, sino también mostrándoles cómo utilizar diversos recursos tecnológicos en apoyo de esas decisiones pedagógicas (Cerezo y Pujolà 2024).

Sin embargo, como se argumentará a continuación, este empoderamiento no puede lograrse sin un **empoderamiento tecnológico previo de los docentes**. Por lo tanto, en la siguiente sección presentamos el modelo con el que se ha concebido este volumen, el cual busca concienciar al profesorado sobre la necesidad de seguir una serie de pasos o acciones que implican la *planificación tecnológica* en la enseñanza, la *personalización de los contenidos* según la realidad de cada grupo y la *implementación de recursos* destinados a facilitar y mediar el aprendizaje.

3 Empoderamiento tecnológico y enseñanza de lenguas

La integración gradual de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de lenguas se ha evidenciado en el surgimiento de Tecnologías de Aprendizaje Cooperativo (TAC) y de las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP). Este nuevo entorno implica cambios tecnológicos que afectan tanto al diseño curricular como al método utilizado en la enseñanza de lenguas.

Una de las implicaciones más notables que surge de este nuevo escenario se centra en la importancia de identificar y satisfacer las necesidades tanto del alumnado como del profesorado. Por un lado, la integración de la tecnología en la enseñanza requiere el uso de ciertos instrumentos y recursos que, en ocasiones, implican una inversión económica por parte de los docentes, aprendientes e instituciones, como dispositivos con conexión a Internet o licencias de *software*. Por otro lado, este cambio impone la necesidad de dotar a todas las partes involucradas con las habilidades y competencias indispensables para utilizar la tecnología de manera competente, efectiva y rentable en los contextos académicos.

De este modo, definimos el **empoderamiento tecnológico** como la capacidad de docentes y aprendientes de familiarizarse con las herramientas diseñadas para impartir clases de forma síncrona (en tiempo real) o

asíncrona (en diferido) y participar activamente en entornos virtuales de aprendizaje, siendo conscientes del manejo de los códigos comunicativos propios de estos intercambios, los cuales difieren de los de la comunicación presencial.

Tomar conciencia de estas diferencias presentes en el entorno virtual y comprender las posibilidades que la tecnología ofrece en la enseñanza tiene el potencial de empoderar tanto a docentes como a aprendientes, permitiéndoles utilizar de manera más eficiente las herramientas disponibles (Mizza y Rubio 2024) y maximizar así la experiencia de aprendizaje. Si partimos de esta premisa, los docentes también estarán capacitados para adquirir otras habilidades que se encuentran presentes en la enseñanza presencial, pero que difieren en su enfoque y ejecución. Para lograrlo, deberán buscar estrategias que mantengan la motivación de los aprendientes (Cerezo y Yanguas 2024); fomentar el aprendizaje colaborativo y la interacción; manejar la ansiedad, especialmente en la práctica de habilidades orales (Bárkányi 2024); gestionar las expectativas de los participantes en relación con la disponibilidad del docente; y abordar cuestiones éticas derivadas del uso de la tecnología en el aula de lenguas (Álvarez 2014). Otros efectos relacionados con la integración de la tecnología incluyen la necesidad de adaptar los materiales, la evaluación y el *feedback* a este nuevo entorno (Bailini 2024).

Aunque la enseñanza mediada por tecnología ofrece oportunidades de inclusión social para aprendientes con discapacidad, también se deben abordar los posibles problemas de accesibilidad derivados de las plataformas utilizadas, los cuales pueden afectar a ciertos usuarios. Sin embargo, si no se expone a los docentes a la importancia de todas estas variables y no se les proporciona información que les permita comprender el funcionamiento del entorno virtual y sus particularidades, no se logrará el empoderamiento tecnológico necesario para que cambien su actitud en las prácticas en línea. Como señalan Hampel y Stickler (2005), todos estos aspectos requieren el desarrollo de habilidades docentes que, por lo general, se adquieren y aplican de manera progresiva. No obstante, esta información suele encontrarse dispersa y depende de las instituciones y las experiencias que cada docente haya ido acumulando a lo largo de su carrera.

En este escenario tecnológico primordial para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, este libro busca abordar una gran parte de los principales desafíos a los que se enfrentan los responsables de programas educativos, el profesorado y el alumnado, incluyendo la integración de la IA. Para ello, recopila investigaciones actuales en tres áreas de conocimiento necesarias para acompañar a cualquier profesional de lenguas en la gestión y el uso eficiente de la tecnología: ***saber planificar*** las necesidades tecnológicas y curriculares, ***saber personalizar*** la enseñanza de acuerdo con los perfiles de aprendizaje y ***saber implementar*** el uso de medios y recursos tecnológicos.

4 El modelo PPI: planificar, personalizar e implementar

El presente libro ha sido elaborado a partir del diseño del **modelo PPI**, el cual se basa en tres pasos o acciones fundamentales para la **enseñanza mediada por tecnología**: ***planificar → personalizar → implementar***. Este enfoque toma en consideración el análisis de necesidades previo a compartir conocimientos, las variables contextuales e individuales que influyen en la enseñanza y el aprendizaje y el manejo de las herramientas y recursos necesarios para llevar a cabo la enseñanza. Cada una de estas partes consta de cuatro capítulos, los cuales en su conjunto conforman una herramienta de reflexión sobre la labor docente en la enseñanza de lenguas mediada por tecnología (Figura 0.1).

Estos 12 elementos fundamentales del modelo PPI pueden ser ampliados, adaptados y rediseñados según las necesidades educativas. Sin embargo, los contenidos que se presentan a continuación constituyen en su totalidad una herramienta de empoderamiento tecnológico. Esto se debe no solo a la importancia de los temas seleccionados, sino también a la aplicabilidad de la información que se ofrece en este libro.

Parte I. Planificar las necesidades tecnológicas

Planning technology needs

La primera sección del volumen se centra en la planificación de la enseñanza mediada por tecnología desde el punto de vista de las principales necesidades tecnológicas: curriculares, prácticas y metodológicas.

En el **capítulo 1**, "**Accesibilidad a la tecnología y justicia social/*Access to Technology and Social Justice***", **Melinda Dooly y Anna Comas-Quinn** destacan la importancia de considerar, como punto de partida, aspectos relacionados con la accesibilidad como una oportunidad para promover la justicia social en la enseñanza en línea de lenguas, teniendo en cuenta la brecha de la desigualdad socioeconómica en relación con el perfil específico del estudiantado.

El **capítulo 2**, "**Planificación y desarrollo curricular en entornos virtuales de aprendizaje/*Curriculum Planning and Development in Virtual Environments***", aborda las principales consideraciones para una planificación exitosa de cursos de español en línea. **Marta González-Lloret** resalta el papel de la metodología, los materiales, el nivel de integración tecnológica y la formación docente, presentando el modelo ADDIE (Análisis–Diseño–Desarrollo–Integración–Evaluación) para la integración de la tecnología en la educación.

En el **capítulo 3**, "**Creencias, actitudes y competencias del docente virtual/*Virtual Teachers' Beliefs, Attitudes and Competences***", **Inmaculada Gómez Soler y Marta Tecedor** recopilan conocimientos, habilidades,

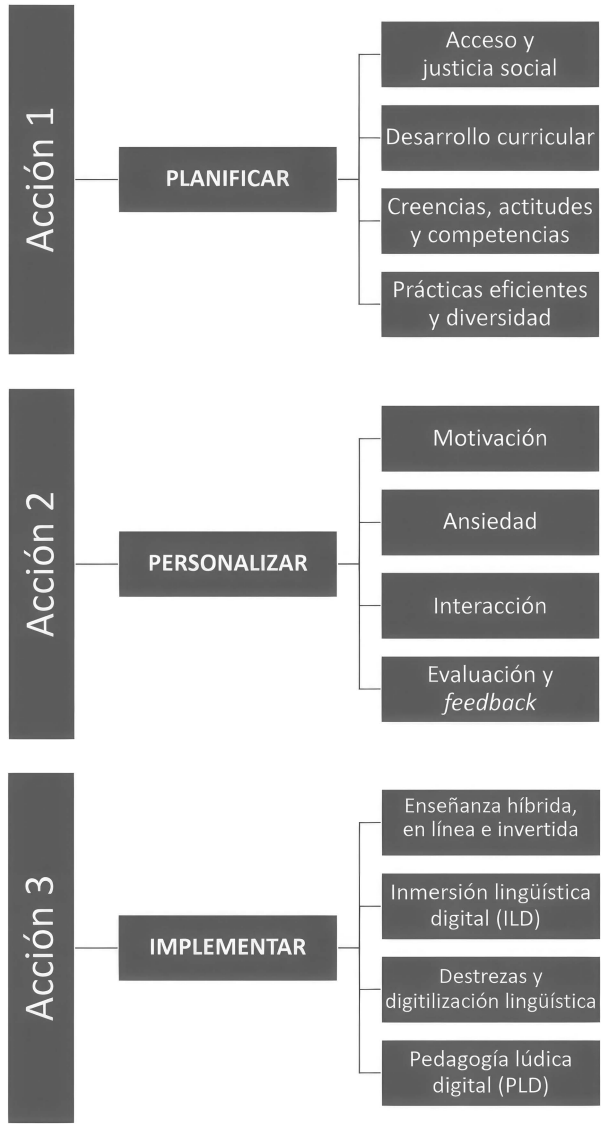


FIGURA 0.1 Aplicación del modelo Planificar, Personalizar, Implementar (PPI) en este volumen.

competencias, valores, actitudes y comportamientos de los docentes de español en entornos virtuales a partir de un estudio cuantitativo realizado con 241 docentes de español de 39 países en los cinco continentes. El objetivo es promover el desarrollo de competencias digitales y fomentar una actitud positiva hacia la enseñanza en entornos virtuales.

El **capítulo 4**, "**Prácticas tecnológicas eficientes y diversidad/*Efficient Technological Practices and Diversity***", concluye esta primera sección con una recopilación de experiencias metodológicas efectivas para la enseñanza de lenguas en línea. **Daria Mizza y Fernando Rubio** se basan en los principios pedagógicos del Diseño Universal para la Instrucción (DUI) para desarrollar programas educativos, partiendo de la premisa de que la diversidad del estudiantado es una característica inherente a cualquier curso de lengua.

Parte II. Personalizar la enseñanza y el aprendizaje

Personalizing learning and teaching

La segunda sección analiza cómo personalizar la enseñanza estableciendo una conexión directa entre la tecnología y su capacidad para adaptarse, satisfacer las necesidades motivacionales y gestionar variables importantes como la ansiedad y dinámicas como la interacción, así como desarrollar intervenciones pedagógicas en la evaluación y el *feedback*, teniendo en cuenta los diferentes perfiles de aprendizaje presentes en el aula.

En el **capítulo 5**, "**Motivación y enseñanza virtual/*Motivation and Virtual Teaching***", **Luis Cerezo e Íñigo Yanguas** destacan que este aspecto crucial del aprendizaje se ha investigado principalmente desde la perspectiva de la enseñanza presencial. En el capítulo, ofrecen pautas para desarrollar y mantener la motivación de los aprendientes en entornos educativos mediados por tecnología.

En el **capítulo 6**, "**Ansiedad y aprendizaje virtual/*Anxiety and Virtual Learning***", **Zsuzsanna Bárkányi** explora, a través de datos cuantitativos, la ansiedad experimentada por el estudiantado de lenguas en entornos virtuales. Se demuestra que los aprendientes poseen mayores creencias de autoeficacia al final de los cursos en comparación con el inicio, mientras que sus niveles de ansiedad se mantienen estables. La ansiedad, como variable afectiva, dificulta la participación plena de numerosos aprendientes en actividades orales. En el capítulo, se proporcionan recomendaciones sobre cómo gestionar la ansiedad al hablar en un entorno virtual.

En el **capítulo 7**, "**Interacción en entornos virtuales de aprendizaje/*Interaction in Virtual Learning Environments***", **Javier Muñoz-Basols y Mara Fuertes Gutiérrez** se centran en uno de los pilares fundamentales de la enseñanza de idiomas a partir de un estudio de caso cualitativo. Se presenta una plantilla para el análisis de la interacción en entornos síncronos, considerando su naturaleza y contenido, ejemplos de interacciones reales en tutorías virtuales de español y recomendaciones para fomentar la interacción en entornos virtuales.

El **capítulo 8**, "**Evaluación y *feedback* en entornos virtuales de aprendizaje/*Assessment and Feedback in Virtual Learning Environments***", concluye esta segunda parte con un análisis de los pros y los contras de

trasladar la evaluación y el *feedback* a entornos virtuales. **Sonia Bailini** considera las variables relacionadas con el contexto físico y su impacto en la elaboración de pruebas orales y escritas y propone recomendaciones prácticas para la creación y gestión de exámenes en línea, así como sugerencias para aprovechar al máximo las TIC como herramientas para proporcionar *feedback* electrónico mediado o automatizado.

Parte III. Implementar recursos tecnológicos

Implementing technology resources

En la tercera sección, se exploran las formas de implementar herramientas y recursos para maximizar la experiencia de aprendizaje en entornos tecnológicos, ya sea en la enseñanza híbrida, en línea o con enfoques de aula invertida, así como en entornos virtuales de inmersión lingüística. Se hace hincapié en el desarrollo de habilidades lingüísticas digitales y la aplicación de una pedagogía lúdica en entornos virtuales.

En el **capítulo 9**, "**Enseñanza híbrida, en línea y aula invertida/*Hybrid and Online Teaching and Flipped Classroom***", **Robert Blake, Lillian Jones y Cory Osburn** presentan las características principales del aprendizaje virtual en formatos híbridos, aula invertida o completamente en línea, desde una perspectiva interaccionista. Se ofrecen pautas prácticas para el diseño de cursos en línea que abarcan tanto los aspectos léxico-gramaticales como culturales, alentando la capacidad de ser un *homo fabulans* o narrador nato.

El **capítulo 10** contribuye a redefinir el papel del docente en la adquisición de competencia transcultural. En "**Inmersión Lingüística Digital (ILD) e intercambios virtuales/*Digital Language Immersion (DLI) and Virtual Exchanges***", **Carlos Soler Montes y Olga Juan-Lázaro** abordan la necesidad de practicar la lengua en contextos presenciales de inmersión a través de recursos presentes en entornos virtuales de aprendizaje enriquecidos con intervenciones pedagógicas. El capítulo ofrece un análisis crítico de la adquisición de la competencia sociolingüística e intercultural del español, promoviendo la telecolaboración y la producción en formatos transmedia.

En el **capítulo 11**, "**Destrezas y digitalización lingüística: *podcasts* e historias digitales/*Competences and Language Digitalization: Podcasts and Digital Storytelling***", **Ana Oskoz** demuestra cómo herramientas digitales como los *podcasts* y las historias digitales pueden estimular la imaginación de los aprendientes al crear y desarrollar nuevos significados. Se describe su potencial para desarrollar la comprensión auditiva y la expresión oral y escrita, fomentar la autonomía, proporcionar *feedback* y mediar en el desarrollo del lenguaje y el significado.

El **capítulo 12** cierra esta tercera parte con definiciones clave para comprender la integración de la gamificación en la enseñanza de idiomas. En "**Pedagogía Lúdica Digital (PLD): videojuegos, minijuegos, realidades**

extendidas y robots/*Digital Ludic Pedagogies (DLP): Videogames, Minigames, Extended Reality and Robots*", **Luis Cerezo y Joan-Tomàs Pujolà** prestan especial atención a los recursos lúdicos digitales como videojuegos, minijuegos, realidades extendidas y robots. Se ofrecen consideraciones para la práctica docente en áreas de investigación relevantes, como la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario (incidental, vicario e intencional) y gramática (*feedback*, inducción guiada y el efecto persona).

El volumen concluye con el **capítulo 13** que, a modo de epílogo, aborda algunas características de los nuevos escenarios tecnológicos que ofrece la IA en la enseñanza de lenguas. En "**Oportunidades de la Inteligencia Artificial (IA) en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas/*Opportunities for Artificial Intelligence (AI) in Language Teaching and Learning***", **Javier Muñoz-Basols y Mara Fuertes Gutiérrez** exploran las posibles aplicaciones de la IA generativa, prestando atención especial a la accesibilidad generalizada de estas herramientas y a la necesidad de definir el papel de esta tecnología en términos de eficacia y ética. El capítulo presenta la IA como un cambio de paradigma en las dinámicas tradicionales de interacción en el ámbito educativo y propone cómo esta tecnología puede contribuir, de forma inmediata, al proceso de adquisición de una lengua a través de elementos clave como el aprendizaje informal, la autonomía y la (auto) evaluación.

5 Estructura de los capítulos

Con el fin de facilitar el manejo de la publicación y cubrir las expectativas de los diferentes tipos de lectores, se ha diseñado una estructura de dos tipos para los capítulos:

1 las **partes I y II** siguen una estructura similar que se enfoca en: a) la **definición de conceptos** y una **perspectiva histórica** sobre los temas tratados, b) el análisis de la **situación actual** y los **avances de la investigación**, c) la exposición de **recomendaciones prácticas**, d) la propuesta de **futuras líneas de investigación** y e) la presentación de **lecturas adicionales comentadas**;
2 la **parte III** constituye una sección dividida en: a) la demostración del uso de **herramientas específicas** para la enseñanza y sus características, b) una revisión del **estado de la cuestión** en los temas analizados, c) el análisis de investigaciones sobre el **diseño curricular** y las **prácticas docentes**, d) la exposición de **conclusiones** y **futuras líneas de investigación** y f) la presentación de **lecturas adicionales comentadas**.

El diseño de esta estructura hace posible que los lectores se puedan familiarizar fácilmente con los contenidos que se van a encontrar en cada capítulo.

De esta forma, el libro se convierte en una versátil herramienta de reflexión para la práctica docente.

6 Rutas interdisciplinarias de lectura

Aunque el libro sigue una secuencia de capítulos, es altamente versátil en su manejo, como se evidencia en las distintas rutas de lectura interdisciplinarias que se pueden seguir para aprovechar al máximo los contenidos (Figura 0.2).

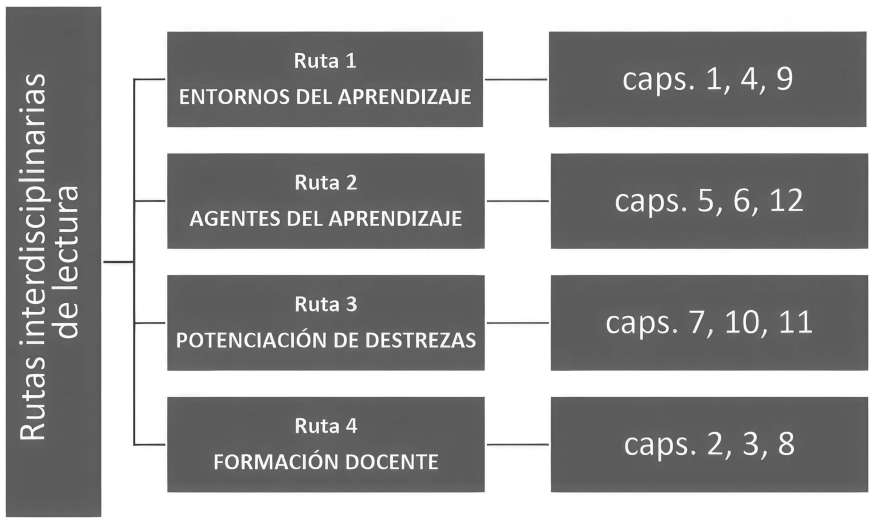


FIGURA 0.2 Rutas interdisciplinarias de lectura en el libro.

Ruta 1: entornos de aprendizaje. Se centra en la importancia de proporcionar una enseñanza accesible y reducir la **brecha socioeconómica** en el aula (**Capítulo 1**), la eficiencia y **diversidad** de las prácticas tecnológicas en el aula (**Capítulo 4**) y las diferencias entre la **enseñanza híbrida, en línea y en aula invertida** (**Capítulo 9**).

Ruta 2: agentes del aprendizaje. Se enfoca en el aprendiente, abordando temas como las **motivaciones** y **dinámicas de aprendizaje** en el aula (**Capítulo 5**), la **ansiedad** en relación con la producción oral (**Capítulo 6**) y la gestión de **recursos lúdicos digitales** (videojuegos, minijuegos, realidades extendidas y robots) para reforzar el componente pedagógico del aprendizaje de una lengua (**Capítulo 12**).

Ruta 3: potenciación de destrezas. Busca apoyar el desarrollo de habilidades lingüísticas e interculturales, incluyendo la **interacción** en el aula (**Capítulo 7**), la **exposición** a la lengua para interactuar con otros y los contenidos (**Capítulo 10**) y el desarrollo de **destrezas productivas y receptivas** a través de herramientas como *podcasts* e historias digitales (**Capítulo 11**).

Ruta 4: formación docente. Aborda aspectos fundamentales de la planificación y del **desarrollo curricular** para integrar la tecnología en la enseñanza de lenguas (**Capítulo 2**); las creencias, actitudes y **competencias** de los docentes virtuales (**Capítulo 3**); y la **evaluación** y ***feedback*** en entornos virtuales (**Capítulo 8**).

7 Personas destinatarias del volumen y ciencia abierta (*open science*)

Este libro está dirigido a una amplia variedad de lectores, desde una perspectiva tanto teórica como práctica, que se pueden clasificar en tres grupos principales:

1 **enseñanza**: el libro está dirigido a personas que actualmente se dedican a la enseñanza de lenguas y tienen interés en la enseñanza mediada por tecnología. Esto incluye a aquellas con experiencia en la enseñanza en línea que desean maximizar su potencial o desarrollar nuevas técnicas. También está dirigido a futuros docentes de lenguas que están realizando estudios de posgrado a nivel de máster o doctorado;
2 **investigación**: se recomienda la lectura de este volumen a quienes se dedican a la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas en general o desean profundizar en la situación actual de la enseñanza del español, o de otras lenguas, mediante el uso de la tecnología;
3 **dirección de programas o equipos**: en este libro también encontrarán información relevante las personas encargadas de dirigir departamentos o de coordinar equipos. El libro contiene directrices que se pueden utilizar para la formación docente, así como aspectos importantes para la toma de decisiones sobre la implementación de recursos tecnológicos en un centro educativo.

Por lo tanto, este libro constituye una referencia fundamental que, a modo de herramienta, permite maximizar el uso de la tecnología en la enseñanza de lenguas, considerando el entorno de aprendizaje, el perfil de los aprendientes y el uso de herramientas digitales. Asimismo, otro de los objetivos de este trabajo consiste en dar entidad a la enseñanza del español como disciplina, al identificar características que la distinguen como un área de conocimiento independiente en relación con el uso de la tecnología.

Desde el inicio de este proyecto, fue fundamental que el libro se convirtiera en una publicación de ciencia abierta (*open science*) (Ministerio de Ciencia e Innovación 2023) para que la información recopilada aquí pueda llegar a un amplio público de profesionales de la enseñanza, sin importar su ubicación geográfica. De esta manera, no solo se accederá a una fuente de conocimiento esencial sobre la enseñanza de lenguas mediada por tecnología, sino que los contenidos de este libro también gozarán de una aplicabilidad inmediata en la mejora de las prácticas docentes. Esperamos que la publicación completa

de este libro en abierto tenga un impacto transformador y sirva para inspirar a profesionales de la enseñanza de lenguas.

8 Agradecimientos

Queremos expresar nuestro agradecimiento al exhaustivo y desinteresado trabajo de las 30 personas especialistas que evaluaron de manera anónima los capítulos y brindaron sus comentarios para asegurar que el contenido de este volumen cumple con los estándares de rigor, innovación e impacto requeridos en una publicación académica. Para la realización de este libro, el investigador Javier Muñoz-Basols ha recibido financiación del programa del Ministerio de Universidades del Gobierno de España como Investigador Distinguido Sénior Beatriz Galindo, del "VI Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Sevilla (VI PPIT-US)", y de los proyectos I+D+i "Hacia una diacronía de la oralidad/escrituralidad: variación concepcional, traducción y tradicionalidad discursiva en el español y otras lenguas románicas (DiacOralEs)/*Towards a Diachrony of Orality/Scripturality: Conceptual Variation, Translation and Discourse Traditionality in Spanish and other Romance Languages*" (PID2021-123763NA-I00 financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa; DEFINERS: Digital Language Learning of Junior Language Teachers (TED2021-129984A-I00) financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR; "OralGrab. Grabar vídeos y audios para enseñar y aprender" (PID2022-141511NB-100), financiado por la Agencia Estatal de Investigación y por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España. La investigadora Mara Fuertes Gutiérrez ha recibido financiación del proyecto "*Language Acts and Worldmaking*" (AH/N004655/1) del *Arts and Humanities Research Council of England*. Ambos autores desean agradecer al programa Hispanex (orden CUL/2912/2010) y al proyecto PID2021–123763NA-I00, mencionado arriba, su apoyo para financiar la publicación en abierto (*open access*) de este volumen, siguiendo los principios de la *Budapest Open Access Initiative* (*BOAI*) y de la Estrategia Nacional de Ciencia Abierta (ENCA) 2023-2027 (Ministerio de Ciencia e Innovación 2023), que resaltan la importancia de la ciencia abierta y la accesibilidad a la investigación.

Bibliografía

Álvarez, I. 2014. "Ethical and Aesthetic Considerations in Language MOOCs". En *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, eds. E. Martín-Monje y E. Bárcena, 127–142. Berlín: Mouton De Gruyter. https://doi.org/10.2478/9783110420067.8.

Arias Ortiz, E., S. Rieble-Aubourg, H. Álvarez Marinelli, M. C. Rivera, A. Viteri, Á. López, M. Pérez Alfaro *et al*. *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo.

Asensio, A. 2020. "La Universidad de Granada recibe 233 tarjetas SIM para distribuir entre estudiantes sin acceso a internet". https://www.granadahoy.com/granada/Universidad-Granada-SIM-estudiantes-conexion-internet_0_1455154616.html

Auxier, B. y M. Anderson. 2020. "As Schools Close Due to the Coronavirus, Some U. S. Students Face a Digital 'Homework Gap' ". En *Facttank. News in the Numbers*, ed. por Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/03/16/as-schools-close-due-to-the-coronavirus-some-u-s-students-face-a-digital-homework-gap/.

Bailini, S. 2024. "Evaluación y feedback en entornos virtuales de aprendizaje [Assessment and Feedback in Virtual Learning Environments]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.

Bárkányi, Z. 2024. "Ansiedad y aprendizaje virtual [Anxiety and Virtual Learning]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.

BBC. 2020. "Cambridge University: All Lectures to Be Online-Only Until Summer of 2021". https://www.bbc.co.uk/news/education-52732814.

Blake, R., L. Jones y C. Osburn. 2024. "Enseñanza híbrida, en línea y aula invertida [Hybrid and Online Teaching and Flipped Classroom]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.

Broom, D. 2020. "Coronavirus Has Exposed the Digital Divide Like Never Before". *World Economic Forum*. https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-covid-19-pandemic-digital-divide-internet-data-broadband-mobbile/.

CEPAL-UNESCO. 2020. *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO.

Cerezo, L., M. Baralt, B. R. Suh y R. P. Leow. 2014. "Does the Medium Really Matter in L2 Development? The Validity of CALL Research Designs". *Computer Assisted Language Learning* 27 (4): 294–310.

Cerezo, L., N. Moreno y R. P. Leow. 2015. "Psycholinguistically Motivated CALL Activities". En *A Psycholinguistic Approach to Technology and Language Learning*, eds. R. P. Leow, L. Cerezo y M. Baralt, 243–257. Berlín: Mouton De Gruyter.

Cerezo, L. y J.-T. Pujolà. 2024. "Pedagogía Lúdica Digital (PLD): videojuegos, minijuegos, realidades extendidas y robots [Digital Ludic Pedagogies (DLP): Videogames, Minigames, Extended Reality and Robots]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*,

eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.

Cerezo, L., e Í. Yanguas. 2024. "Motivación y enseñanza virtual [Motivation and Virtual Teaching]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.

Comas-Quinn, A., B. de los Arcos y R. Mardomingo. 2012. "Virtual Learning Environments (VLEs) for Distance Language Learning: Shifting Tutor Roles in a Contested Space for Interaction". *Computer Assisted Language Learning* 25 (2): 129–143.

Dooly, M. y A. Comas-Quinn. 2024. "Accesibilidad a la tecnología y justicia social [Access to Technology and Social Justice]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.

Egbert, J. 2005. "Conducting Research on CALL". En *CALL research perspectives*, eds. J. Egbert y G. M. Petrie, 3–8. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fischer, R. 2012. "Diversity in Learner Usage Patterns". En *Computer-Assisted Language Learning: Diversity in Research and Practice*, ed. G. Stockwell, 14–32. Cambridge: Cambridge University Press.

Gacs, A., S. Goertler y S. Spasova. 2020. "Planned Online Language Education Versus Crisis-Prompted Online Language Teaching: Lessons for the Future". *Foreign Language Annals* 54 (2): 380–392. https://doi.org/10.1111/flan.12460.

Gironzetti, E., M. Lacorte y J. Muñoz-Basols. 2020. "Teacher Perceptions and Student Interaction in Online and Hybrid University Language Learning Courses". En *Current Perspectives in Language Teaching and Learning in Multicultural Contexts*, eds. M. Planelles, A. Foucart, and J. M. Liceras, 507–539. Cizur Menor: Thomson Reuters Aranzadi.

Godwin-Jones, R. 2019. "Telecollaboration as an Approach to Developing Intercultural Communication Competence". *Language Learning & Technology* 23 (2): 8–28.

Goertler, S. 2011. "Blended and Open/Online Learning: Adapting to a Changing World of Foreign Language Teaching". En *Present and Future Promises of CALL: From Theory and Research to New Directions in Language Teaching*, eds. N. Arnold y L. Ducate, 471–502. San Marcos, TX: CALICO.

Gómez Soler, I. y M. Tecedor. 2024. "Creencias, actitudes y competencias del docente virtual [Virtual Teachers' Beliefs, Attitudes and Competences]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.

González-Lloret, M. 2024. "Planificación y desarrollo curricular en entornos virtuales [Curriculum Planning and Development in Virtual Environments]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.

Grgurović, M., C. Chapelle y M. Shelley. 2013. "A Meta-Analysis of Effectiveness Studies on Computer Technology-Supported Language Learning". *ReCALL* 25 (2): 165–198.

Griffin, K. 2023. "Study Abroad Programs in Transition from Pandemic to Endemic". *L2 Journal* 15 (2): 160–176.

Gruba, P. y D. Hinkelman. 2012. *Blending Technologies in Second Language Classrooms*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.

Hampel, R. y U. Stickler. 2005. "New Skills for New Classrooms: Training Teachers to Teach Online". *Computer Assisted Language Learning* 18 (4): 311–326. http://dx.doi.org/10.1080/09588220500335455.

Horrigan, J. 2015. "The Numbers Behind the Boradband 'Homework Gap'". *The Pew Research Center*. https://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/04/20/the-numbers-behind-the-broadband-homework-gap/.

Hulstijn, J. H. 2000. "The Use of Computer Technology in Experimental Studies of Second Language Acquisition: A Survey of Some Techniques and Some Ongoing Studies". *Language Learning & Technology* 3 (2): 32–43.

ITU Report. 2020. "Measuring Digital Development: Facts & Figures 2019". https://www.itu.int/hub/2020/05/measuring-digital-development-facts-figures-2019/

Koch, P. y W. Oesterreicher. 1990. *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, ltalienisch, Spanisch*. Tübingen: Max Niemeyer.

Lee, L. 2016. "Autonomous Learning Through Task-Based Instruction in Fully Online Language Courses". *Language Learning & Technology* 20 (2): 81–97. http://hdl.handle.net/10125/44462.

Ministerio de Ciencia e Innovación. 2023. *Estrategia Nacional de Ciencia Abierta (ENCA) 2023–2027*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia e Innovación.

Mizza, D. y F. Rubio. 2024. "Prácticas tecnológicas eficientes y diversidad [Efficient Technological Practices and Diversity]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.

Muñoz-Basols, J. y M. Fuertes Gutiérrez. 2024a. "Interacción en entornos virtuales de aprendizaje [Interaction in Virtual Learning Environments]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.

Muñoz-Basols, J. y M. Fuertes Gutiérrez. 2024b. "Oportunidades de la Inteligencia Artificial (IA) en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas [Opportunities for Artificial Intelligence (AI) in Language Teaching and Learning]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.

Muñoz-Basols, J., C. Neville, B. A. Lafford y C. Godev. 2023. "Potentialities of Applied Translation for Language Learning in the Era of Artificial Intelligence". *Hispania* 106 (2): 171–194. https://doi.org/10.1353/hpn.2023.a899427.

Naciones Unidas. 2022. "Conectividad mundial. Lograr la conectividad universal para 2030". *Naciones Unidas*. https://www.un.org/techenvoy/es/content/global-connectivity.

O'Dowd, R. y M. Dooly. 2020. "Intercultural Communicative Competence Development Through Telecollaboration and Virtual Exchange". En *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. 2ª ed., ed. J. Jackson, 361–375. Londres y Nueva York: Routledge.

Ortega, L. y E. Zyzik. 2008. "Online Interactions and L2 Learning: Some Ethical Challenges for L2 Researchers". In *Mediating Discourse Online*, ed. S. Magnan, 331–355. Ámsterdam: John Benjamins.

Oskoz, A. 2024. "Destrezas y digitalización lingüística: *podcasts* e historias digitales [Competences and Language Digitalization: Podcasts and Digital Storytelling]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.

Ovide, S. 2020. "Rural America's Digital Divide". https://messaging-custom-newsletters.nytimes.com/template/oakv2?uri=nyt://newsletter/07ad6bac-d536-4635-929e-2a8a98d1a8fe&productCode=OT&te=1&nl=on-tech-with-shira-ovide&emc=edit_ot_20200505.

Plonsky, L. D. y N. Ziegler. 2016. "The CALL-SLA Interface: Insights from a Second-Order Synthesis". *Language Learning and Technology* 20 (2): 17–37.

Ridler, F. 2020. "Language Students Face a 'Virtual Year Abroad' Learning Over the Internet While Living at Home if Coronavirus Travel Restrictions Remain". https://www.dailymail.co.uk/news/article-8296821/Language-students-face-virtual-year-abroad-learning-Internet.html

Schnaider, K., L, Gu y O. Rantatalo. 2020. "Understanding Technology Use through Multimodal Layers: a Research Review". *International Journal of Information and Learning Technology* 37 (5): 375–387. https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2020-0020.

Soler Montes, C. y O. Juan-Lázaro. 2024. "Inmersión Lingüística Digital (ILD) e intercambios virtuales [Digital Language Immersion (DLI) and Virtual Exchanges]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.

Söll, L. 1985. *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. Berlín: Schmidt.

Strawbridge, T. 2023. "The Relationship Between Social Network Typology, L2 Proficiency Growth, and Curriculum Design in University Study Abroad". *Studies in Second Language Acquisition* 1–31. https://doi.org/10.1017/S0272263123000049.

Suárez Pertierra, G. 2020. "Frenar el Covid-19, no la educación". *El Mundo*, 18 de abril. https://www.elmundo.es/opinion/2020/04/18/5e9b2c52fdddffcf648b4655.html

University Council for Languages. 2020. "Virtual Year Abroad". https://university-council-for-languages.org/year-abroad/.

Upson, J. W. y E. B. Bergiel. 2023. "Virtual Study Abroad: Is There Life After the Pandemic?" *Journal of International Education in Business* 16 (1): 37–55. https://doi.org/10.1108/JIEB-01-2022-0004.

White, C. 2017. "Distance Language Teaching with Technology". En *The Handbook of Technology in Second Language Teaching and Learning*, eds. C. Chapelle y S. Sauro, 134–148. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.

Youngs, B., L. Ducate y N. Arnold. 2011. "Linking Second Language Acquisition, CALL, and Language Pedagogy". En *Present and future Promises of CALL: From Theory and Research to New Directions in Language Teaching*, eds. N. Arnold y L. Ducate, 471–502. San Marcos, TX: CALICO.

Taylor & Francis
Taylor & Francis Group
http://taylorandfrancis.com

PARTE I

Planificar las necesidades tecnológicas

Planning technology needs

Taylor & Francis
Taylor & Francis Group
http://taylorandfrancis.com

1

ACCESIBILIDAD A LA TECNOLOGÍA Y JUSTICIA SOCIAL

ACCESS TO TECHNOLOGY AND SOCIAL JUSTICE

Melinda Dooly y Anna Comas-Quinn

1	Introducción y definición de conceptos clave	24
2	Estado de la cuestión	28
3	Contribuciones de la investigación actual	31
	3.1 Tecnología y enseñanza de lenguas: oportunidades y desafíos	31
	3.2 Tecnología y espacios para el diálogo	33
	3.3 Tecnología emergente y enfoques pedagógicos	35
4	Recomendaciones para la práctica	36
	4.1 Docentes, investigadores y administradores	37
	4.2 Tecnología y descolonización del currículum	39
5	Conclusión y futuras líneas de investigación	42
6	Lecturas adicionales comentadas	42
Bibliografía		42

RESUMEN

El acceso a la tecnología constituye un reflejo de la brecha que supone la desigualdad socioeconómica. En el ámbito de la enseñanza mediada por tecnología, la "brecha digital" permite medir no solo hasta qué punto los aprendientes cuentan con las herramientas necesarias para acceder de manera eficiente a este tipo de enseñanza, sino también cuál es el perfil de las personas que se quedan atrás. En este capítulo, trazamos algunas de las desigualdades en el acceso a la tecnología y su impacto en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. En el primer apartado, se definen conceptos clave como justicia social y accesibilidad, que sirven de punto de partida para examinar dichas

DOI: 10.4324/9781003146391-3
This chapter has been made available under a CC-BY-NC-ND 4.0 license.

desigualdades. En la segunda sección, se comentan, desde una perspectiva histórica, las características sociales y educativas que explican por qué algunos grupos de aprendientes se ven expuestos a mayores desventajas educativas. La tercera sección muestra el papel que puede desempeñar la tecnología para lograr una educación más equitativa, accesible y justa, resaltando las oportunidades y desafíos que conlleva su empleo y también cómo la tecnología puede utilizarse como espacio para el diálogo desde el ámbito pedagógico. El capítulo concluye con recomendaciones sobre cómo analizar las necesidades del alumnado para brindarles una experiencia educativa más equitativa y con sugerencias de recursos para familiarizarse con el uso de la tecnología en la enseñanza de lenguas.

Palabras clave: accesibilidad; justicia social; desigualdad; enseñanza en línea; igualdad de oportunidades

ABSTRACT

Access to technology is a proximate reflection of the gap caused by socioeconomic inequality. In the field of technology-mediated teaching, the "digital divide" encompasses and measures not only the extent to which learners have the necessary tools to efficiently access this type of teaching, but also the profile of those who are typically left behind. In this chapter, we trace some of the inequalities in access to technology and their impact on language teaching and learning. In the first section, key concepts such as social justice and accessibility are first defined and serve as a starting point for examining these inequalities. The second section discusses, from a historical perspective, the social and educational features that explain why some groups of learners are more vulnerable to educational disadvantages. The third section describes the role that technology can play to achieve more equitable, accessible and fair education, highlighting the opportunities and challenges that its use entails as well as how technology can be used pedagogically as a space for dialogue. The chapter concludes with recommendations on how to analyze the needs of students to provide them with a more equitable educational experience and provides resources to learn more about the use of technology in language teaching.

Keywords: accessibility; social justice; inequality; online teaching; equal opportunity

1 Introducción y definición de conceptos clave

La **justicia social** (*social justice*) es una de las nociones esenciales en torno a las que deben girar los sistemas educativos para garantizar, en última

instancia, los derechos humanos. Según las Naciones Unidas, se entiende como la distribución justa e igualitaria de los frutos del crecimiento económico (United Nations Department of Economic and Social Affairs 2006, 7). Es importante destacar que, de acuerdo con los principios que han de regir la justicia social, en el reparto de recursos educativos debe primar la *equidad*, no la *igualdad* (Bolívar 2012); es decir, "la sociedad tendrá que dar mayor atención a quienes tienen menos dones naturales y a quienes han nacido en las posiciones sociales menos favorecidas" (Rawls 1979, 123) y no distribuir los recursos por igual, pues se basa en la idea de que "no merecemos el lugar que tenemos en la distribución de dones naturales, como tampoco nuestra posición inicial en la sociedad" (Rawls 1979, 126).

Con relación a los vínculos específicos entre la injusticia social y la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por tecnología, cabe destacar que, con frecuencia, se asocia la injusticia social a los **procesos de marginación** (*processes of social exclusion*) de las personas a causa de factores como su grupo étnico, género, orientación sexual, discapacidad, clase social o religión. Sin embargo, se pone menor énfasis en las lenguas como una de las variables que puede provocar "injusticia social", a pesar de que los aprendientes que provienen de orígenes lingüísticos y culturales distintos a los de la lengua mayoritaria de una comunidad con frecuencia sufren la estigmatización lingüística en las instituciones (Rosa y Flores 2021, 1164) y suelen alcanzar niveles significativamente más bajos en cuanto a logros educativos y presentan un mayor riesgo de abandono escolar (Vallejo y Dooly 2013, 2020). La dialectología perceptual ha demostrado asimismo que los hablantes tienden a clasificar las variedades de una misma lengua de manera jerárquica y, como consecuencia, los hablantes de determinadas variedades dialectales sufren discriminación lingüística por cómo se percibe su habla (véanse, entre otros, Fuertes Gutiérrez, Soler Montes y Klee 2021 y Weissler 2022, 140–142, quienes apuntan cómo la sociolingüística y la psicolingüística pueden contribuir a la justicia social). En este sentido, conviene recordar, como indican Nieto y Bode (2012), que la justicia social en la educación tiene mucho que ver con la diversidad de habilidades que en su conjunto los aprendientes aportan a su educación, lo cual incluye las lenguas y culturas de sus orígenes y la manera en que estas habilidades se integran (o no) en las prácticas diarias del aula.

Del mismo modo, las lenguas que habla una persona también pueden determinar el grado de acceso a la tecnología. Al igual que con cualquier recurso educativo, la falta de familiaridad y de competencia lingüística representan desventajas para aquellos aprendientes que no dominan o que no poseen un nivel de competencia suficiente en la lengua de enseñanza. Por ejemplo, la Oficina del Censo de EE.UU., en particular, la Commission on

Language Learning (2016), destaca que 60 millones de residentes mayores de cinco años, aproximadamente el 20% de la población, habla en casa una lengua distinta al inglés. De estas comunidades lingüísticas, casi dos tercios son hablantes de español, si bien su dominio de esta lengua va desapareciendo paulatinamente con cada generación. De hecho, estas comunidades lingüísticas no solo pierden su competencia en una de las lenguas que hablan, sino que a la vez se enfrentan a desigualdades inherentes en los entornos educativos, basados en prácticas lingüísticas estandarizadas en los Estados Unidos (Flores y Rosa 2015), donde predomina el inglés para el acceso a los contenidos académicos y también en el uso de la tecnología para la enseñanza. Esta situación contrasta con las repetidas llamadas de atención por parte de especialistas sobre la importancia de destinar más fondos a la enseñanza de lenguas en los Estados Unidos (de Mejía 2002; de Costa 2019).

Para comprender la relación entre la (in)justicia social y el aprendizaje en cualquier sistema educativo, es imprescindible familiarizarse además con conceptos como **accesibilidad** o **brecha digital**, entre otros, que nos permitan apreciar cómo este tema afecta al aprendizaje de lenguas mediado por tecnología y, más concretamente, a la enseñanza del español.

La **accesibilidad** (*accessibility*) en el terreno de la educación y la tecnología se puede definir como la capacidad u oportunidad de acceder a recursos, sistemas o instituciones para aprovechar su uso y beneficiarse del aprendizaje que dicho acceso representa, frente al término **acceso** (*access*), que hace referencia solamente a la primera parte de la definición anterior, al no considerar si la persona utiliza los recursos, sistemas o entidades para su propio beneficio. Tradicionalmente, la accesibilidad se ha asociado al ámbito de la discapacidad y se ha entendido como la condición necesaria para que los espacios, productos y servicios sean comprensibles y utilizables por todas las personas de manera segura, autónoma y natural (Cocemfe 2021). No obstante, en el contexto de la tecnología, recientemente la UNESCO (2019b) sugiere una ampliación de este concepto e incorpora la noción de **conectividad universal significativa** (*meaningful universal connectivity*), que abarca tanto la disponibilidad como la accesibilidad y se centra en empoderar a la persona y en generar un impacto positivo (véase el Capítulo 4 de este volumen).

Otro término importante para hablar de justicia social y tecnología es el de **brecha digital** (*digital divide*), que describe los patrones de acceso desigual a la tecnología de la información, a menudo por causas como el coste, el acceso restringido según el contexto físico, la falta de habilidades, el no haber tenido acceso a una educación, la falta de información o el acceso limitado a la tecnología de alto rendimiento. Según la UNESCO (2019b), persisten e incluso aumentan las llamadas **brechas digitales de segundo nivel** (*second-level digital divide*), es decir, aquellas que, dejando de lado los problemas de cobertura y acceso a la tecnología, son consecuencia de las desigualdades estructurales,

tales como limitaciones en la alfabetización, el empoderamiento de la persona o la disponibilidad de contenido relevante. Así, la brecha digital se encuentra íntimamente relacionada con la inclusión o exclusión social, como resultado de la posibilidad de acceder y hacer uso de la tecnología (Santoyo y Martínez 2003; Cabero 2004).

Según un informe reciente (ITU 2019), cerca del 87% de la población de los países más ricos tiene acceso a Internet, en comparación con el 19% en los países menos desarrollados. En América Latina y el Caribe, por ejemplo, menos del 50% de la población tiene acceso a banda ancha fija y los que tienen fibra de alta velocidad en casa no llegan al 10% (Drees-Gross y Zhang 2021). También se pueden desglosar estos números según otros factores dentro del mismo país. Por ejemplo, mientras que el 80% de la población blanca en los Estados Unidos accede a Internet por banda ancha en casa, solo lo hacen el 71% de los afroamericanos y el 65% de los latinos (Pew Research Center 2021).

Por supuesto, resulta complicado definir exactamente qué constituye un acceso igual o desigual a la tecnología: como se ha comentado, los factores que influyen son numerosos, a saber: nivel de ingresos, alfabetización, edad, ubicación geográfica, sexo, lenguas, lugar de residencia, discapacidad, etc. Por ejemplo, es menos probable que tenga acceso a la tecnología, o que pueda hacer un buen uso de ella, una niña en una zona rural de Pakistán o una niña de habla hispana en Carolina del Sur, Estados Unidos, que sus homólogos masculinos en un entorno de aula (United Nations Department of Economic and Social Affairs 2020). Además de las diferencias socioeconómicas inmediatas que aparecen como resultado del contexto familiar, y que limitan sustancialmente el acceso a la tecnología de alto rendimiento, sabemos que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la educación y el acceso a trabajos relacionados con las TIC es mucho mayor para los niños que para las niñas en casi todo el mundo (UNESCO 2019a). Esto se ha atribuido a muchos factores, desde el estigma sociocultural en algunas sociedades hacia asignaturas técnicas y científicas hasta la división desigual del trabajo doméstico por sexo —las niñas suelen contribuir más en las tareas domésticas (United Nations Women 2019)—, lo que les deja menos tiempo para hacer uso de la tecnología y, por lo tanto, desarrollar una mayor confianza en su manejo (véase Pérez-Escoda, Lena-Acebo y García-Ruiz 2021). Si sumamos a todos estos factores, incluidos los problemas de acceso lingüístico a contenidos tecnológicos, que las niñas suelen tener niveles más bajos de alfabetización (UNESCO 2019a; United Nations Department of Economic and Social Affairs 2020), empiezan a perfilarse algunos de los factores principales que contribuyen a la desigualdad en lo que respecta a la tecnología y la educación lingüística.

Llegamos así al eje central de este capítulo: **la tecnología en la educación** (*educational technology*). Este término abarca varias consideraciones: 1)

tecnología *para* la educación (*technology for education*), por ejemplo, herramientas y recursos específicamente diseñados para este fin; 2) **tecnología en la educación** (*technology in education*), o la multitud de prácticas y experiencias de docentes y aprendientes; 3) **educación sobre la tecnología** (*technology education*), como los cursos específicos de formación para instruir en el uso y/o diseño de la tecnología. Cuando se habla de la tecnología en la educación, normalmente uno piensa casi de inmediato en aplicaciones y plataformas diseñadas para enseñar y aprender (por ejemplo, *Moodle*, *ClassDojo*, *LessonUp* o *Wizer*, entre otros). Estas son herramientas que claramente han sido diseñadas específicamente para fines educativos (aunque no necesariamente diseñadas por educadores); es decir tecnología para la educación. Es cada vez más frecuente que los docentes adapten tecnología para uso dentro del aula, incluyendo elementos no necesariamente diseñados para fines educativos. También resulta cada vez más evidente que tanto docentes como aprendientes deben desarrollar urgentemente sus competencias digitales. El enfoque en la educación *sobre* la tecnología está cada vez más presente en la política educativa.

Sin embargo, se presta mucha menos atención a la **educación con la tecnología** (*technology-enhanced education*) y al nivel de acceso que este concepto presupone. Así, es necesario analizar el acceso a la tecnología en la educación, tanto en la escuela como de manera individual fuera de la escuela e independientemente de que sea para fines de aprendizaje, ya que el acceso individual a la tecnología contribuye enormemente al desarrollo de la competencia digital y, en consecuencia, repercute en el aprovechamiento de las actividades educativas mediadas por tecnología. Para entender mejor este impacto, consideraremos en primer lugar y desde una perspectiva histórica por qué algunos grupos de aprendientes se enfrentan a mayores desventajas educativas.

2 Estado de la cuestión

Antes de indagar sobre el impacto que tiene el acceso desigual a la tecnología en los diferentes grupos socioeconómicos, y cómo este hecho contribuye a subrayar la desigualdad social, es importante examinar las características sociales y educativas que explican por qué algunos grupos sufren mayores desventajas educativas. A pesar del discurso prevalente sobre méritos e igualdad de oportunidades que utilizan las sociedades democráticas para justificar la desigualdad y sobre el que articulan sus sistemas educativos (Bolívar 2012), dichas desventajas existen tanto a nivel social como gubernamental. Un sistema educativo meritocrático premia a aquellas personas que considera "mejores", facilitando la movilidad social para que las personas más diligentes e inteligentes puedan mejorar su posición socioeconómica. En consecuencia, el fracaso académico se achaca a los individuos mismos, ya sea por

no haber llegado a un nivel requerido o por la falta de motivación, a la vez que se ignora el impacto de las desventajas que sufre este grupo de personas (Young 1958). Así, la narrativa que rodea a la meritocracia ignora implícitamente los impedimentos institucionales y estructurales que impiden que algunas personas puedan gozar del mismo éxito que las demás, hecho que las brechas digitales subrayan desde el punto de vista tecnológico y educativo.

Esta concepción de la educación se manifiesta con frecuencia en iniciativas con impacto limitado o a veces incluso contraproducentes, como se ha demostrado en relación con el aumento de recursos tecnológicos para equipar a numerosos centros educativos que, en muchos casos, no se han llegado a utilizar plenamente por parte del cuerpo docente. Una gran parte del profesorado no solo asume que los aprendientes saben usar la tecnología, sino que promueve el uso de la tecnología como práctica estructural del sistema educativo, por ejemplo, mediante la entrega de tareas en formatos tecnológicos a los que algunos aprendientes no tienen acceso fuera de las instalaciones de la escuela (Rideout y Katz 2016; Katz, Gonzalez y Clark 2017). La falta de familiaridad o de acceso a la tecnología es otra de las desventajas de no poseer suficiente **competencia digital** (*digital competence*), un problema de mayor envergadura que no puede resolverse simplemente regalando un portátil o una tableta digital a personas que proceden de entornos económicos desfavorecidos. Heath (2006) demostró que la actitud hacia los hábitos de alfabetización en diferentes zonas socioeconómicas afecta positiva o negativamente el desempeño del alumnado en el aula y en la manera de ser evaluados por el profesorado. Los docentes tienden a valorar más las habilidades digitales relacionadas con el mundo profesional (p. ej., saber redactar textos), mientras que otras destrezas digitales, como las asociadas a los videojuegos (*gaming*), no solo reciben menos atención en el aula, sino que con frecuencia se desestiman como habilidades esenciales en el contexto de la educación formal (European Commission 2019). Muchos expertos argumentan que hace falta incorporar los conocimientos tecnológicos previos de los aprendientes y que sus prácticas digitales deben formar parte de la cultura pedagógica del aula, incluyendo aquellas que los docentes no necesariamente valoran (European Commission 2019). También es necesario otorgar reconocimiento a prácticas digitales diversas generadas en sectores sociales diferentes, desde el punto de vista económico o procedentes de culturas digitales distintas (Warschauer y Matuchniak 2010; Darvin 2018). A la vez, si bien hay que reconocer la centralidad que adquieren las competencias digitales para la formación de docentes en iniciativas como el *Marco común de competencia digital docente* (INTEF 2017) en España, llama la atención, por ejemplo, la ausencia de reflexión sobre las brechas digitales y sus consecuencias en este marco competencial de referencia.

Este desajuste entre expectativas educativas, recursos tecnológicos y antecedentes socioculturales del alumnado no es tan diferente de los

desajustes lingüísticos identificados en la educación desde hace algunas décadas. Desde los años 80 del siglo XX, múltiples estudios (Shohamy 2006; Blackledge y Creese 2009; García 2009) situaron a las lenguas del alumnado como factor clave de la desigualdad educativa, demostrando que los recursos lingüísticos y culturales que los jóvenes de lenguas minoritarias aportan a las aulas no suelen ser compatibles con las practicas exigidas para el éxito en la educación formal. Paradójicamente, el **multilingüismo** (*multilingualism*, coexistencia de diferentes lenguas a nivel social o individual) y el **plurilingüismo** (*plurilingualism*, repertorio lingüístico dinámico y en desarrollo de un individuo) se enarbolan como estandartes clave de las competencias para la internacionalización y la movilidad (Council of Europe 2018). Sin embargo, en las sociedades más desarrolladas, se trata a menudo de un **multilingüismo de élite** (*elite multilingualism*) (Barakos y Selleck 2019; de Costa 2019) en el que el inglés domina como lengua clave para facilitar la movilidad socioeconómica y promueve el aprendizaje de algunas lenguas mayoritarias o ampliamente difundidas por su hegemonía histórica o influencia sociopolítica, sobre todo, el francés, el español, el alemán y el chino. En cambio, encontramos algunos contextos como el de los Estados Unidos, donde el multilingüismo de los niños inmigrantes o hablantes de lenguas minoritarias se considera un obstáculo para el éxito escolar (Vallejo y Dooly 2013).

Como acabamos de comentar, la falta de modelos lingüísticos y de valoración positiva explícita de las lenguas distintas a la lengua mayoritaria puede tener un impacto negativo en la identidad de los niños hablantes de lenguas minoritarias (Winstead 2013), e incluso en su autopercepción. De la misma manera, las TIC refuerzan el uso educativo de las lenguas internacionales dominantes, ya que muchas lenguas indígenas o minoritarias gozan de una presencia mínima y de una falta de visibilidad en el ciberespacio (Wagner y Kozma 2005). Como indica Martín Rojo (2010, 67), "este proceso de valorización está intrínsecamente relacionado con la representación de los alumnos como participantes legítimos o no legítimos en el aula".

En resumidas cuentas, el acceso a la educación de lenguas, en el sentido del multilingüismo de élite, se ha visto tradicionalmente vinculado a los centros educativos con mayores recursos y también se ha constatado la inequidad de los recursos de la **tecnología para la educación**, la **tecnología en la educación** y la **educación sobre la tecnología** en los centros educativos (Kozol 1991). Si añadimos el hecho de que la enseñanza de lenguas extranjeras se apoya cada vez más en la tecnología (Ghanizadeh, Razavi y Jahedizadeh 2015), la falta de recursos en ambos dominios, el educativo y el tecnológico, se convierte en un problema aún mayor.

Además de las posibles barreras lingüísticas, las oportunidades que ofrece la tecnología para facilitar la adquisición de lenguas son mucho menores para los aprendientes que están en centros educativos con menos recursos y con

menos acceso a la tecnología (p. ej., áreas rurales o zonas socioeconómicamente desfavorecidas), menos familiarizados con herramientas y tecnologías cada vez más frecuentes en los centros educativos de vanguardia (p. ej., la inteligencia artificial o la realidad extendida) y en cuyos centros hay docentes con menor preparación en competencias tecnológicas (véase Bautista Murillo 2021; Gutiérrez-Provecho *et al*. 2021). La tecnología y la inclusión social (Warschauer 2003) aglutinan no solo recursos físicos, sino también digitales (contenido relevante en varias lenguas), humanos (alfabetización, nivel de educación) y sociales (apoyo institucional y comunitario).

3 Contribuciones de la investigación actual

3.1 Tecnología y enseñanza de lenguas: oportunidades y desafíos

En un estudio publicado por Katz, Gonzalez y Clark (2017), se expuso que la mayoría de las investigaciones en torno a la tecnología y el desarrollo de los niños se han centrado en las familias en contextos occidentales, educados, industrializados, ricos y democráticos. Según estos autores, en los Estados Unidos, tales investigaciones han documentado principalmente el caso de familias blancas y de clase media, en entornos donde los aprendientes más jóvenes se encuentran sobreexpuestos a la tecnología. Katz, Gonzalez y Clark (2017) argumentan que simplemente preguntar si las familias tienen o no acceso a Internet no refleja cómo se experimenta la brecha digital. Esta pregunta no considera aspectos como el tipo de conexión, la velocidad y, por lo tanto, su utilidad o si solo se tiene acceso a una computadora en casa o a un teléfono inteligente, cuyo servicio se puede ver interrumpido por la falta de recursos.

Estos autores no solo subrayan la menor tasa de acceso por parte de estas familias a información importante, por ejemplo, relacionada con la salud, sino que también señalan que su **falta de conectividad** (*lack of connectivity*) puede tener un impacto negativo en el desarrollo socioemocional y educativo, lo que coincide también con las conclusiones de otros estudios empíricos (por ejemplo, véase García Martínez y Silva Payró 2022). Los autores proponen que las desigualdades digitales parecen limitar las oportunidades que tienen los niños de familias de bajos ingresos para desarrollar o perfeccionar ciertas habilidades sociales, como la alfabetización digital (Katz, Gonzalez y Clark 2017). Este impacto negativo puede verse exacerbado si el contenido al que acceden no está en su primera lengua (Ortega 2017); o si los niños no tienen el mismo nivel de competencia que el resto de la clase cuando se trata de acceder y utilizar los materiales y el contenido recomendado por sus docentes para completar tareas escolares fuera del aula. Los docentes tienden a identificarse con las normas homogeneizadas que gobiernan las normas educativas (Prinstein y Dodge 2008) y a interaccionar a nivel tecnológico en los sistemas

académicos normalizados con mayor dominio que del que dispone el alumnado de diferentes lenguas, culturas o clases socioeconómicas. Así, estos profesionales de la educación ignoran las implicaciones de su propia pedagogía cuando están haciendo uso de la tecnología (Ladson-Billings 2013); es decir, con su manera inconsciente de actuar sobre las diferentes realidades de acceso tecnológico en el aula, están perpetuando la brecha digital en cuanto a la efectividad de la tecnología en el aprendizaje y en la enseñanza.

Como destaca Ortega (2017, 287), "las tecnologías digitales son parte intrínseca de las vidas de los multilingües y [a la vez] de las desigualdades e injusticias sociales que vemos en nuestras sociedades". Que la tecnología puede tener un efecto positivo en el aprendizaje de lenguas ha quedado ampliamente demostrado. Aproximadamente hace 30 años, Gee (1996) ya proponía que la tecnología brindaba la oportunidad de interactuar en un contexto social auténtico, proporcionando beneficios sociocognitivos al alumnado de lenguas. Con la proliferación de los juegos en línea (véase el capítulo 12 en este volumen), se han evidenciado rápidamente las oportunidades que ofrece la interacción en diferentes contextos lingüísticos, sociales y culturales, así como el consiguiente impacto positivo en el uso y la conciencia metalingüística de otros idiomas (Reinhardt 2017). En una revisión bibliográfica de publicaciones sobre el aprendizaje de lenguas mediado por tecnología entre 2004 y 2014, Ghanizadeh, Razavi y Jahedizadeh (2015) identificaron que la tecnología se utilizaba en casi todas las áreas de la educación lingüística: para mejorar la calidad del *input* de la lengua meta; para exponer al alumnado a oportunidades de comunicación auténtica en todas las modalidades (comprensión auditiva, expresión escrita, comprensión lectora y expresión oral); y también para brindar exposición a la lengua y posibilidades de práctica de la gramática y del vocabulario de la lengua meta. Por tanto, debido a la transformación tecnológica en la educación de lenguas (Ghanizadeh, Razavi y Jahedizadeh 2015), un ámbito que implica una cantidad importante de interacción y comprensión, se hace patente que los niños cuya primera lengua no es la lengua vehicular del entorno educativo tienen un mayor riesgo de no poder sacar provecho de la tecnología, sobre todo porque, según la UNESCO (2016), un niño que no comprende cómo funciona la interacción en el aula no puede aprender (véase el Capítulo 7 en este volumen).

La inclusión de la tecnología en los diferentes procesos de alfabetización puede introducir nuevas posibilidades en el aula (United Nations Department of Economic and Social Affairs 2020). Hasta ahora, los altos costes de las publicaciones, la necesidad de garantizar un gran número de lectores para compensar estos costes y las presiones comerciales de las editoriales han creado obstáculos para, por ejemplo, publicar en lenguas minoritarias. La publicación digital ha comenzado a transformar este sector que ahora incluye nuevas opciones como el **acceso en abierto** (*open access*), la publicación directa y la autoedición (Hall 2013). No obstante, este trabajo debe

ser respaldado institucionalmente; de lo contrario, la responsabilidad de cambiar las perspectivas actuales de actitud y comportamiento sobre la publicación en lenguas minoritarias recae, una vez más, sobre el propio grupo lingüístico. Los resultados de las estrategias de enseñanza que aprovechan los recursos de alfabetización dual (en dos lenguas) son positivos cuando se utilizan para cultivar un "espacio de interacción bilingüe" en el aula (Welch 2015). La formación docente debe incluir capacitación en el uso de libros bilingües, pero, además, iniciativas entre la escuela y la comunidad para crear de manera colaborativa más recursos tecnológicos que tengan un carácter y un impacto duraderos (Glazer *et al*. 2017).

3.2 Tecnología y espacios para el diálogo

Un área de la enseñanza de lenguas, fruto de la conectividad virtual entre personas, es el uso de la tecnología de la comunicación a través de enfoques pedagógicos como el **intercambio virtual** (*virtual exchange*) o **la telecolaboración** (*telecollaboration*) para conectar a los aprendientes de lenguas con otros hablantes de la lengua meta (utilizando una lengua franca o la primera lengua de uno de los dos participantes). Un mayor acceso a la tecnología de la comunicación ha traído consigo oportunidades para el aprendizaje y el contacto lingüístico y cultural mediados por tecnología, que serían económicamente inaccesibles para muchos aprendientes de manera presencial. La mayor parte de la bibliografía científica existente sobre este enfoque pedagógico (Dooly y O'Dowd 2018; O'Dowd 2018; Godwin-Jones 2019) se ha centrado en el caso del inglés como lengua meta (Çiftçi y Savaş 2018). No obstante, hay cada vez más interés en investigar este tema en intercambios virtuales para mejorar la competencia lingüística y el aprendizaje del español (Lenkaitis y English 2017; Strawbridge 2021) (véase el capítulo 10 en este volumen).

En su lectura crítica del uso de la telecolaboración para la educación intercultural, Helm (2018) sugiere que los docentes nunca deben asumir que los contextos educativos son neutrales y que es una responsabilidad ética explorar y tener en cuenta las creencias y actitudes subyacentes a la práctica docente. Se puede extender esta hipótesis para diseñar proyectos educativos de intercambio virtual que exploran de forma explícita la desigualdad social que impacta a los participantes en la telecolaboración. Esto puede ayudar a reforzar la noción de que todas las identidades culturales y lingüísticas son válidas y también el sentido de pertenencia al grupo de aquellos aprendientes que se sientan diferentes dentro del aula.

Hay educadores que han utilizado las redes sociales para promover lo que Wang y Winstead (2016) llaman la **integridad cultural digital** (*digital cultural integrity*), es decir, la valoración y preservación de los bienes lingüísticos y culturales de los individuos y las poblaciones minoritarias a través del uso de

la tecnología (véase González 2018). Esta idea se basa en la noción de que los aprendientes deben comprender y valorar los recursos y el conocimiento de diferentes poblaciones o grupos. Esta dinámica contribuye a apreciar estos bienes lingüísticos de culturales al mismo tiempo que brinda a los aprendientes oportunidades de exposición a otras lenguas y culturas. En particular, los educadores de lenguas pueden esforzarse por ayudar a los aprendientes a superar la brecha digital en lo que respecta no solo a la privación lingüística y cultural, sino también a la falta de representación positiva de género y así alentar a las jóvenes a que se interesen por la ciencia y la tecnología a través de la exploración de estos temas mediante el uso de las múltiples lenguas disponibles en Internet.

En el proyecto *ENACT -- Learn Language Through Culture* (https://enacteuropa.com/), financiado por la Unión Europea, se ha creado una aplicación en línea que tiene como objetivo ofrecer un banco de tareas para exponer y practicar diferentes lenguas a través de explicaciones y actividades culturales. Las tareas están disponibles de forma gratuita y abarcan diferentes idiomas, culturas y países, ya que los materiales son cocreados en parejas o grupos que incluyen personas de diferentes orígenes lingüísticos y culturales e incluso intergeneracionales. El planteamiento inclusivo del proyecto en cuanto al desarrollo de materiales hace posible que diferentes grupos culturales den a conocer sus tradiciones y lenguas. Estos materiales se pueden utilizar tanto en entornos educativos formales como informales. Para los docentes de lenguas, el hecho de que la aplicación sea gratuita implica que pueden utilizarla para integrar tareas culturales en el plan de estudios como actividades complementarias. La aplicación se puede utilizar para concienciar al alumnado sobre la amplia diversidad de lenguas y culturas del mundo, al tiempo que se refuerza el valor de la diversidad que hay en su propia aula. También los docentes pueden utilizar las herramientas disponibles para generar, con sus aprendientes, actividades culturales que representan las lenguas en el aula para publicarlas en la plataforma y así fomentar aún más el valor de la diversidad en el contexto inmediato y cercano.

Otra iniciativa interesante y relevante en la promoción del aprendizaje de idiomas a través del diálogo intercultural es el proyecto *Global Story Bridges* (http://www.globalstorybridges.com/). A través de esta plataforma, investigadores y docentes pueden conectar a jóvenes de diferentes partes del mundo. Provenientes de contextos globalmente diversos, los jóvenes exploran sus mundos a través de historias que crean en videos y que luego comparten con sus homólogos en otros países. Este intercambio promueve la comunicación y el diálogo intercultural al que normalmente no tendrían acceso y les permite entablar discusiones sobre sus respectivas culturas. El proyecto permite además la reflexión sobre cómo "los contextos en que vivimos se transforman e interconectan por los efectos de la globalización,

la movilidad y las tecnologías que propician formas de comunicación desterritorializadas y translocales" a la vez que "esos intercambios colisionan con formas distintas de ver y entender el mundo" (Vallejo *et al*. 2020). Aunque por el momento la plataforma solo permite intercambios en inglés, puede servir de modelo para proyectos locales que conecten a aprendientes en cualquier otra lengua, incluido el español, y que pongan énfasis en comprender y aceptar formas de vida distintas. Esto permite un distanciamiento psicológico mientras se desarrollan habilidades de pensamiento crítico que luego se pueden aplicar al aula para entablar un diálogo sobre la diversidad más inmediata.

3.3 Tecnología emergente y enfoques pedagógicos

La **realidad virtual** (*virtual reality*) y **realidad aumentada** (*augmented reality*) son otras áreas de investigación y práctica, aún minoritarias, pero en crecimiento en el aprendizaje de lenguas, dada su aplicabilidad, y que se están explorando como herramientas para aumentar la conciencia cultural y lingüística. El atractivo de estos entornos de inmersión virtual para docentes y aprendientes aumenta a medida que disminuye el precio de los dispositivos. La realidad virtual en la enseñanza de lenguas puede facilitar habilidades de lectura a través de información etiquetada en objetos 3D incluidos en el escenario; habilidades para fomentar la comprensión auditiva y la expresión oral, mediante la interacción con otros participantes (avatares o *bots*) y con objetos 3D con audio asociado; y habilidades de escritura cuando los participantes interactúan a través de mensajes de texto (véase el Capítulo 12 en este volumen). Ahora bien, gran parte del trabajo en el ámbito de la realidad virtual y realidad aumentada se centra en aprendientes con necesidades especiales o en centros educativos con recursos. Como destacan Southgate *et al*. (2019, 28), "la mayoría de las escuelas no cuentan con laboratorios con tecnología puntera y las iniciativas para trabajar en el propio dispositivo en las escuelas en zonas de pocos recursos presentan problemas importantes de inclusión digital".

Otra área de creciente interés que vincula la educación de lenguas, la tecnología y la justicia social es el uso aplicado de los **paisajes lingüísticos** (*linguistic landscapes*) como herramienta pedagógica. En su explicación de los paisajes lingüísticos, Gorter (2018) insiste en que no se trata simplemente de enumerar idiomas visibles en espacios públicos, sino que esto implica además un debate sobre las lenguas que aparecen y la manera en que se construyen dichas señales (Makoni y Pennycook 2007). Es necesario considerar igualmente conceptos mucho más amplios de lengua como son los componentes visuales y multimodales (Gorter, Cenoz y van der Worp 2021).

Los paisajes lingüísticos se han comenzado a aplicar a la educación de lenguas desde hace algunos años. Por ejemplo, Aladjem y Jou (2016) explican cómo aprovechan los paisajes lingüísticos para diseñar un contexto de aprendizaje que fomente la interacción continua con la lengua extranjera a la vez que aumentan la conciencia de la presencia de esta lengua en espacios fuera del aula y así crean un nexo entre el aula y el entorno cotidiano del alumnado. Quizás lo más importante es que los paisajes lingüísticos se han utilizado para resaltar y aumentar la sensibilidad de los aprendientes de lenguas sobre las maneras en que el panorama lingüístico es un vínculo visible entre la equidad y la justicia social en sus contextos cotidianos. Estos proyectos tienen como objetivo hacer que los aprendientes sean más conscientes de cuáles son las lenguas visibles y cuáles son las que resultan prácticamente invisibles, minorizadas o invisibilizadas, en lugares públicos, a pesar de ser lenguas habladas por las comunidades de su entorno. Mediante esta dinámica se puede considerar cómo las lenguas en los lugares públicos incluyen o excluyen a diferentes personas y cómo estos paisajes lingüísticos reflejan o no la diversidad social y lingüística de los espacios. En este sentido, cabe considerar también los paisajes lingüísticos virtuales (*virtual linguistic landscapes, VLL*) del alumnado, aspecto que destaca cómo la tecnología ejerce un papel importante en la configuración de las ecologías plurilingües virtuales de los aprendientes, tanto dentro como fuera del aula (Davis Harris y Cunningham 2019).

Desde el punto de vista tecnológico, cualquier dispositivo digital cuenta con una cámara, de manera que las producciones estudiantiles, basadas en el análisis de sus paisajes lingüísticos, tienen un alcance mayor que nunca. Este es un "retrato digital" de la realidad inmediata que pueden llevar a cabo los aprendientes para debatir con un público multilingüe sobre este tema, ya sea en el entorno inmediato o a través de plataformas en línea. No obstante, este hecho, además de mostrar la tecnología como una herramienta posibilitadora, también nos remite a nuestro punto de partida: cómo el acceso de los aprendientes de lenguas a estos entornos de aprendizaje mediados por tecnología se ve inevitablemente afectado por el estatus socioeconómico del entorno familiar (Santoyo y Martínez 2003).

4 Recomendaciones para la práctica

Después de presentar una perspectiva histórica sobre las conexiones entre la justicia social, la falta de accesibilidad y la brecha digital y su impacto sobre la enseñanza de las lenguas, y tras considerar algunos avances en este campo, incluimos recomendaciones e información desde el punto de vista de los agentes en la enseñanza y algunos de los recursos a disposición de los profesionales de lenguas.

4.1 Docentes, investigadores y administradores

4.1.1 Transformaciones en la gestión académica y el diseño curricular

Un primer paso para lograr un mayor equilibrio entre las expectativas educativas, las habilidades individuales y el acceso tecnológico (Bolívar 2012; Nieto y Bode 2012) consiste en establecer un entorno de colaboración entre la admi-nistración, el profesorado y la comunidad. En el contexto escolar, es importante reconocer que el profesorado sirve de enlace entre la dirección del centro, los aprendientes y las familias. Los docentes se relacionan diariamente con el alumnado y tienen la capacidad de entender mejor sus necesidades y capacidades tecnológicas. Así, los responsables de la gestión académica deben trabajar junto con el profesorado para implementar programas que promuevan un acceso equitativo a la tecnología para sus aprendientes, empezando por realizar sondeos sobre las necesidades del alumnado y del profesorado antes de llevar a cabo, por ejemplo, una inversión en la compra de tecnología para equipar un centro educativo. De hecho, una práctica bastante extendida por parte de los centros es la de adquirir tecnología obsoleta o de poca utilidad, sin haber consultado al equipo docente, pese a que es este grupo el que tiene que querer hacer uso de la tecnología, saber cómo utilizarla de manera eficiente y considerar relevante este componente en sus prácticas docentes.

Aunque el profesorado por sí mismo no pueda actuar para reducir drásticamente la brecha digital, sí puede contribuir a paliar sus efectos e identificar oportunidades entre el alumnado. Por ello, como parte del sondeo inicial que se puede llevar a cabo en el centro educativo, completar un análisis de necesidades por parte de los centros sobre el acceso a la tecnología del estudiantado fuera del aula contribuye a generar un ambiente tecnológico para el aprendizaje más conectado con las posibilidades reales y las limitaciones. En este sentido, es necesario mantener una base de datos actualizada con esta información de carácter tecnológico, dado que las circunstancias familiares (y las variables individuales) pueden variar y tener un impacto en cuanto a la accesibilidad a la tecnología. En este sentido, son **tres las áreas clave** en las que los docentes deben informarse sobre la situación de sus aprendientes en relación con la tecnología: 1) el **acceso**, 2) la **competencia tecnológica** y 3) la **percepción de las actividades digitales**.

En relación con el **acceso**, es necesario indagar sobre si los aprendientes pueden acceder a la tecnología fuera del ámbito educativo y en qué medida. Este es un aspecto más importante de lo que acostumbramos a pensar, dado que tiene un impacto a la hora de completar tareas que requieran el uso de recursos como vídeos o *podcasts* y, como consecuencia, dificultar o impedir su realización. También es fundamental saber con qué tipo de suscripción a Internet cuenta un aprendiente fuera del aula: un plan con datos limitados incide en el volumen de materiales que se pueden descargar. Por último, es

necesario disponer de información sobre el tipo de dispositivos a los que tienen acceso los aprendientes, si son de uso exclusivo o compartido con otros miembros de la familia. Estas consideraciones constituyen un primer paso importante para comprender las limitaciones a las que se enfrentan algunos aprendientes.

También se debe recabar información sobre la **competencia tecnológica** de los aprendientes y, por lo tanto, identificar qué experiencias han tenido o están teniendo y cómo se manejan en estos entornos (European Commission 2019). Puede que algunos hayan asistido a clases de lengua en las que se usaba tecnología de manera regular, o que la utilicen para mantenerse en contacto con la lengua, mientras que otros no hayan utilizado ni utilicen ninguna tecnología para acercarse a otras lenguas, bien porque no forma parte de sus intereses o porque desconocen cómo hacerlo. Esto puede incluir desde herramientas web básicas como diccionarios, corpus o traductores automáticos hasta otros recursos o plataformas más avanzadas y autónomas, como las aplicaciones en dispositivos móviles. A la vez que es importante conocer los intereses y las preferencias tecnológicas en el aula de lenguas, también hay que tener en cuenta que, aunque estas herramientas y plataformas se posicionen como universalmente accesibles, como muchas veces se publicita desde sus webs —"cualquiera puede aprender un idioma con Duolingo" o "creamos Duolingo para que todos tuvieran igualdad de oportunidades"(Duolingo 2021)— no lo son para las personas que no disponen de conectividad o de las destrezas necesarias para aprovechar estos recursos (Guillén 2020).

Por último, el profesorado de lenguas debe ser consciente de cómo se puede sentir el alumnado con respecto a actividades que requieran el uso de la tecnología y, por lo tanto, de su **percepción en la realización de actividades** mediadas por tecnología. La falta de confianza en su competencia lingüística puede obstaculizar la participación en discusiones digitales, no solo oralmente, sino también por escrito, dado que se necesita más tiempo para elaborar un texto u oraciones completas (véase del capítulo 6 en este volumen). Elaborar un cuestionario de evaluación de una actividad mediada por tecnología que incluya preguntas con respecto al uso de la herramienta y sobre el aprendizaje adquirido puede ayudar a detectar esta percepción y evitar que los docentes se guíen por la intuición. Es asimismo importante utilizar la tecnología de manera abarcadora y, por lo tanto, comprender diferentes modalidades que potencian el aprendizaje con tecnologías que incorporan apoyo visual, auditivo (Tagg y Seargeant 2021) y otros recursos de carácter multimodal.

4.1.2 Colaboración entre docentes e investigadores

Los enfoques educativos y su aplicabilidad suelen llevar décadas de retraso con respecto a los cambios socio-tecnológicos (Ketelaar *et al.* 2012). No obstante, cada vez se propugna un uso más inmediato de la tecnología, hecho

que marca la necesidad de una innovación igualmente rápida y eficaz en la educación de segundas lenguas. Una manera de mejorar la innovación tecnológica en el ámbito docente es a través de la investigación colaborativa entre profesorado e investigadores (Bucholtz 2021) para encontrar una forma óptima de combinar tecnología y educación lingüística. Tal y como apuntan Avineri y Martínez (2021, 1045) —en su caso para el ámbito de la lingüística aplicada— tras los esfuerzos por describir las causas de las desigualdades con relación al acceso a la tecnología para la educación es el momento de avanzar hacia posturas más activas que fomenten las relaciones para la justicia social (*Cultivating Relationships for Justice*, *CRJ*). Así, en la actualidad, el diseño, el uso y la aplicabilidad de la tecnología educativa no siempre incluye las perspectivas de los actores clave en el proceso: los docentes y los aprendientes. La investigación etnográfica que ubica a todos los agentes involucrados en posiciones de igualdad (aprendientes, docentes e investigadores) puede conformar la base para un uso más equitativo de la tecnología en el aula de lenguas. Smythe *et al*. (2020) afirman que la transformación en la educación se debe basar en la investigación. Esto implica recopilar datos empíricos en el aula, ya sea como investigación–acción o como parte de un proyecto docente, y analizarlos conjuntamente entre docentes e investigadores para contribuir de manera conjunta a la coconstrucción de la justicia social (véase, por ejemplo, la iniciativa descrita por López-Gopar *et al*. 2021). Las universidades y facultades de educación cuentan, por lo general, con más recursos para adquirir equipamiento tecnológico y desarrollar recursos educativos digitales. Compartir estos recursos con docentes de lenguas de todos los niveles educativos como recursos educativos abiertos (*Open Educational Resources, OER*) (Comas-Quinn 2011) puede servir de catalizador que contribuya a que este colectivo se sienta más empoderado en cuanto al uso de la tecnología. Esta interacción entre investigadores y docentes requiere también suprimir las barreras económicas, lingüísticas y psicológicas que en ocasiones bloquean el acceso a la participación en la investigación y revisar las vías de diseminación de la investigación para garantizar su acceso a los no especialistas (Figueroa 2022, 45). Finalmente, la publicación de estudios de caso sobre la enseñanza de lenguas mediada por tecnología, tanto aquellos que demuestren beneficios para la enseñanza como los que presentan limitaciones, debe ser apoyada por las escuelas y la administración pública, pero debe contar además con las voces de los docentes como primeros agentes de esta mediación tecnológica en el aula.

4.2 Tecnología y descolonización del currículum

4.2.1 Hacia un currículum inclusivo en la enseñanza del español

Para facilitar la accesibilidad y promover la justicia social en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, pueden tomarse como punto de partida algunas de las

acciones que se proponen como parte de la **descolonización del currículum** (*decolonizing the curriculum*), término que en el ámbito educativo hace referencia a la necesidad de reflejar y dar voz a las minorías silenciadas por los efectos históricos, en el currículum educativo e institucional, de los fenómenos como la colonización y el imperialismo. El objetivo de esta manera de proceder consiste en que el diseño curricular se aleje de estos modelos ideológicos y resulte más inclusivo, accesible y pluricultural (véase, por ejemplo, Macedo 2019; Phipps 2019; Fuertes Gutiérrez, Márquez-Reiter y Moreno Clemons 2023). Además de los principios generales, como la flexibilidad, la colaboración, la transparencia y la equidad (The Higher Education Academy 2011), que deben regir el diseño de un currículum de esta naturaleza, otras cuestiones que también han de considerarse afectan de manera específica a la enseñanza de lenguas como, por ejemplo, la perspectiva que adoptan los estudios de raciolingüística (véase, entre otros, Charity Hudley y Flores 2022). En este sentido, la tecnología puede contribuir a desarrollar un enfoque más inclusivo como herramienta para la localización y el desarrollo de recursos frente a la falta de materiales auténticos en lenguas que no son las lenguas internacionales (Wagner y Kozma 2005), incluyendo, en el caso del español, aquellas variedades con un menor número de hablantes (como, por ejemplo, el español amazónico o el judeoespañol) o dando visibilidad a los fenómenos del contacto entre lenguas como es el caso del inglés y el español en los EE.UU. o el guaraní en contacto con el español en Paraguay. Esta es un área de exploración que crece en consonancia con el abaratamiento del coste de la tecnología y su mayor portabilidad. Además, la tecnología puede emplearse para paliar la ansiedad al practicar las destrezas orales (véase el capítulo 6 de este volumen) y para eliminar las posibles barreras que pueden impedir el aprendizaje de una lengua en contextos de inmersión (véase el capítulo 10 de este volumen).

Asimismo, la tecnología puede resultar útil para documentar las lenguas minoritarias en comunidades multilingües y, con ello, mejorar la experiencia educativa de estos hablantes. Así, con la mayor capacidad de almacenamiento generada por los repositorios en la nube (*cloud storage*), algunas instituciones y ONG han comenzado a investigar y documentar lenguas en peligro de extinción e incluso crear diccionarios digitales con audio para preservar las lenguas indígenas (véase *The Living Tongue Institute for Endangered Languages*: https://livingtongues.org/ y *The Endangered Languages Project*: http://www.endangeredlanguages.com). En algunos casos, las iniciativas provienen de miembros de la comunidad lingüística y dan lugar a recursos educativos en lenguas minoritarias disponibles en el entorno familiar y docente para garantizar la sostenibilidad de estos idiomas. Por ejemplo, *CultureTree TV* es un canal de *YouTube* que utiliza música, historias infantiles y videos educativos para enseñar el yoruba a los niños, lengua del África Occidental.

También existen proyectos diseñados para facilitar el empleo de recursos a aquellos aprendientes con acceso limitado a la tecnología. Entre otros, *The*

Global Storybooks (https://globalstorybooks.net/) es un recurso educativo abierto que promueve la alfabetización y el aprendizaje de lenguas para familias, escuelas y comunidades. Incluye libros digitales en dos idiomas (generalmente en inglés y otra lengua) con una amplia variedad de historias e idiomas disponibles, incluido el español. Una de las ventajas de este tipo de recurso es que se puede descargar e imprimir en la escuela y así se evitan los posibles problemas derivados de limitaciones de conectividad. El componente de audio de los libros se puede revisar en clase e incluso grabar y almacenar en teléfonos inteligentes.

4.2.2 Publicaciones especializadas

Así como el acceso a los recursos tecnológicos para los aprendientes no es suficiente si no va acompañado de un apoyo para el desarrollo de la alfabetización digital, el profesorado de lenguas también debe estar abierto a aprender e innovar continuamente su propia práctica, incluyendo la exploración de recursos disponibles de forma autodidacta y a través de estructuras de apoyo que pueden crearse para mejorar las competencias profesionales de los docentes, tal y como propone Barko-Alva (2022, 23) para el caso de los docentes de español en programas bilingües en los Estados Unidos. Además de asistir a seminarios y talleres de formación con apoyo del contexto educativo, existen varias revistas de acceso abierto para el profesorado de lengua española: la página web *Porta_ELE* aporta un repertorio de estas publicaciones y constituye un buen punto de partida para la localización de recursos especializados (véase Lloret Cantero 2020). En particular, la revista *E-eleando*, publicada por la Universidad de Alcalá, tiene varios volúmenes recientes dedicados al uso de la prensa digital en español, a la interacción digital y sobre las inteligencias múltiples y el uso de las TIC, por nombrar algunos ejemplos. También puede ser de interés el volumen 6 (2020) de la revista *Doblele*, vinculada a la Universitat Autònoma de Barcelona, sobre "perspectivas críticas sobre el ELE como industria y mercado". Además, *Edutec-e*, *revista electrónica de tecnología educativa*, aunque no se dedica exclusivamente a la enseñanza del español, proporciona estudios, experiencias y recursos didácticos sobre la enseñanza y aprendizaje con tecnología. La aparición de la revista *TEISEL - Tecnologías para la investigación en segundas lenguas* (Universitat de Barcelona), cuyo primer número se publicó en 2022, es un ejemplo más de la necesidad de diseñar espacios de reflexión que combinen perspectivas docentes y de investigación sobre cómo integrar la tecnología en las prácticas docentes. Por último, para una visión panorámica sobre *justicia social*, centrada en el español desde un punto de vista aplicado, se puede consultar el número monográfico: *Descolonización de la enseñanza del español y justicia social: enfoques, competencias y propuestas de aplicación*, publicado en el *Journal of Spanish Language Teaching* (Fuertes Gutiérrez, Márquez-Reiter y Moreno Clemons 2023).

5 Conclusión y futuras líneas de investigación

La desigualdad socioeconómica, reforzada por la brecha digital, ha dado lugar a una doble falta de acceso a la tecnología en entornos educativos, que además ha traído consigo una escasez de lo que Homer-Dixon (2000) denomina la "brecha de ingenio" (*ingenuity gap*), es decir, la falta de acceso a conocimientos clave para saber manejarse e interaccionar en la sociedad actual. No basta con reconocer que existen brechas digitales, lingüísticas e incluso de género que contribuyen, e incluso se superponen, en la creación de sistemas educativos injustos. Familias, docentes, administradores y representantes en la esfera política deben colaborar para reflexionar sobre estos temas fundamentales que afectan a las generaciones futuras. Hace falta crear más espacios donde aprendientes y docentes adquieran conocimientos de manera conjunta para primero reconocer y luego desafiar los patrones existentes en relación con los privilegios e injusticias que rodean el sistema educativo. En el caso del aprendizaje de lenguas, resulta imprescindible identificar proyectos que no solamente promuevan el uso de la lengua, sino también el uso de la comunicación destinada a una igualdad lingüística y cultural. Como parte de este proceso, es necesario diseñar actividades de aprendizaje mediadas por tecnología que sirvan de catalizador para el pensamiento crítico, los valores democráticos y la igualdad. Para ello, resulta primordial que toda la comunidad educativa, como responsables en la educación lingüística de los más jóvenes, lleve a cabo un ejercicio de autocrítica y se pregunte hasta qué punto es cómplice en la perpetuación de la injusticia y la desigualdad en la educación de lenguas y el acceso a la tecnología.

6 Lecturas adicionales comentadas

Digital Future Society. 2020. *Reducir las brechas digitales: un marco de colaboración digital*. Madrid: Gobierno de España. https://digitalfuturesociety.com/app/uploads/2020/04/THINK_TANK_I4_BRIDGING_DIGITAL_DIVIDE_ES.pdf

Volumen en el que se analiza el derecho a la alfabetización digital y la colaboración y se describen iniciativas que promueven la alfabetización digital en distintas partes del mundo.

Journal of Spanish Language Teaching 10 (2), 2023. Número monográfico: *Decolonising Spanish Language Teaching and Social Justice: Approaches, Competences and Practices / Descolonización de la enseñanza del español y justicia social: enfoques, competencias y propuestas de aplicación,* eds. Mara Fuertes Gutiérrez, Rosina Márquez-Reiter y Aris Moreno Clemons.

Bibliografía

Aladjem, R. y B. Jou. 2016. "The Linguistic Landscape as a Learning Space for Contextual Language Learning". *Journal of Learning Spaces* 5 (2): 66–70.

Avineri, N. y D. C. Martínez. 2021. "Applied Linguistics Cultivating Relationships for Justice: An Aspirational Call to Action". *Applied Linguistics* 42 (6): 1043–1054. https://doi.org/10.1093/applin/amab065.

Barakos, E. y C. Selleck. 2019. "Elite Multilingualism: Discourses, Practices, and Debates". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 40 (5): 361–374. https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1543691.

Barko-Alva, K. 2022. "Enseñando en español: The Need to Support Dual Language Bilingual Education Teachers' Pedagogical Language Knowledge". *Annual Review of Applied Linguistics* 42: 18–24. https://doi.org/10.1017/S026719052100106.

Bautista Murillo, J. C. 2021. "El lugar importa: brecha digital y desigualdades territoriales en tiempos de Covid-19. Una revisión comparativa sobre la realidad argentina, sus provincias y principales centros urbanos". *Argumentos. Revista de crítica social* 24: 66–100.

Blackledge, A. y A. Creese. 2009. *Multilingualism: A Critical Perspective*. Londres: Continuum.

Bolívar, A. 2012. "Justicia social y equidad: una revisión actual". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 1 (1): 9–45. http://hdl.handle.net/10486/9162.

Brice Heath, S. 2006. *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Bucholtz, M. 2021. "Community-Centered Collaboration in Applied Linguistics". *Applied Linguistics* 42 (6): 1153–1161. https://doi.org/10.1093/applin/amab064.

Cabero, J. 2004. "Reflexiones sobre la brecha digital y la educación". En *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión social*, eds. F. J. Soto y J. Rodríguez, 23–42. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Charity Hudley, A. H. y N. Flores. 2022. "Social Justice in Applied Linguistics: Not a Conclusion, but a Way Forward". *Annual Review of Applied Linguistics* 42: 144–154. https://doi.org/10.1017/S0267190522000083.

Çiftçi, Y. E. y P. Savaş. 2018. "The Role of Telecollaboration in Language and Intercultural Learning: A Synthesis of Studies Published between 2010 and 2015". *ReCALL* 30 (3): 278–298. https://doi.org/10.1017/S0958344017000313.

Cocemfe. 2021. "Definiciones básicas". *Observatorio accesibilidad y vida independiente*. https://observatoriodelaaccesibilidad.es/archivos/3104.

Comas-Quinn, A. 2011. "Recursos educativos abiertos para la enseñanza de lenguas". *MarcoELE* 13: 90–104.

Commission on Language Learning. 2016. *The State of Languages in the U.S.A. Statistical Portrait*. Cambridge, MA: American Academy of Arts and Sciences.

Council of Europe. 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Darvin, R. 2018. "Social Class, and the Acquisition of Unequal Digital Literacies". *Language and Literacy* 20 (3): 26–45. https://doi.org/10.20360/langandlit29407.

Davis, N., L. Harris y U. Cunningham. 2019. "Professional Ecologies Shaping Technology Adoption in Early Childhood Education with Multilingual Children". *British Journal of Educational Technology* 50 (3): 1320–1339. https://doi.org/10.1111/bjet.12774.

de Costa, P. 2019. "Elite Multilingualism, Affect and Neoliberalism". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 40 (5): 453–460. https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1543698.

de Mejía, A. M. 2002. *Power, Prestige, and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dooly, M. y R. O'Dowd. 2018. "Telecollaboration in the Foreign Language Classroom: A Review of Its Origins and Its Application to Language Teaching Practices". En *In This together: Teachers' Experiences with Transnational, Telecollaborative Language Learning Projects*, eds. M. Dooly y R. O'Dowd, 11–34. Bern: Peter Lang.

Dooly, M. y C. Vallejo. 2020. "Bringing Plurilingualism into Teaching Practice: A Quixotic Quest?" *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23 (1): 81–97. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598933.

Drees-Gross, F. y P. Zhang. 2021. "El escaso acceso digital frena a América Latina y el Caribe: ¿Cómo solucionar este problema?" En *Banco Mundial Blogs*, 12 de agosto. Washington: Banco Mundial.

Duolingo. 2021. "Sobre nosotros". https://es.duolingo.com/.

European Commission. 2019. *2nd Survey of Schools: ICT in Education*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2759/23401.

Figueroa, M. 2022. "Podcasting Past the Paywall: How Diverse Media Allows More Equitable Participation in Linguistic Science". *Annual Review of Applied Linguistics* 42: 40–46. https://doi.org/10.1017/S0267190521000118.

Flores, N. y J. Rosa. 2015. "Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education". *Harvard Educational Review* 85 (2): 149–171. https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149.

Fuertes Gutiérrez, M., C. Soler Montes y C. Klee. 2021. "Sociolingüística aplicada a la enseñanza del español [Applied Sociolinguistics in Spanish Language Teaching (SLT)]". *Journal of Spanish Language Teaching* 8 (2): 105–113. https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2019448.

Fuertes Gutiérrez, M., R. Márquez-Reiter y A. Moreno Clemons, eds. 2023. *Decolonising Spanish Language Teaching and Social Justice: Approaches, Competences and Practices / Descolonización de la enseñanza del español y justicia social: enfoques, competencias y propuestas de aplicación*. Número monográfico del Journal of Spanish Language Teaching 10 (2).

García, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st century. A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley Blackwell.

García Martínez, V. y M. P. Silva Payró. 2022. "Percepción académica sobre las barreras en la adopción de innovaciones tecnológicas durante la pandemia por la covid-19". *Apertura: revistas de innovación educative* 14 (1): 96–113. https://doi.org/10.32870/ap.v14n1.2150.

Gee, J. P. 1996. *Social Linguistics and Literacies*. Londres y Nueva York: Routledge.

Ghanizadeh, A., A. Razavi y S. Jahedizadeh. 2015. "Technology-Enhanced Language Learning (TELL): A Review of Resources and Upshots". *International Letters of Chemistry, Physics and Astronomy* 54: 73–87. https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILCPA.54.73.

Glazer, M., K. Harris, D. Ost, M. Gower y M. Ceprano. 2017. "Creating Bilingual Books to Facilitate Second Language Learning". *Journal of Inquiry & Action in Education* 8 (2): 81–89.

Godwin-Jones, R. 2019. "Telecollaboration as an Approach to Developing Intercultural Communication Competence". *Language Learning & Technology* 23 (3): 8–28. http://hdl.handle.net/10125/44691.

González, G. 2018. *Newspaper Partnership Results in Thousands of Freely Licensed Infographics*. San Francisco: Wikimedia Foundation.

Gorter, D. 2018. "Methods and Techniques for Linguistic Landscape Research: About Definitions, Core Issues and Technological Innovations". En *Expanding*

the Linguistic Landscape: Multilingualism, Language Policy and the Use of Space as a Semiotic Resource, eds. M. Pütz y N. Mundt, 38–57. Bristol: Multilingual Matters.

Gorter, D., J. Cenoz y K. van der Worp. 2021. "The Linguistic Landscape as a Resource for Language Learning and Raising Language Awareness". *Journal of Spanish Language Teaching* 8 (2): 161–181. https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2014029.

Guillén, G. 2020. "Tecnología e impacto social en la enseñanza de español". *Doblele* 6: 82–96. https://doi.org/10.5565/rev/doblele.73.

Gutiérrez-Provecho, M. L., M. López-Aguado, J. L. arcía Llamasy J. Quintanal Díaz. 2021. "La brecha digital en población en riesgo de exclusión social". *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 39: 123–138. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.39.08.

Hall, F. 2013. *The Business of Digital Publishing*. Londres y Nueva York: Routledge.

Helm, F. 2018. *Emerging Identities in Virtual Exchange*. Dublin: Research-publishing.net.

The Higher Education Academy. 2011. *Inclusive Curriculum Design in Higher Education. Languages, Linguistics and Area Studies*. York: The Higher Education Academy.

Homer-Dixon, T. F. 2000. *The Ingenuity Gap*. Nueva York: Knopf.

INTEF. 2017. *Marco común de competencia digital docente—septiembre 2017*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

ITU. 2019. *ITU-D Digital Inclusion* (página web). Ginebra: ITU.

Katz, V. S., C. Gonzalez y K. Clark. 2017. "Digital Inequality and Developmental Trajectories of Low-Income, Immigrant, and Minority Children". *Pediatrics* 140 (S2): 132–136. https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758R.

Ketelaar, E., D. Beijaard, H. P. A. Boshuizeny P. J. Den Brok. 2012. "Teachers' Positioning towards an Educational Innovation in the Light of Ownership, Sense-Making and Agency". *Teaching and Teacher Education* 28 (2): 273–282. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.004.

Kozol, J. 1991. *Savage Inequalities. Children in America's Schools*. Nueva York: Harper.

Ladson-Billings, G. 2013. "Lack of Achievement or Loss of Opportunity". En *Closing the Opportunity Gap: What America Must Do to Give Every Child an Even Chance*, eds. P. Carter y K. Welner, 11–22. Oxford: Oxford University Press.

Lenkaitis, C. A. y B. English. 2017. "Technology and Telenovelas: Incorporating Culture and Groupwork in the L2 Classroom". *MEXTESOL Journal* 41 (3): 1–20.

Lloret Cantero, J. 2020. *Repertorio, análisis y difusión de las publicaciones periódicas en línea especializadas en Español como Lngua Extranjera (ELE)*. Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra.

López-Gopar, M. E., J. L. Schissel, C. Leung y J. Morales. 2021. "Co-Construction Social Justice: Language Educators Challenging Colonial Practices in Mexico". *Applied Linguistics* 42 (6): 1097–1109. https://doi.org/10.1093/applin/amab047.

Macedo, D., ed. 2019. *Decolonizing Foreign Language Education. The Misteaching of English and Other Colonial Languages*. Londres y Nueva York: Routledge.

Makoni, S. y A. Pennycook. 2007. "Disinventing and Reconstituting Languages". En *Disinventing and Reconstituting Languages*, eds. S. Makoni y A. Pennycook, 1–41. Bristol: Multilingual Matters.

Martín Rojo, L. 2010. *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. Nueva York: Mouton de Gruyter.

Nieto, S. y P. Bode. 2012. *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. 5ª ed. Boston: Allyn & Bacon.

O'Dowd, R. 2018. "From Telecollaboration to Virtual Exchange: State-of-the-Art and the Role of UNICollaboration in Moving forward". *Journal of Virtual Exchange* 1: 1–23. Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1.

Ortega, L. 2017. "New CALL-SLA Research Interfaces for the 21st Century: Towards Equitable Multilingualism". *Calico Journal* 34 (3): 285–316. https://doi.org/10.1558/cj.33855.

Pérez-Escoda, A., F. J. Lena-Acebo y R. García-Ruiz. 2021. "Brecha digital de género y competencia digital entre estudiantes universitarios". *Aula Abierta* 50 (1): 505–514. https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.505-5014.

Pew Research Center. 2021. *Internet/Broadband Fact Sheet* (página web). Washington, DC: Pew Research Center.

Phipps, A. 2019. *Decolonising Multilingualism. Struggles to Decreate*. Bristol: Multilingual Matters.

Prinstein, M. J. y K. A. Dodge. 2008. "Current Issues in Peer Influence Research". En *Understanding Peer Influence in Children and Adolescents*, eds. M. J. Prinstein y K. A. Dodge, 3–13. Nueva York: Guilford Press.

Rawls, J. 1979. *Teoría de la justicia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Reinhardt, J. 2017. "Digital Gaming in L2 Teaching and Learning". En *The Handbook of Technology in Second Language Teaching and Learning*, eds. C. Chapelle y S. Sauro, 202–216. Londres: Wiley-Blackwell.

Rideout, V. J. y V. S. Katz. 2016. *Opportunity for All? Technology and Learning in Lower-Income Families. A Report of the Families and Media Project*. Nueva York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.

Rosa, J. y N. Flores. 2021. "Decolonization, Language, and Race in Applied Linguistics and Social Justice". *Applied Linguistics* 42 (6): 1162–1167. https://doi.org/10.1093/applin/amab062.

Santoyo, A. y E. Martínez. 2003. *La brecha digital: mitos y realidades*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.

Shohamy, E. 2006. "Imagined Multilingual Schools: How Come We Don't Deliver?" En *Imagining Multilingual Schools: Language in Education and Globalization*, eds. O. García, T. Skutnabb-Kangas y M. E. Torres-Guzmán, 171–183. Bristol: Multilingual Matters.

Smythe, S., K. Toohey, D. Dagenais y M. Forte, eds. 2020. *Transforming language and literacy education: new materialism, posthumanism, and ontoethics*. Londres y Nueva York: Routledge.

Southgate, E., S. P. Smith, C. Cividino, S. ShaneSaxby, J. Kilham, G. Eather, J. Scevak, D. Summerville, R. Buchanan y C. Bergin. 2019. "Embedding Immersive Virtual Reality in Classrooms: Ethical, Organisational and Educational Lessons in Bridging Research and Practice". *International Journal of Child-Computer Interaction* 19: 19–29. https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2018.10.002.

Strawbridge, T. 2021. "Modern Language: Interaction in Conversational NS-NNS Video SCMC eTandem Exchanges". *Language Learning & Technology* 25 (2): 94–110. http://hdl.handle.net/10125/73435.

Tagg, C. y P. Seargeant. 2021. "Context Design and Critical Language/Media Awareness: Implications for a Social Digital Literacies Education". *Linguistics and Education* 62: 100776. https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100776.

UNESCO. 2016. *If You Don't Understand, How Can You Learn? Policy Paper 24, Global Education Monitoring Report*. Paris: UNESCO.

UNESCO. 2019a. *Global Educational Monitoring Report 2019*. Paris: UNESCO.

UNESCO. 2019b. *The State of Broadband 2019*. Geneva: International Telecommunication Union and United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

United Nations Department of Economic and Social Affairs. 2006. *Social Justice in an Open World: The Role of the United Nations*. Nueva York: United Nations.

United Nations Department of Economic and Social Affairs. 2020. *World Social Report 2020. Inequality in a Rapidly Changing World*. Nueva York: United Nations.

United Nations Women (United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women). 2019. *Progress of the World's Women 2019–2020. Families in a Changing World*. Nueva York: UN Women.

Vallejo, C. y M. Dooly. 2013. "Early School Leavers and Social Disadvantage in Spain: From Books to Bricks and Vice-Versa". *Journal of Education* 48 (3): 389–404. https://doi.org/10.1111/ejed.12037.

Vallejo, C. y M. Dooly. 2020. "Plurilingualism and Translanguaging: Emergent Approaches and Shared Concerns". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23 (1): 1–16. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1600469.

Vallejo, C., E. Moore, J. Llompart y M. Hawkins. 2020. "Semiosis y cosmopolitismo crítico: un análisis transmodal de un dilema ético en comunicación transnacional entre jóvenes". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 24 (1): 304–325.

Wagner, D. A. y R. Kozma. 2005. *New Technologies for Literacy and Adult Education: A Global Perspective*. Paris: UNESCO.

Wang, P. y L. Winstead. 2016. *Handbook of Research on Foreign Language Education in the Digital Age*. Hershey, PA: IGI Global.

Warschauer, M. 2003. *Technology and Social Inclusion. Rethinking the Digital Divide*. Cambridge, MA: MIT Press.

Warschauer, M. y T. Matuchniak. 2010. "New Technology and Digital Worlds: Analyzing Evidence of Equity in Access, Use, and Outcomes". *Review of Research in Education* 34 (1): 179–225. https://doi.org/10.3102/0091732X09349791.

Weissler, R. E. 2022. "A Meeting of the Minds: Broadening Horizons in the Study of Linguistic Discrimination and Social Justice through Sociolinguistic and Psycholinguistic Approaches". *Annual Review of Applied Linguistics* 42: 137–143. https://doi.org/10.1017/S0267190521000131.

Welch, I. 2015. "Building Interactional Space in an ESL Classroom to Foster Bilingual Identity and Linguistic Repertoires". *Journal of Language, Identity & Education* 14 (2): 80–95. https://doi.org/10.1080/15348458.2015.1019784.

Winstead, L. 2013. "Apprehension and Motivation Among Adolescent Dual Language Peers: Perceptions and Awareness about Self-Directed Teaching and Learning". *Language and Education* 27 (1): 1–21. https://doi.org/10.1080/09500782.2012.669767.

Young, M. 1958. *The Rise of Meritocracy 1870–2033: An Essay on Education and Society*. Londres: Thames and Hudson.

2

PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR EN ENTORNOS VIRTUALES

CURRICULUM PLANNING AND DEVELOPMENT IN VIRTUAL ENVIRONMENTS

Marta González-Lloret

1	Introducción y definición de conceptos clave	50
2	Estado de la cuestión	51
3	Contribuciones de la investigación actual	54
	3.1 Metodología de la enseñanza de lenguas mediada por tecnología	55
	3.2 Desarrollo de materiales e investigación	56
	3.3 Integración curricular de la tecnología	57
	3.4 Implementación	57
	3.5 Formación de docentes	58
4	Recomendaciones para la práctica	59
	4.1 Análisis del contexto y los participantes	59
	4.2 Diseño y desarrollo	60
	4.3 Implementación y evaluación	62
5	Conclusión y futuras líneas de investigación	63
6	Lecturas adicionales comentadas	64
Bibliografía		66

RESUMEN

A pesar del enorme potencial de las tecnologías existentes para el desarrollo de cursos de lenguas en línea, es conveniente no caer en el determinismo tecnológico y pensar que la tecnología es capaz por sí misma de tener un impacto positivo en el aprendizaje. La tecnología puede facilitar más que nunca el desarrollo de una lengua, sin embargo, son esenciales para su eficacia una planificación clara y un desarrollo basado en una metodología sólida. Este capítulo

DOI: 10.4324/9781003146391-4
This chapter has been made available under a CC-BY-NC-ND 4.0 license.

comienza con la definición de los distintos tipos de enseñanza existentes según el tipo de integración tecnológica, seguido de una evolución histórica de la enseñanza de lenguas mediada, en diferente medida, por tecnologías, destacando el efecto de las innovaciones en el aprendizaje de diferentes destrezas. A continuación, se revisa la investigación actual para discutir la eficacia de la tecnología en la enseñanza de una lengua adicional, subrayando el papel que tienen la metodología, los materiales, el tipo de integración tecnológica y la formación de los docentes. Asimismo, se presentan recomendaciones para la planificación de cursos basadas en principios de adquisición de lenguas y en el modelo ADDIE (*Análisis–Diseño–Desarollo–Integración–Evaluación*) para la integración de la tecnología en la educación. Finalmente, se proponen futuras líneas de investigación que proporcionen respuestas a las cuestiones que aún están por resolver. El capítulo se cierra con lecturas adicionales tanto teóricas como prácticas que pueden servir a docentes, administradores de programas educativos y diseñadores de materiales para la planificación y el desarrollo de cursos mediados por tecnología.

Palabras clave: desarrollo curricular; aprendizaje mediado por tareas; enfoque por tareas; aprendizaje mediado por tecnología; modelo ADDIE

ABSTRACT

In spite of the potential that existing technologies have for the development of online courses, it is important not to fall into technological determinism and believe that technology will make learning happen. Technology can facilitate learning like never before, but clear planning and development based on a solid methodology for language acquisition are essential for its effectiveness. After clarifying different types of language teaching according to the amount of technological integration, this chapter presents a historical overview of technology-mediated (to different degrees) language teaching, highlighting the effect of innovation on the learning of language skills. Afterwards, the efficiency of technology for the learning of an additional language is discussed based on existing research, underlining the role of the methodology, the materials, the type of integration and the training of teachers. Recommendations are then presented based on second language acquisition research and the ADDIE (Analysis–Design–Development–Integration–Evaluation) model for implementing technology in education. Then, future lines of investigation for the questions still to be resolved are suggested. The chapter ends with additional theoretical and practical readings that may serve for the planning and development of technology-mediated courses (online or hybrid) for teachers, administrators and material developers.

Keywords: curriculum development; task-based language teaching; technology-mediated language learning; ADDIE model

1 Introducción y definición de conceptos clave

La pandemia de la COVID-19 puso de manifiesto la utilidad e importancia de la tecnología en todos los ámbitos y contextos educativos (González-Lloret, Canals y Pineda Hoyos 2021), incluida la enseñanza del español como lengua adicional (LA), sea como lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2). En el momento que se decretó el cierre de escuelas y universidades, muchas instituciones se vieron obligadas a transferir de forma directa el currículo existente (presencial) a un entorno en línea. Si bien la tenacidad y la dedicación de los docentes evitó que muchos aprendientes perdieran el curso escolar, el aprendizaje fue en la mayoría de los casos mínimo, ya que la transferencia de materiales creados para enseñar cara a cara a un contexto en línea no optimiza los beneficios de la tecnología y no conlleva un aprendizaje efectivo. La tecnología, sin lugar a dudas, puede contribuir al aprendizaje, pero no es una relación de causalidad. El aprendizaje ocurre gracias a una planificación cuidadosa que incluya una metodología basada en la investigación existente en la adquisición de lenguas, una pedagogía adecuada al contexto y propósito de aprendizaje, el uso (o la creación) de unos materiales acordes a esos principios pedagógicos y metodológicos y una cuidadosa selección de herramientas y de tecnologías para llevarlos a cabo.

A pesar de que para algunos docentes la inmersión plena en la tecnología para la enseñanza del español fue algo nuevo y muchos de ellos estaban ansiosos de regresar a una enseñanza presencial, existe medio siglo de investigación en el área de enseñanza de lenguas mediadas por tecnologías cuyos resultados apuntan a la eficacia de la tecnología para el desarrollo de las competencias orales, escritas e interculturales en la LA y para el desarrollo de habilidades digitales necesarias para el mercado laboral, como la habilidad de comunicarse y colaborar a través de tecnologías, la habilidad de encontrar y evaluar críticamente información existente y la habilidad de manejar y resolver problemas en contextos mediados por tecnologías (Unión Europea 2020).

Existe una gran variabilidad en el uso de la terminología para describir el papel que la tecnología puede desempeñar en el currículo. En la literatura especializada, se utiliza ***e-learning*** como término inclusivo para señalar el uso de la tecnología en la enseñanza tanto presencial (con componentes de tecnología) como la que se imparte completamente en línea. Se puede hacer una distinción más detallada, señalando la diferencia entre un programa con inclusión de tecnología de forma esporádica **enriquecido con tecnología** (*technology-enhanced*) y uno **mediado por tecnologías** (*technology-mediated*) donde la tecnología es parte integral del aprendizaje y la evaluación. Ambos tipos de enseñanza se suelen llevar a cabo en el aula de clase con el docente y los aprendientes en el mismo espacio geográfico y temporal. Cuando existe una distancia física o temporal entre el docente y los aprendientes, hablamos

de **aprendizaje a distancia** (*distance learning*), **aprendizaje remoto o en línea** (*online learning*). Normalmente, este tipo de educación conlleva una variedad de modalidades (síncrona, en directo; asíncrona, en diferido) y tecnologías. Por último, la **enseñanza híbrida** o **semipresencial** (*hybrid learning*) se refiere a una alternancia entre la enseñanza en línea y la enseñanza presencial, donde la parte en línea constituye entre un 30% y un 70% del total del curso. Durante el año 2020, los docentes de LA se vieron obligados a adoptar la enseñanza remota/a distancia/en línea como solución de emergencia a la pandemia, seguida de diferentes modelos de enseñanza hibrida al regresar paulatinamente a la enseñanza presencial (p. ej., semipresencial con clase invertida, de rotación por grupos, rotación individual, aquí y allí). Es importante destacar que existe una gran diferencia entre este modelo de enseñanza remota a distancia y un curso de LA bien planificado y desarrollado para ser impartido en línea (Hodges *et al*. 2020).

A la hora de **planificar y desarrollar** un curso de una LA en línea, es importante tener claro el contexto, los participantes del curso, los objetivos del programa y sus capacidades (tanto humanas como tecnológicas). A la hora de decantarnos por una **metodología**, es esencial conocer la literatura existente sobre adquisición de lenguas y desarrollar un programa congruente con esa metodología (véase González-Lloret 2016 para un ejemplo de enseñanza basada en tareas; *Task-Based Language Teaching*, *TBLT*) así como modelos de creación de cursos en línea, como por ejemplo el modelo ADDIE (Análisis–Diseño–Desarollo–Integración–Evaluación) que se presenta en detalle en la sección 4 de este capítulo.

2 Estado de la cuestión

El **aprendizaje mediado por tecnologías** y el **aprendizaje a distancia** han existido desde hace décadas, pero en los últimos años se han convertido en aspectos omnipresentes y determinantes en nuestras vidas y nuestros sistemas de educación.

Uno de los hitos históricos que marca el inicio de este campo es la publicación del primer volumen de las revistas académicas *CALICO* en 1983 y *ReCALL* en 1989. Desde entonces, la investigación y la incorporación de la tecnología en el aula han ido evolucionando no solo siguiendo el desarrollo tecnológico, sino el progreso de los campos de adquisición de lenguas y de educación. Los estudios han pasado de intentar probar que la tecnología funcionaba (y merecía la inversión de tiempo y recursos que normalmente suponía) a hacer descripciones de cómo incorporar las innovaciones en el aula de lengua, hasta los estudios más recientes en los que la tecnología no es el enfoque principal, sino una variable más para considerar en la investigación de adquisición.

Sin duda, dos de los factores decisivos en la evolución del campo han sido: primero, el **desarrollo de procesadores** cada vez más potentes, más reducidos y más económicos, que han permitido un uso extendido de las herramientas tanto dentro como fuera de la clase de LA; y segundo, el **acceso fácil a Internet** y la ampliación de las redes de conexión. Estos factores han incrementado la posibilidad de planificar y desarrollar materiales para trabajar todas las destrezas en la clase de LA.

El procesador de texto marcó la evolución de la **enseñanza de la escritura** en la LA a través de las tecnologías (p. ej., producción, rapidez, autocorrección), pero las actividades de escritura permanecieron iguales. Fue la llegada de Internet lo que facilitó que los aprendientes se convirtieran en autores tanto en el aula como fuera (p. ej., escritura en *fandoms*, *blogs*, wikis, grupos de discusión), lo que incrementa la motivación para escribir, el sentido de la autoría y el desarrollo de una identidad en la LA (Kramsch, Van Ness y Lam 2000) y lleva a un aumento en la complejidad y corrección al escribir (Chen y Brown 2012). Asimismo, con la llegada de los documentos compartidos de *Google*, la escritura se ha convertido en una actividad colaborativa, con las ventajas que esto presenta para el desarrollo de la competencia escrita en una LA (Storch 2016). Finalmente, escribir en línea para una audiencia real proporciona a los aprendientes otra oportunidad de mejorar la expresión escrita. Usando la terminología de Manchón (2011, 3), los aprendientes no solo escriben para aprender la LA (*writing to learn*), sino que también aprenden a expresarse de forma escrita escribiendo en la LA (*learning to write*).

En cuanto al trabajo de la **comprensión auditiva** en la LA, se puede decir que ha estado unido a la tecnología desde los inicios del método audiolingüe a principios del siglo XX. La evolución tecnológica ha permitido el desarrollo de materiales que incorporan corrección inmediata y personalizada, esencial para el aprendizaje de una LA. De manera similar, el trabajo de comprensión lectora se ha beneficiado no solo de la enorme cantidad de material existente en Internet, sino también de la posibilidad de proporcionar el andamiaje necesario para el aprendizaje (p. ej., diferentes tipos de glosarios, modificación textual, uso de elementos multimedia insertados en el texto, preguntas interactivas de comprensión, texto con hipervínculos). Un ejemplo de este tipo de materiales son las lecturas niveladas en *Profe de ELE* (https://www.profedeele.es/categoria/actividad/lecturas/).

Con respecto a la **interacción oral**, es posiblemente la destreza comunicativa que más se ha beneficiado de la innovación tecnológica. Si bien el reconocimiento de voz en segundas lenguas todavía no es perfecto, ya existen aplicaciones e investigaciones en torno al uso de simulaciones conversacionales para el aprendizaje de lenguas (p. ej., Sydorenko *et al*. 2019; véase Muñoz-Basols y Gironzetti 2019 para una propuesta metodológica para la enseñanza de la expresión oral del español).

Uno de los mayores beneficios para el desarrollo de la **expresión e interacción oral** llegó con la posibilidad de conectar a los aprendientes de lengua con otros hablantes para participar en actividades interactivas a distancia. Las herramientas más comunes para este tipo de actividades telecolaborativas (o intercambios virtuales) incluyen la comunicación mediada por computadores, inicialmente por texto (*chat*) y después por video y multimodal, los espacios virtuales como Second Life y los juegos de rol masivos de multijugadores. Estas tecnologías han cambiado no solo la cantidad y la calidad de las interacciones que pueden experimentar los aprendientes de una lengua, sino también la planificación, el desarrollo y la metodología de la enseñanza de lenguas. Una de las primeras propuestas curriculares usando entornos colaborativos fue el proyecto *Cultura* (Furstenberg *et al*. 2001) que detallaba una metodología para el aprendizaje intercultural a través de proyectos telecolaborativos entre dos instituciones en las que se aprende la lengua y la cultura de la otra. Desde entonces, los **proyectos telecolaborativos** han ido en aumento, adoptando diferentes tecnologías como lugar de encuentro e interacción, pero manteniendo la misma premisa metodológica de aprendizaje a través de la colaboración auténtica con otros hablantes de la lengua y cultura meta (Çiftçi y Savaş 2018; Gutiérrez y O'Dowd 2021). Para una visión histórica en detalle del impacto de la tecnología en el desarrollo de las competencias orales, se recomienda leer Jordano de la Torre (2011).

Otro factor que cabe destacar en la evolución de la tecnología es la **movilidad de los dispositivos**. Los teléfonos móviles se han convertido en pequeños ordenadores con conexión a la red, sustituyendo a tabletas y portátiles, lo que expande la capacidad de trabajar en la LA fuera del aula, así como su incorporación rápida y fácil dentro el aula. El teléfono móvil se usa frecuentemente en el aula de LA como diccionario, grabadora de voz y de vídeo y para acceder a juegos y aplicaciones de evaluación (p. ej., *Kahoot!*). Además, permite conectarse a las actividad multimedia de los libros de textos, acceder a realidades virtuales y aumentadas y a excelentes materiales de aprendizaje como los del Instituto Cervantes (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/default.htm), *Profe de ELE* (https://www.profedeele.es) o las actividades creadas por Barbara Kuczun Nelson (https://personal.colby.edu/~bknelson/SLC/) para el trabajo individualizado fuera del aula (véase Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce [2018] para una revisión en español del uso de los teléfonos móviles en la enseñanza de lenguas).

Finalmente, desde el comienzo de la pandemia, se ha experimentado con las posibilidades a nivel institucional que ofrecen las tecnologías para facilitar la enseñanza de lenguas a distancia. La educación en línea, aunque se vio catapultada por la pandemia global de la COVID-19, no es algo nuevo. Las **plataformas de aprendizaje** (*LMS, Learning Management Systems*) han existido desde finales del siglo XX. Existen *WebCT*, *Blackboard* (desde finales

de los 90), *Moodle* (desde el 2002), *Sakai* (desde 2005) y *Canvas*, una de las plataformas más populares ahora que se lanzó en el 2011. Estas plataformas facilitaron también el crecimiento del movimiento *OpenCourseWare* que surgió en Alemania a finales de los 1990, se popularizó a través de universidades como la Open University en el Reino Unido y se desarrolló más tardíamente en Estados Unidos, casi una década después, con los cursos abiertos de MIT (https://ocw.mit.edu/index.htm) y los cursos abiertos masivos en línea o *MOOC* (*Massive Open Online Courses*) (véase Munday [2019] para una lectura en español sobre contextos virtuales de aprendizaje).

3 Contribuciones de la investigación actual

Esta sección aborda **tres preguntas clave** a las que intenta dar respuesta con la investigación existente: ¿se puede desarrollar un curso de lengua en línea con éxito?, ¿existe diferencia en la eficiencia de los cursos en línea y de los híbridos? y ¿cuáles son los elementos clave con los que debe contar un curso para ser eficaz según las últimas investigaciones?

La respuesta a la primera pregunta es "sí se puede". Varios metaanálisis enfocados en la eficacia de la enseñanza en línea demuestran que el aprendizaje es posible (p. ej., Allen *et al*. 2004; U.S. Department of Education 2010) y que el medio no es lo que condiciona la efectividad, sino la metodología y los elementos de instrucción (Malissa 2018). Ejemplos existentes de cursos a distancia basados en una metodología sólida que se mantienen años después de su creación son, por ejemplo, *Voxy* para el aprendizaje de inglés (Voxy.com); *Spanish without Walls* (UC Davis); y *EuroCatering*, una plataforma para el aprendizaje de doce lenguas europeas, incluidas español y gallego, para profesionales de la hostelería (eurocatering.org).

Asimismo, algunos estudios **comparan la eficacia de cursos totalmente en línea con la de cursos híbridos o semipresenciales** (una parte en línea y otra presencial) que integran lo mejor de las dos modalidades, algunas veces comparando estos con cursos presenciales. La mayoría de estas investigaciones se realizaron a principios del siglo y, aunque no sean necesariamente de aprendizaje de lenguas, nos informan sobre aspectos comunes de este tipo de cursos. Por ejemplo, Rovai y Jordan (2004) mostraron que los cursos híbridos producían un sentido de comunidad más fuerte que los cursos en línea o que los presenciales. Además, el éxito de los aprendientes en los cursos híbridos parece estar determinado por sus características individuales. Por ejemplo, Asarta y Schmidt (2017) descubrieron que los aprendientes con mejores resultados académicos y mayor grado de autorregulación se beneficiaban más de los cursos híbridos que de los cursos presenciales. También parece que la materia que se estudia influye la efectividad de los cursos híbridos. Los aprendientes parecen tener menos éxito en los cursos híbridos de materias que requieren una construcción de conocimiento más reiterativa

y crítica y que necesitan del apoyo y la guía del docente de una forma más directa (Vo, Zhu y Diep 2017).

En el **ámbito de la enseñanza de la L2**, Anderson (2018), en la revisión de 68 programas de lenguas en los EE.UU., describe la existencia de una gran variación en lo que los aprendientes, docentes y la administración entienden por cursos híbridos. Si bien las administraciones educativas consideran que este tipo de curso conlleva un ahorro en cuanto al espacio, no se tiene en cuenta la mayor carga de trabajo que supone para los docentes. Además, a pesar de que los programas revisados tenían éxito, algunos docentes expresaban su frustración con el uso de materiales creados por las editoriales de libros que determinaban el contenido en línea. Por otra parte, Anderson descubrió también que existe una discrepancia entre las expectativas del trabajo que los aprendientes deben realizar en línea de forma autónoma y el trabajo que los aprendientes están dispuestos a hacer fuera del aula. Finalmente, Anderson también enfatiza la idea de que la tecnología debe estar al servicio del currículo y no al revés.

En estos últimos años, la investigación en la que se comparan los cursos híbridos, en línea y presenciales ha disminuido en gran manera porque ahora se entiende que el medio no tiene tanta influencia en el aprendizaje como el diseño, las herramientas y la metodología usada para facilitar la participación activa de los aprendientes. Los estudios más recientes se centran en la descripción del uso de las distintas herramientas y de los diferentes entornos de aprendizaje y de la evaluación de su eficacia para la enseñanza de la LA en línea, así como de las actividades y de las tareas que se pueden realizar a través de este tipo de cursos. Para más información, el lector puede consultar metaanálisis y síntesis existentes que compilan los resultados en diferentes temas (p. ej., Grgurović, Chapelle y Shelley 2013).

En cuanto a los elementos clave para planificar y diseñar un curso en línea, híbrido o que incorpora tecnología en la clase de LA, la investigación revisada señala que la metodología de enseñanza y los materiales empleados son los dos elementos más importantes que han de considerarse (Anderson 2018; Malissa 2018) en los que profundizamos a continuación.

3.1 Metodología de la enseñanza de lenguas mediada por tecnología

Entre todas las metodologías de enseñanza de una L2, probablemente el **enfoque por tareas** (*Task-Based Language Teaching*, *TBLT*), la **metodología por proyectos** (*Project-Based Language Learning, PBLL*) y la **enseñanza de la lengua a través de contenidos** [Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)-Content and Language Integrated Learning (CLIL)] son las que mejor se adaptan para la planificación y el desarrollo de cursos en línea.

Una versión programática del **enfoque por tareas** (Long 2015) es muy similar al modelo ADDIE de desarrollo de cursos en línea (explicado en detalle en la sección 4) y, por lo tanto, se presta a una incorporación de las tecnologías en los distintos componentes del diseño. También la **metodología por proyectos** es un método óptimo para los cursos en línea. Esta metodología está muy ligada a modelos de desarrollo basados en los **estándares y las prácticas básicas de *ACTFL*** (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*) que enfatizan la adquisición de la lengua para la comunicación y el desarrollo de la interculturalidad a través de las conexiones con otras disciplinas, la comparación de su lengua/cultura con la lengua/cultura meta y la participación en la comunidad de aprendizaje. La idea principal de los proyectos es proporcionar a los aprendientes una experiencia práctica y directa de la lengua a través de su uso interactivo como vehículo de aprendizaje de un contenido concreto. Esta metodología tiene como resultado proyectos que benefician y se dirigen a personas fuera del aula de la LA (p. ej., el colegio, la comunidad de la zona hablante de la L2, un negocio donde se habla la L2, a aprendientes más jóvenes de la L2). Dos de los principios que diferencian esta metodología del enfoque por tareas y AICLE (por contenidos) son que, por una parte, da voz y posibilidades de elecciones a los aprendientes y, por otra, los involucra en una **investigación continua** (*sustained inquiry*) que desarrolle su capacidad crítica y de autorevisión, y que concluya un producto final público con un beneficio social. Para planificar y desarrollar un curso en línea siguiendo la metodología basada en proyectos, se recomienda seguir la guía proporcionada por el *National Foreign Language Resource Center* (*NFLRC*), en cuya página web también se puede ver ejemplos de proyectos (https://nflrc.hawaii.edu/projects/view/2014a/).

3.2 Desarrollo de materiales e investigación

Además de seleccionar una metodología acorde con la modalidad en línea es clave que los materiales de enseñanza que se desarrollan se basen en la investigación reciente de adquisición de lenguas. Así, como mínimo, los materiales y actividades deben contar con:

- **un *input* abundante y lo más auténtico posible**. Si es necesario adaptarlo, que esté elaborado y no simplificado, ya que se pierde la autenticidad de la lengua. Las muestras de lengua deben también ser multimodales (p. ej., escrita, visual, auditiva) y permitir que el aprendiente trabaje con el contenido repetidamente si es necesario;
- oportunidades de **producir oralmente y por escrito**, así como de **interactuar oralmente**. La interacción puede ser entre los propios aprendientes o con la incorporación de actividades que conecten la clase con el mundo exterior y otros hablantes de la lengua;

- ***feedback* inmediato y abundante** que ayude al aprendiente a entender sus errores y a corregirlos y que esté orientado hacia el desarrollo de la autonomía del aprendiente;
- la posibilidad de **individualizar la experiencia**, tanto a nivel cognitivo (a través del uso de diferentes modalidades, la posibilidad de contar con el tiempo necesario para completar las actividades y la aceptación del multilingüismo como parte de la evolución del aprendiente), como a nivel personal (i.e., establecer conexiones con la comunidad de hablantes, integrar las L1 y C1 en la clase, ayudarles a desarrollar una identidad como hablantes de una L2).

3.3 Integración curricular de la tecnología

Para que la tecnología tenga el efecto deseado en el aprendizaje, debe incluirse a todos los niveles de la planificación, desde el análisis de necesidad a la creación de actividades para trabajar todas las competencias. Dos aspectos que se suelen olvidar al planear un currículo, programa o curso en línea son la **valoración de los aprendientes** y la **evaluación del currículo**.

En un curso en línea (híbrido o mediado por tecnologías) es esencial evaluar si los aprendientes han adquirido no solamente la lengua y la competencia sociopragmática necesarias para la comunicación, sino también las competencias y capacidades digitales como la alfabetización digital, el entendimiento crítico de materiales de Internet y el buen conocimiento y la comprensión de tecnologías propuestos por la Unión Europea en su plan de acción de educación digital 2021–2027. Es decir, necesitamos evaluar si los aprendientes son capaces de realizar tareas de una forma socialmente adecuada y con una lengua que está al nivel de complejidad, corrección y fluidez necesarios. Para ello, debemos abandonar métodos tradicionales de evaluación (i.e., exámenes de gramática, vocabulario, escritura) y adoptar planteamientos innovadores en los métodos de evaluación (véase el capítulo 10 en este volumen). Cabría recurrir a la evaluación basada en el desempeño del aprendiente que evalúa si este puede usar las herramientas empleadas de una forma eficiente y crítica. Finalmente, la evaluación del currículo debe también analizar si las herramientas empleadas han sido las adecuadas para la realización de las actividades, si han facilitado el aprendizaje como se planificó o si otras tecnologías emergentes podrían adecuarse más a las actividades diseñadas. Para ver una guía con una lista de verificación en la evaluación de materiales, véase González-Lloret (2016); para ver un ejemplo práctico de cómo evaluar un curso en línea, se recomienda leer Nielson (2014).

3.4 Implementación

Es fundamental señalar que la efectividad de un curso no depende solo de la planificación y del desarrollo, sino también de su implementación. Una vez

que ese curso está en las manos del docente, es esencial llevar a cabo prácticas que favorezcan las oportunidades de interacción entre el docente y los aprendientes, y entre los aprendientes mismos, para desarrollar y mantener un sentido de comunidad, algo imprescindible en el aprendizaje en línea. Este sentido de comunidad se puede crear, según Boettcher y Conrad (2021), a través de **tres tipos de presencia**:

- **presencia social**, o la conexión que las personas establecen basada en su información personal (gustos, prácticas, estilo de vida, relaciones, etc.);
- **presencia docente**, o las acciones de los docentes para crear, orientar, dirigir y aconsejar a los aprendientes durante el curso;
- **presencia cognitiva**, o la ayuda que los aprendientes reciben para el desarrollo de su conocimiento y de sus habilidades.

Este sentido de comunidad puede crearse en línea a través de múltiples herramientas que facilitan las tareas para romper el hielo y conocer aspectos personales de los compañeros, por ejemplo, dando unos minutos en la clase síncrona para charlar sobre temas personales o la creación de videos o historias digitales personales con herramientas como Padlet, Flipgrid, Twitter (Lord y Lomicka 2014) o Instagram (Fornara y Lomicka 2019). La pandemia de la COVID-19 puso de manifiesto la importancia de crear y mantener una comunidad en la clase de LA no solo para tener éxito académico, sino para poder sobrellevar situaciones de estrés como la vivida. En las clases en línea, no se puede olvidar la importancia que la empatía, el respeto, la paciencia y la perseverancia tienen a la hora de crear relaciones y motivar al aprendiente (Hawk, Cowley y Hill 2002).

3.5 Formación de docentes

La integración de las tecnologías en las clases de lenguas extranjeras proporciona numerosas **oportunidades de desarrollo profesional** para los docentes. Sin embargo, estos avances han supuesto también nuevas exigencias para los docentes que deben aprender no solo a usar las nuevas tecnologías, sino también a crear las condiciones óptimas para su incorporación que resulten en aprendizaje (Dooly 2018). Frecuentemente, los docentes no se ven capaces de iniciar proyectos o proveer el apoyo necesario a los aprendientes (Vinagre Laranjeira 2010). Ciertamente no existe una forma única de formar y capacitar a los docentes para la planificación, desarrollo e implementación de tecnología en la clase de LA. En este sentido, Dooly (2018) propone exponer a los docentes (o futuros docentes) al diseño de actividades en línea y su realización mediante el trabajo telecolaborativo. Por su parte, Hubbard (2022) sugiere que la capacitación de los docentes debe integrar el conocimiento de las metodologías de aprendizaje a través de tecnología, una formación crítica

de la utilidad de las tecnologías para evitar el factor sorpresa (i.e., dejarse deslumbrar por las tecnologías más innovadoras) y el conocimiento de estándares de tecnología que ofrezcan metas claras, consistentes y globales.

Algunas de las técnicas propuestas en la investigación para la formación de docentes en el uso de tecnologías sugieren **actividades de reflexión** (p. ej., narrativas, portafolios, diarios, fórums) para entender sus motivaciones y expectativas en cuanto a su formación (Slaouti y Motteram 2006). Se pueden encontrar múltiples ejemplos de enseñanza reflexiva en torno a las tecnologías en el volumen editado por Hubbard y Ioannou-Georgiou (2018). La formación de un docente de LA que use tecnología debe ser constante. Es esencial estar al corriente de la evolución en las prácticas docentes y en las nuevas tecnologías emergentes. Esto se puede hacer a través de grupos de trabajo, las publicaciones existentes como *CALICO Journal*, *Language Learning & Technology*, *CALL*, *ReCALL*, *System*, etc. y recursos en línea como las recomendaciones del Centro de Educación de la universidad de Vanderbilt (https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blended-and-online-learning/#research) o del Centro de Innovación y Tecnología de la Universidad de Hawái (https://lftic.lll.hawaii.edu/blended-learning-essentials/).

4 Recomendaciones para la práctica

Como se indicaba antes, para crear e implementar un curso o currículo sólido y efectivo es esencial considerar un modelo de desarrollo. Entre los modelos de diseño más empleados está el **modelo ADDIE** (Branson *et al*. 1975). Cómo el acrónimo indica, este modelo está compuesto por **cinco elementos clave** que se corresponden con las fases de: **análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación**.

4.1 Análisis del contexto y los participantes

En la fase inicial, se realiza un análisis del contexto y de los participantes y se determinan los objetivos del curso y los materiales. Esta etapa nos ayuda a identificar:

- las **personas destinatarias y sus características**. Se debe tener en cuenta las posibles restricciones que vienen con la edad de los participantes. Muchas escuelas restringen el acceso libre a Internet y los programas que los aprendientes pueden usar. En caso de aprendientes jóvenes, es importante conocer los principios establecidos para el uso de la tecnología por los departamentos de educación del país correspondiente (p. ej., U.S. Department of Education 2016);
- el **nivel de acceso** de las personas participantes a las tecnologías y su **alfabetización digital**. Esto es de gran importancia para planificar un currículo

y sus actividades de una forma realista que promueva la participación igualitaria de todos los aprendientes. Planear o desarrollar actividades que requieran una conexión a Internet de alta velocidad (p. ej., el uso de juegos, ambientes virtuales como *Minecraft* o de videoconferencia usando *Zoom*) solo es posible si **todos** los aprendientes tienen acceso a una banda ancha de Internet y computadoras con suficiente capacidad de procesamiento. No tener esto en cuenta puede resultar en el posible perjuicio de aquellos aprendientes que estén en desventaja socioeconómica;

- los **objetivos del curso** y las **razones por las que están estudiando** los aprendientes la lengua. Por ejemplo, dentro de una metodología de enfoque por tareas, la pregunta se enfocaría en descubrir qué tareas necesitarán los aprendientes realizar fuera de la clase una vez que terminen el curso o programa. Para encontrar respuestas, se consultaría no solo a los aprendientes (que nos pueden decir sus intereses, pero no siempre sus necesidades), sino también a docentes en cursos más avanzados, posibles empleadores o los padres en caso de aprendices jóvenes, así como una variedad de documentos institucionales (p. ej., planes de estudios, exámenes de acceso a niveles superiores, anuncios de trabajo);
- el **tipo de recursos** con los que cuenta el proyecto y las **limitaciones** que se pueden encontrar. La creación de un módulo o de una lección es diferente de la creación de un curso completo y requiere tiempo y personal que esté dispuesto a trabajar y tenga los conocimientos necesarios. La inversión que la institución esté dispuesta a realizar puede ser uno de los mayores determinantes en el tipo de curso que se desarrolle (Russell y Murphy-Judy 2021);
- los **temas** y **tareas** que se deben incluir en el currículo. Si se planifica un currículo basado en tareas, el análisis debe ofrecer información sobre: las tareas que los aprendientes necesitan hacer, la lengua (p. ej., estructuras gramaticales, léxico), las normas socioculturales y la tecnología que media esas tareas. En este sentido, la tecnología está dictada y determinada por la tarea y no al revés.

Este análisis es además de gran ayuda al recopilar material auténtico, incluidas muestras de lengua, documentos, etc., para incorporar en las actividades. Véase el *Apéndice*, donde aparece una plantilla a modo de guía.

4.2 Diseño y desarrollo

En la etapa de diseño, decidimos el **tipo de plataforma y de tecnologías** que se van a incorporar (según la información recogido anteriormente) y se diseñan actividades para ayudar a los aprendientes a navegar por la plataforma, gestionar el contenido y aprender a usar las tecnologías propuestas. En la etapa de desarrollo, se crean los contenidos planificados en la fase

anterior y se implementan en la plataforma de aprendizaje. En este momento es clave decidir la **cantidad de contenido** que se va a incluir, el **tiempo para cada actividad**, el **ritmo** al que los aprendientes deben realizar el curso, así como el **tiempo de dedicación del docente**.

Lo más importante es recordar que el diseño del curso se debe centrar especialmente en el **enfoque metodológico y pedagógico de los materiales** que se van a crear. Las tecnologías son efímeras y cambiantes, por lo que planificar y desarrollar un currículo basado en unas tecnologías determinadas significa que en cuanto estás desaparezcan (lo que ocurre cada vez con más rapidez) el currículo quedará también obsoleto. Es esencial, entonces, empezar la planificación considerando la metodología de enseñanza, los objetivos del curso, las opciones pedagógicas (p. ej., tipo de *input*, tipo de corrección, tipo de actividades) que maximizarán el aprendizaje en un contexto específico y después seleccionar las herramientas más adecuadas para facilitar el tipo de actividades propio de esa metodología.

En una **metodología por tareas**, a partir de las tareas meta identificadas en el análisis inicial se extraen tareas tipo (abstracciones de tareas meta similares). Por ejemplo, si los aprendientes necesitan aprender a hacer una reserva para una excursión, restaurante o hotel, alquilar un coche, etc., todas estas tareas se pueden agrupar bajo una tarea tipo "hacer una reserva". Finalmente, para que los aprendientes puedan llegar a realizar las tareas finales, se desarrolla una serie de tareas pedagógicas que sirven como andamiaje y que permiten trabajar el léxico, las estructuras gramaticales, la sociopragmática, la cultura, etc., mediante el uso de las tecnologías necesarias para poder completar la tarea. Estas tareas pedagógicas deben proporcionar oportunidades de interacción (en parejas, grupos) y también deben organizarse y secuenciarse de una manera coherente. González-Lloret (2016) presenta una guía para la creación de un currículo basado en tareas y mediado por tecnologías.

Por ejemplo, un tema común en todas las clases de LA es conversar sobre la comida y los restaurantes. Los aprendientes iniciales de español podrían decidir en parejas qué restaurante escoger para la cena de final del curso (según el menú y las revisiones) o qué pedir para compartir en un restaurante (mirando su carta en la página web). Esto solo requiere conocimiento básico del léxico y la estructura "me gusta/no me gusta/quiero". Aprendientes más avanzados podrían discutir a qué restaurante ir en la zona según las revisiones en la LA en *Yelp* o *Google* o podrían ir un restaurante de su gusto y escribir después una revisión que sirva a la comunidad o visitantes que hablan la LA.

Además de diseñar los materiales, en esta etapa se deben diseñar las herramientas de evaluación del aprendiente, tanto formativas como sumativas. Por supuesto que estas deben ser coherentes con la metodología de enseñanza adoptada. En un enfoque comunicativo, evaluaremos si el aprendiente es capaz de realizar una actividad con fluidez. Como parte de un aprendizaje

por tareas, la **evaluación debe estar basada en el desempeño** (*performance-based assessment*) para entender si el aprendiente es capaz de realizar la tarea con éxito, así como valorar el lenguaje usado en términos de fluidez, complejidad, propiedad y adecuación a las normas socioculturales. Finalmente, también las habilidades digitales de los aprendientes y la capacidad de usar la tecnología de forma apropiada debe ser parte de la evaluación.

El modelo ADDIE propone realizar **pruebas alfa** (*alpha testing)* con los docentes que van a usar el curso y después al menos una **prueba beta** (*beta testing*) con un grupo de aprendientes después del desarrollo antes de empezar el curso y usar los materiales por primera vez, especialmente para cursos que se desarrollan completamente en línea.

4.3 Implementación y evaluación

Estas dos etapas finales están directamente unidas a las etapas previas, ya que en el modelo ADDIE se debe evaluar cada fase antes de continuar a la siguiente, así como evaluar el curso (o módulo, lección) una vez completado para mejorar cualquier parte que lo necesite.

Según Boettcher y Conrad (2021), existen **prácticas esenciales** que los docentes deben considerar al implementar cursos en línea que se deben ver reflejadas en las etapas anteriores de planificación y desarrollo. Entre ellas:

- tener en cuenta la presencia en el curso (presencia social, docente y cognitiva) para crear una comunidad de apoyo;
- especificar lo que se espera del docente y los aprendientes sobre las formas de comunicación y el tiempo que los aprendientes deben trabajar en el curso en línea cada semana;
- alternar el trabajo en grupos grandes con el de grupos pequeños y el trabajo individual;
- incluir actividades síncronas y asíncronas;
- solicitar retroalimentación frecuentemente para poder solucionar lo que no está funcionando;
- proporcionar un espacio virtual donde poder dejar mensajes que incluyen repuestas, preguntas, discusión y reflexión;
- aprovechar contenidos y recursos que existen en formal digital (p. ej., diccionarios, corpus, traductores, correctores);
- combinar el aprendizaje de conceptos esenciales con un aprendizaje individualizado y personalizado;
- planear unas buenas actividades de inicio y de cierre del curso;
- recoger evidencias del aprendizaje de los aprendientes a lo largo del curso para poder analizar su evolución;
- asegurase de que el contenido y las actividades se ajustan a los objetivos de aprendizaje establecidos;

- estructurar el contenido de forma que esté claro y sea accesible para los aprendientes;
- diseñar experiencias que ayuden a los aprendientes a progresar en su trayectoria de aprendizaje.

5 Conclusión y futuras líneas de investigación

La planificación y desarrollo de un programa de enseñanza de L2 en línea es una tarea muy específica que requiere unas habilidades determinadas y concretas. Este capítulo ha tratado de aportar unas pautas que se pueden considerar para planificar y desarrollar cursos de LA en línea, híbridos o con un componente integral de tecnología. Aunque parezca una tarea compleja, se puede empezar por planificar pequeñas unidades didácticas, secuencias de aprendizaje o módulos. Además, se recomienda trabajar en equipo, incluyendo en la medida de lo posible docentes/maestros, investigadores, programadores y editoriales y, por supuesto, recoger información de los aprendientes en distintos momentos de la planificación, el desarrollo y la implementación.

Pese a que cada vez se sabe más sobre cómo planificar y desarrollar cursos en línea e integrar tecnología en la clase de LA, la rapidez en el avance de las tecnologías hace que el campo esté abierto a una multitud de líneas de estudio. Una de ellas es la investigación de las tecnologías punteras como las tecnologías móviles, la realidad virtual, los espacios sensoriales y los asistentes inteligentes personales como Alexa o Siri para descubrir cómo se pueden aplicar a la enseñanza de lenguas. En esta línea de exploración existen ya trabajos como, por ejemplo, el de Seedhouse (2017) sobre una cocina equipada con sensores que permiten al aprendiente interactuar con el espacio y aprender francés mientras cocina, la investigación de asistentes personales como el dispositivo de reconocimiento de voz Alexa (Dizon 2020) o el trabajo de Bibauw, François y Desmet (2019) sobre los *chatbots* y el desarrollo oral de la L2.

Además de la investigación enfocada en las herramientas, se necesitan más estudios sobre el aprendizaje fuera del aula como complemento al currículo. Ahora que la tecnología está omnipresente en nuestras vidas, la línea entre lo que se aprende a través de ella dentro y fuera de la clase es cada vez más tenue. La idea es descubrir posibilidades y oportunidades para un aprendizaje permanente y sostenido a lo largo de toda la vida (Sundqvist y Sylvén 2016).

La investigación debería incluir también personas que aprenden una LA fuera del aula (aprendizaje informal). Todavía necesitamos investigar sobre el tipo de planificación y desarrollo curricular necesario para los individuos que aprenden una LA en línea como parte de su trabajo o en la vida cotidiana (p. ej., inmigrantes, refugiados, estudios prolongados en el extranjero). El cambio propiciado por la pandemia de la COVID-19, que conllevó

una educación forzosa en línea, ha puesto de manifiesto la necesidad apremiante de investigar la forma de planificar, desarrollar e implementar las tecnologías en la enseñanza de LA para grupos como niños pequeños, personas con acceso limitado a la tecnología, personas mayores, personas discapacitadas, etc. Sin duda aparecerán más estudios que empiecen a dar voz a las necesidades de estas poblaciones (p. ej., Giraldo Martínez y Ramos Carvajal 2021).

Finalmente, según vayan apareciendo nuevas tecnologías habrá que valorar la adecuación para su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras en los distintos contextos. Dada la rapidez en la evolución de la tecnología, esta línea de investigación siempre estará abierta y requerirá estudios imposibles de imaginar ahora.

6 Lecturas adicionales comentadas

González-Lloret, M. y M. Vinagre Laranjeira, eds. 2018. *Comunicación mediada por tecnologías: aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera*. Sheffield: Equinox Publishing.

Este libro ofrece, además de los capítulos en los que se revisan las últimas investigaciones sobre las tecnologías aplicadas a la enseñanza de LE, otros en los que se plantean diferentes perspectivas metodológicas y objetivos de aprendizaje. Asimismo, se ofrecen herramientas y ejemplos de buenas prácticas en la integración de tecnologías en contextos variados.

Russell, V. y K. A. Murphy-Judy. 2021. *Teaching Language Online: A Guide for Designing, Developing, and Delivering Online, Blended, and Flipped Language Courses*. Londres y Nueva York: Routledge.

Es una guía muy útil para docentes ya que incluye estrategias, prácticas y herramientas basadas en investigaciones, así como materiales y recursos extras en línea. Esta guía, que sigue el modelo ADDIE para el diseño de materiales de enseñanza. Tiene en consideración los estándares propuestos por *ACTFL*, MCER y WIDA.

APÉNDICE

Pasos para diseñar un análisis de necesidades

Paso 1: ¿Quién tiene las respuestas? ¿Cuáles son nuestras fuentes de información?

- Profesores de los cursos siguientes
- Los estudiantes
- Los estudiantes en cursos más avanzados
- Los estudiantes que ya terminaron el programa
- Estudiantes que encontraron un trabajo donde necesitan usar la L2
- Currículos de cursos más avanzados
- Exámenes de salida o acceso al siguiente nivel
- Posibles futuros empleadores
- Publicaciones existentes sobre contextos similares

Paso 2: ¿Cómo vamos a extraer la información? ¿Cuáles son nuestros métodos de investigación?

- Entrevistas (proveen información más detallada pero llevan más tiempo, pueden ser individuales, en grupos, etc.)
- Cuestionarios (p. ej., estudiantes actuales que terminaron, profesores, padres) diseñados para obtener gran número de respuestas pero más superficiales —es buena práctica crearlos a partir de resultados de unas entrevistas iniciales y completarlos con otra ronda de entrevistas posteriores—
- Observación (p. ej., de trabajadores haciendo el trabajo en la L2, estudiantes en grupos más avanzados, estudiantes en el extranjero)
- Grupos focales (p. ej., de profesores, empleadores, diseñadores, padres)
- Documentos (p. ej., exámenes, currículos de otros cursos, anuncios de trabajo)

Paso 3: ¿Cuáles son nuestras posibilidades y restricciones?

- Componente humano. ¿Quién va a trabajar en el proyecto? ¿Tienen una reducción de su trabajo habitual u otro tipo de compensación? ¿Tienen las habilidades y los conocimientos necesarios para desarrollar las herramientas, llevar a cabo el análisis de los resultados y preparar un informe?
- Tiempo. ¿De cuánto tiempo se dispone?
- Presupuesto para el desarrollo y las tecnologías
- Restricciones culturales (sociales e institucionales). ¿Existe algún tipo de restricción cultural que impida hacer preguntas, obtener datos? ¿Quién debe autorizar el análisis? ¿A quién se debe involucrar y a quién no?

Paso 4: ¿Cómo se va a utilizar la información obtenida?

- ¿Se va a usar esta para algo más que la creación de currículo?
- ¿Quién va a examinar/ver los resultados?
- ¿Es necesario preparar un informe? ¿Debe llevar datos cualitativos? ¿Se va a publicar? ¿Se necesita permiso institucional para realizarlo y compartirlo?

Bibliografía

Allen, M., E. Mabry, M. Mattrey, J. Bourhis, S. Titsworth y N. Burrell. 2004. "Evaluating the Effectiveness of Distance Learning: A Comparison Using Meta-Analysis". *Journal of Communication* 54 (3): 402–420. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2004.tb02636.x

Anderson, H. M. 2018. *Blended Basic Language Courses: Design, Pedagogy, and Implementation*. Londres y Nueva York: Routledge.

Asarta, C. J. y J. R. Schmidt. 2017. "Comparing Student Performance in Blended and Traditional Courses: Does Prior Academic Achievement Matter?" *The Internet and Higher Education* 32: 29–38. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.08.002.

Bibauw, S., T. François y P. Desmet. 2019. "Discussing with a Computer to Practice a Foreign Language: Research Synthesis and Conceptual Framework of Dialogue-Based CALL". *Computer Assisted Language Learning* 32 (8): 827–877. https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1535508.

Boettcher, J. V. y R. Conrad. 2021. *The Online Teaching Survival Guide: Simple and Practical Pedagogical Tips*. 3ª ed. San Francisco: Jossey-Bass.

Branson, R. K., G. T. Rayner, J. L. Cox, J. P. Furman, F. J. King y W. H. Hannum. 1975. *Interservice Procedures for Instructional Systems Development*. Springfield, VA: U.S. Army Training and Doctrine Command.

Chen, J. C. y K. L. Brown. 2012. "The Effects of Authentic Audience on English as a Second Language (ESL) Writers: A Task-Based, Computer-Mediated Approach". *Computer Assisted Language Learning* 25 (5): 435–454. https://doi.org/10.1080/09588221.2011.606224.

Çiftçi, E. Y. y P. Savaş. 2018. "The Role of Telecollaboration in Language and Intercultural Learning: A Synthesis of Studies Published between 2010 and 2015". *ReCALL* 30 (3): 278–298. https://doi.org/10.1017/S0958344017000313.

Dizon, G. 2020. "Evaluating Intelligent Personal Assistants for L2 Listening and Speaking Development". *Language Learning & Technology* 24 (1): 16–26. https://doi.org/10125/44705.

Dooly, M. A. 2018. "¡Flipo con tus clases!": la formación de profesores en la didáctica de lenguas a través de clases invertidas y telecolaboración". En *Comunicación mediada por tecnologías: aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera*, eds. M. González-Lloret y M. Vinagre Laranjeira, 167–182. Bristol: Equinox Publishing.

Fornara, F. y L. Lomicka. 2019. "Using Visual Social Media in Language Learning to Investigate the Role of Social Presence". *CALICO Journal* 36 (3): 184–203. https://doi.org/10.1558/cj.37205.

Furstenberg, G., S. Levet, K. English y K. Maillet. 2001. "Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture: The Cultura Project". *Language Learning & Technology* 5 (1): 55–102. https://doi.org/10125/25113.

Giraldo Martínez, Z. L. y S. A. Ramos Carvajal. 2021. "Teaching English Online to Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Down Syndrome (DS) During the COVID-19 Pandemic". *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura* 26 (3): 715–730. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a13.

González-Lloret, M. 2016. *A Practical Guide to Integrating Technology into Task-Based Language Teaching*. Washington, DC: Georgetown University Press.

González-Lloret, M., L. Canals y J. E. Pineda Hoyos. 2021. "Role of Technology in Language Teaching and Learning Amid the Crisis Generated by the COVID-19 Pandemic". *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura* 26 (3): 477–482. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a01.

Grgurović, M., C. A. Chapelle y M. C. Shelley. 2013. "A Meta-Analysis of Effectiveness Studies on Computer Technology-Supported Language Learning". *ReCALL* 25 (2): 165–198. https://doi.org/10.1017/S0958344013000013.

Gutiérrez, B. F. y R. O'Dowd. 2021. "Virtual Exchange: Connecting Language Learners in Online Intercultural Collaborative Learning". In *Innovative Language Pedagogy Report*, eds. T. Beaven y F. Rosell-Aguilar, 17–22. Research-publishing.net.

Hawk, K., E. T. Cowley y J. Hill. 2002. "The Importance of the Teacher/Student Relationship for Māori and Pasifika Students". *Set: Research Information for Teachers* 3: 44–49. https://doi.org/10.18296/set.0716.

Hodges, C., S. Moore, B. Lockee, T. Trust y A. Bond. (2020). "The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning". *Educause Review*, 27 de marzo.

Hubbard, P. 2022. "Bridging the Gap between Theory and Practice: Technology and Teacher Education". En *The Routledge Handbook of SLA & Technology*, eds. N. Ziegler y M. González-Lloret, 21–35. Londres y Nueva York: Routledge.

Hubbard, P. y S. Iouannou-Georgiou, eds. 2018. *Teaching English Reflectively with Technology (IATEFL Learning Technology Special Interest Group Book 1)*. Kent: IATEFL.

Jordano de la Torre, M. 2011. "La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: de la casete a la interacción virtual". *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 14 (1): 15–39. https://doi.org/10.5944/ried.1.14.798.

Kramsch, C., F. Van Ness y E. W. S. Lam. 2000. "Authenticity and Authorship in the Computer-Mediated Acquisition of L2 Literacy". *Language Learning & Technology* 4 (4): 78–104. http://dx.doi.org/10125/25101.

Long, M. 2015. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden: Wiley-Blackwell.

Lord, G. y L. Lomicka. 2014. "Twitter as a Tool to Promote Community among Language Teachers". *Journal of Technology and Teacher Education* 22 (2): 187–212.

Malissa, M. M. 2018. "Technology and Language—What Works and What Does Not: A Meta-Analysis of Blended Learning Research". *The Journal of Asia TEFL* 15 (2): 365–382. https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.2.7.365.

Manchón, R. M. 2011. "Situating the Learning-to-Write and Writing-to-Learn Dimensions of L2 Writing". En *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*, ed. R. M. Manchón, 3–14. Ámsterdam: John Benjamins.

Munday, P. 2019. "Contextos virtuales para el aprendizaje". En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, 535–546. Londres y Nueva York: Routledge.

Muñoz-Basols, J. y E. Gironzetti. 2019. "Expresión oral". En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, 198–212. Londres y Nueva York: Routledge.

Nielson, K. B. 2014. "Evaluation of an Online, Task-Based Chinese Course". En *Technology-Mediated TBLT: Researching Technology and Tasks*, eds. M. González-Lloret y L. Ortega, 295–321. Ámsterdam: John Benjamins.

Pérez-Rodríguez, M. A. y Á. Delgado-Ponce. 2018. "Medios móviles emergentes en la enseñanza de lenguas". *Prisma* 20: 114–128.

Rovai, A. y H. Jordan. 2004. "Blended Learning and Sense of Community: A Comparative Analysis with Traditional and Fully Online Courses". *International Review of Research in Open and Distance Learning* 5 (2). https://doi.org/10.19173/irrodl.v5i2.192.

Russell, V. y K. A. Murphy-Judy. 2021. *Teaching Language Online: A Guide for Designing, Developing, and Delivering Online, Blended, and Flipped Language Courses*. Londres y Nueva York: Routledge.

Seedhouse, P., ed. 2017. *Task-Based Language Learning in a Real-World Digital Environment: The European Digital Kitchen*. Nueva York: Bloomsbury.

Slaouti, D. y G. Motteram. 2006. "Reconstructing Practice: Language Teacher Education and ICT". En *Teacher Education in CALL*, eds. P. Hubbard y M. Levy, 81–97. Ámsterdam: John Benjamins.

Storch, N. 2016. "Collaborative Writing". En *Handbook of Second and Foreign Language Writing*, eds. R. M. Manchón y P. K. Matsuda, 387–406. Berlín: De Gruyter Mouton.

Sundqvist, P. y L. K. Sylvén. 2016. *Extramural English in Teaching and Learning: From Theory and Research to Practice*. Londres: Palgrave Macmillan.

Sydorenko, T., T. F. H. Smits, K. Evanini y V. Ramanarayanan. 2019. "Simulated Speaking Environments for Language Learning: Insights from Three Cases". *Computer Assisted Language Learning* 32 (1–2): 17–48. https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1466811.

Unión Europea. 2020. *Plan de acción de educación digital (2021–2027): adaptar la educación y la formación a la era digital*. Bruselas: Dirección general de Educación y Cultura, Comisión Europea.

U.S. Department of Education. 2010. *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*.

Washington, DC: Office of Planning, Evaluation, and Policy Development, U.S. Department of Education.

U.S. Department of Education. 2016. *Early Learning and Educational Technology Policy Brief*. Washington, DC: Office of Educational Technology, U.S. Department of Education.

Vinagre Laranjeira, M. 2010. *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Síntesis.

Vo, H. M., Ch. Zhu y N. A. Diep. 2017. "The Effect of Blended Learning on Student Performance at Course-Level in Higher Education: A Meta-Analysis". *Studies in Educational Evaluation* 53: 17–28. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.01.002.

3

CREENCIAS, ACTITUDES Y COMPETENCIAS DEL DOCENTE VIRTUAL

VIRTUAL TEACHERS' BELIEFS, ATTITUDES AND COMPETENCES

Inmaculada Gómez Soler y Marta Tecedor

1	Introducción y definición de conceptos clave	72
2	Estado de la cuestión	74
	2.1 Creencias y actitudes del profesorado sobre la enseñanza virtual	74
	2.2 Competencias del profesorado en el aula virtual	75
3	Contribuciones de la investigación actual	76
	3.1 Cuestionario de creencias y actitudes	77
	3.2 Recogida de datos	77
	3.3 Participantes	77
	3.4 Análisis de los datos	78
	3.5 Resultados	79
	3.6 Discusión	85
4	Recomendaciones para la práctica	87
	4.1 Programa de mentores	87
	4.2 Observaciones entre docentes	87
	4.3 Comunidades de práctica	88
	4.4 Talleres pedagógicos	88
	4.5 Encuestas a aprendientes	88
	4.6 Reflexión crítica guiada	88
5	Conclusión y futuras líneas de investigación	89
6	Lecturas adicionales comentadas	90
Bibliografía		94

DOI: 10.4324/9781003146391-5
This chapter has been made available under a CC-BY-NC-ND 4.0 license.

RESUMEN

Con el objetivo de contribuir al diseño de iniciativas de formación para el desarrollo de la competencia digital docente, en este capítulo se analizan las creencias, actitudes y competencias del profesorado relativas al aula virtual. Realizamos un recorrido histórico por los estudios más relevantes de las últimas dos décadas en el campo de las creencias, actitudes y competencias del profesorado sobre la tecnología y enseñanza en línea. A continuación, presentamos nuestra contribución a este campo. A partir de una encuesta, recabamos información sobre los retos y experiencias del profesorado de español, así como su formación y actitudes hacia la enseñanza en línea durante los meses iniciales de la crisis sanitaria de la COVID-19. A partir de un análisis de clases latentes, clasificamos a los 241 participantes en tres grupos: docentes con una actitud positiva, neutra o negativa hacia la enseñanza en línea. Además, una regresión logística multinomial identifica el tipo de institución y la formación antes de la crisis como factores predictivos de actitudes positivas y la formación recibida durante los primeros meses de la COVID-19 como predictora de actitudes negativas. Finalizamos con una serie de propuestas de formación para fomentar el desarrollo de las competencias digitales y promover una actitud positiva hacia la enseñanza del español en entornos virtuales.

Palabras clave: enseñanza en línea; creencias y actitudes del profesorado; competencias digitales del profesorado, formación del profesorado; Análisis de Clases Latentes (ACL); enseñanza del español

ABSTRACT

With the aim of contributing to the design of training initiatives for the development of digital teaching competence, this chapter analyzes the beliefs, attitudes and skills of teachers related to the virtual classroom. First, we review the most relevant studies from the last two decades in the fields of teachers' digital competencies, beliefs and attitudes towards technology and online teaching. Then, we present our contribution to this field. Using a survey, we collected information on the challenges and experiences of teachers, as well as their training and attitudes towards online teaching during the initial months of the COVID-19 sanitary crisis. A latent class analysis classified the 241 participants into three groups: teachers with a positive, neutral or negative attitude towards online teaching. A multinomial logistic regression identified the type of institution and training before the crisis as predictors of positive attitudes and the training received during the first months of COVID-19 as predictors of negative attitudes. We end with a series of training proposals

to encourage the development of digital competences and promote a positive attitude towards teaching in virtual environments.

Keywords: online teaching; teacher beliefs and attitudes; teacher digital competences; teacher training; Latent Class Analysis (LCA); Spanish Language Teaching (SLT).

1 Introducción y definición de conceptos clave

Entender las **creencias** y **actitudes** del profesorado hacia nuevas herramientas o modelos pedagógicos en momentos de crisis, reforma o cambio es fundamental no sólo para determinar la calidad de la práctica docente, sino para diseñar iniciativas efectivas de formación. A fin de cuentas, los docentes somos "executive decision makers of the curriculum" (Barnard y Burns 2012, 2) y de nosotros depende, en gran medida, que las reformas se apliquen de manera satisfactoria.

Los estudios recientes sobre las actitudes de los docentes de lenguas extranjeras hacia el uso de la tecnología en el aula muestran resultados contradictorios: algunos reportan reticencia por parte de los docentes (p. ej. Gironzetti, Lacorte y Muñoz-Basols 2020); otros, una actitud positiva (p. ej. Taraneko 2014; Petrovich 2018). Sin embargo, debemos considerar que la mayor parte de estos estudios previos están basados en iniciativas muy controladas relacionadas con herramientas específicas, dentro de una sola institución o un grupo homogéneo de docentes o instituciones, o son el producto de intervenciones de corta duración.

Los meses iniciales de la pandemia forzaron a una gran mayoría de docentes a hacer la transición a un modelo de enseñanza en línea de forma abrupta, creando una oportunidad única para explorar a gran escala tanto sus creencias y actitudes hacia el entorno virtual como su nivel de competencia digital.

Con relación a las creencias y actitudes del profesorado, su estudio se ha articulado en el campo de la psicología educativa dentro de la línea de investigación denominada **cognición del docente** (*teacher cognition*), que incluye el estudio de repertorios conscientes e inconscientes del conocimiento. Inicialmente, Borg (2003, 81) definió este término como "what teachers think, know and believe". En la actualidad, el concepto incluye constructos tales como las actitudes, las identidades y las emociones del profesorado, que también forman parte de la dimensión inobservable de la enseñanza (Borg 2012). Aunque en el pasado esta dimensión afectiva haya podido verse como algo periférico, en la actualidad se considera un componente esencial en el proceso de enseñanza–aprendizaje, ya que tiene una relación directa con lo que ocurre en el aula. Dentro de este ámbito, el estudio de las creencias y actitudes del profesorado —principios rectores que guían y determinan nuestra

labor docente (Borg 2003, 2006)— ha sido objeto de creciente interés en el campo de la psicología educativa en las últimas décadas (Song 2015).

Aunque los términos **creencias** y **actitudes** son constructos independientes —el concepto *creencias* se refiere a cómo los individuos interpretan la realidad sin entrar en una valoración positiva o negativa de la misma (Richardson 1996), mientras que el de *actitudes* añade un componente evaluativo (Sarnoff 1970)— se usan a menudo de manera intercambiable (Pajares 1992). En este capítulo, seguimos esta tendencia y los tratamos como un solo constructo. Según Borg (2003), tanto las creencias como las actitudes del profesorado se ven influidas por factores tan diversos como la personalidad de cada docente, sus propias experiencias como aprendientes y la formación recibida. Por ello, en este capítulo exploramos diferentes factores —tipo de centro, años de experiencia docente, formación, etc.— para ver cuáles de ellos predicen actitudes y creencias positivas hacia la enseñanza en línea.

La pandemia de 2020 también puso de manifiesto la importancia de la **competencia digital docente** para promover una enseñanza de calidad en el entorno virtual. Definida en la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (Mateva, Vitanova y Tashevska 2013, 10) como la "competencia del profesor para utilizar en su enseñanza contenidos (textos, gráficos, audio y vídeo) y herramientas digitales", la competencia digital se ha convertido en los últimos años en una de las áreas de interés de investigadores y organizaciones educativas internacionales. A nivel europeo ha surgido, por ejemplo, el *European Framework for the Digital Competence of Educators* (*DigCompEdu*) (Redecker 2017), que describe las competencias digitales para docentes desde educación infantil hasta educación universitaria y formación profesional y provee un marco para el desarrollo de las competencias digitales. En los Estados Unidos, el *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (*ACTFL*) ha desarrollado el *21st Century Skills Map* (*ACTFL* 2011), que establece cómo las llamadas destrezas del siglo XXI, entre las que se encuentra la **alfabetización digital y tecnológica**, se pueden integrar en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, a pesar de la existencia de estas hojas de ruta, la pandemia reveló la falta de competencias digitales de los docentes de lenguas y, como consecuencia, la necesidad de disponer de programas de formación en esta área que provean capacitación de manera sostenible y coherente (Paesani 2020). El objetivo debe ser ofrecer a los docentes una formación que les permita replantearse sus propias creencias y modificarlas si es necesario (Ertmer 2005; Chao 2015).

Con el objetivo de contribuir al diseño de herramientas de formación para el desarrollo de la competencia digital docente, en este capítulo se analizan las creencias y actitudes del profesorado relativas al aula virtual, a partir de la identificación de las necesidades y carencias expresadas por el profesorado. Para ello, el capítulo se estructura de la siguiente manera: en la sección 2, realizamos un **recorrido histórico** por los estudios más relevantes de las

últimas dos décadas en el campo de las creencias, actitudes y competencias del profesorado hacia la tecnología y enseñanza en línea; en la sección 3, presentamos nuestra contribución a este campo a partir de un **estudio cuantitativo**; en la sección 4, proveemos **recomendaciones** específicas sobre cómo mejorar las competencias pedagógicas en el aula virtual; y cerramos el capítulo ofreciendo posibilidades para **futuras investigaciones** en la sección 5.

2 Estado de la cuestión

2.1 Creencias y actitudes del profesorado sobre la enseñanza virtual

Las creencias y actitudes del profesorado de lenguas hacia la enseñanza en línea es un tema que, en general, ha recibido poca atención por parte de los investigadores hasta la fecha (Gironzetti, Lacorte y Muñoz-Basols 2020): hay numerosos estudios sobre el empleo, por parte de los docentes, de herramientas tecnológicas (foros, *chats*, aplicaciones, etc.), pero los trabajos sobre sus creencias y actitudes hacia el modo de enseñanza híbrido o virtual son todavía escasos. En general, podemos afirmar que, antes de la pandemia, había cierta reticencia por parte de la mayoría del profesorado hacia la enseñanza en línea: de acuerdo con una encuesta realizada por *Inside Higher Ed* en 2018, que incluía docentes de todas las materias, casi un 50% pensaba que la enseñanza presencial era más efectiva que la virtual (Jaschik y Lederman 2018, 27).

En el campo de enseñanza de lenguas también se ha encontrado reticencia por parte de los docentes hacia la enseñanza en línea. Por ejemplo, Comas-Quinn (2011) estudió, a través de una encuesta, las reacciones de 20 docentes tras recibir formación y tomar parte en la docencia de un curso híbrido. Los participantes señalaron tres problemas principales asociados a este modo de enseñanza: **dificultades relacionadas con la tecnología, falta de integración de las actividades en línea** con los otros componentes del curso y **carga de trabajo adicional**. La autora indicó que la rápida transición a este modelo provocó que los docentes se sintieran abrumados y se centraran en aprender a usar las herramientas para las clases síncronas, descuidando el componente asíncrono de la clase, que no consideraban tan esencial. Comas-Quinn concluyó que estas actitudes negativas hacia la tecnología están relacionadas con **ideas tradicionales** sobre la enseñanza de lenguas y sobre los roles que deben desempeñar el docente y el aprendiente. La autora argumentó que la capacitación, para ser efectiva, debe ayudar a los docentes a aceptar los cambios de identidad asociados a los cambios de modelo pedagógico. Esta formación no debe estar basada únicamente en la adquisición de conocimientos técnicos o en la habilidad para emplear herramientas específicas, sino enfocada en ayudar al profesorado a desarrollar una actitud crítica hacia la tecnología y

a aprender a explorar de manera autónoma las posibilidades funcionales de cualquier recurso que pueda encontrar en el futuro (Chao 2015).

Canals y Al-Rawashdeh (2019), por su parte, examinaron las percepciones de diez docentes después de recibir formación e impartir un curso de inglés ofrecido por primera vez en línea. A través de un cuestionario y entrevistas con algunos de los participantes, los autores concluyeron que, en general, los docentes tenían actitudes positivas hacia la enseñanza en línea, aunque veían mayor potencial para desarrollar las habilidades receptivas —escuchar y leer— que las productivas —escribir y hablar— en esta modalidad. Respecto a la formación recibida, aunque se mostraron en general satisfechos, comentaron que les habría gustado que estuviera más específicamente dirigida a la enseñanza de lenguas. Por último, mencionaron la importancia de **formar a los aprendientes** y de recibir capacitación y apoyo continuos.

Por último, Gironzetti, Lacorte y Muñoz-Basols (2020) estudiaron las percepciones de docentes (8) y aprendientes (44) en cursos de idiomas híbridos y en línea. Aunque ambos grupos se sentían cómodos con el uso de herramientas tecnológicas, los docentes indicaron niveles más bajos de satisfacción en este campo debido a la **dificultad para desarrollar una relación personal** con los aprendientes, a la **imposibilidad de discutir ideas, conceptos y puntos de vista** y a la **ausencia de un sentido de comunidad**. A la vista de estos resultados, los autores sugieren que el profesorado reciba formación para fomentar la interacción social en entornos virtuales; esta formación debe enfocarse en las características y la potencialidad de la tecnología y no en intentar recrear la interacción típica de las clases presenciales.

2.2 Competencias del profesorado en el aula virtual

Cuando pensamos en la formación de docentes para la modalidad en línea, tenemos que plantearnos, en primer lugar, **cuáles son las competencias** que necesita el profesorado y, en segundo lugar, **cómo debe ser esta formación** para que sea efectiva. Sin duda, la enseñanza en línea requiere unas habilidades diferentes a la enseñanza tradicional. Varios modelos han intentado captar estas habilidades, por ejemplo, el modelo *DigCompEdu* (Redecker 2017). En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, uno de los estudios más influyentes es el de Hampel y Stickler (2005) que presenta, en forma piramidal, las **siete destrezas** que los docentes necesitan dominar para enseñar en línea. En la base de una pirámide escalonada que refleja la adquisición progresiva de estas destrezas se encuentra la competencia digital básica (*basic Information and Communication Technology [ICT] competence*), seguida de la competencia técnica para manejar programas específicos (*specific technical competence for the software*); a continuación, se halla la destreza para gestionar las limitaciones y las posibilidades del medio (*dealing with constraints and possibilities of the medium*) y después la socialización en línea (*online*

socialization). La siguiente destreza consiste en facilitar la competencia comunicativa (*facilitating communicative competence*). El penúltimo escalón de la pirámide está ocupado por la creatividad y variedad (*creativity and choice*) y, finalmente, la última destreza, que muestra el dominio de la enseñanza en línea, es el disponer de un estilo propio de enseñanza (*own style*).

Sin embargo, a pesar de la existencia de marcos como este, que identifican las destrezas que deben desarrollarse en los programas de formación, la capacitación que reciben los docentes no siempre resulta efectiva o suficiente. Por ejemplo, en un estudio sobre docentes de español en formación en los EE.UU., Gómez Soler y Tecedor (2018) concluyeron que la capacitación en el ámbito de la tecnología estaba basada sobre todo en cómo utilizar herramientas para practicar aspectos formales de la lengua y herramientas de presentación como *PowerPoint*, lo cual indica un **estado incipiente** en la oferta formativa relacionada con la competencia digital. Al comparar la formación en lengua, cultura y tecnología, se observó que la formación sobre tecnología fue percibida como menos efectiva y transferible a los cursos de nivel avanzado que la formación en el área de lengua, aunque más efectiva y transferible que la formación en el área de cultura.

En el contexto de la crisis sanitaria de la COVID-19, Paesani (2020) describió la formación recibida por los docentes en los primeros meses de la pandemia como una capacitación de supervivencia. Según la autora, aunque esta capacitación tuvo un papel esencial para evitar la interrupción de las clases, debe interpretarse como una medida de emergencia, no como un modelo que deba replicarse, puesto que no es un acercamiento ni coherente ni sostenible a largo plazo. Paesani insiste en que una formación efectiva debe estar orientada a objetivos claros; debe ser colaborativa, experiencial, andamiada y sostenible. Además, explorar las creencias y actitudes de los docentes hacia la enseñanza virtual y la formación recibida durante la crisis sanitaria puede servir de base para proponer iniciativas que se ajusten a las características propuestas por autoras como Comas-Quinn (2011) y Paesani (2020). En la sección 3 de este estudio, analizamos dichas creencias y actitudes para elaborar recomendaciones para la práctica, que se presentan en la sección 4.

3 Contribuciones de la investigación actual

El presente estudio cubre un vacío crucial en el campo de las creencias y actitudes del profesorado de español y su formación a partir de dos contribuciones destacadas: en primer lugar, los participantes en el estudio imparten docencia en una gran variedad de contextos, tanto geográficos como educativos, lo cual nos permite extraer conclusiones más amplias que las investigaciones anteriores, que suelen ser estudios a pequeña escala centrados en un grupo específico de docentes en una única institución y un solo contexto geográfico. En segundo lugar, los estudios anteriores son principalmente de

carácter cualitativo, y aquellos que incluyen un análisis cuantitativo contienen únicamente un análisis descriptivo de los datos (Borg 2012). Nuestro estudio utiliza una combinación de técnicas de estadística inferencial, en concreto, un Análisis de Clases Latente (ACL) y una regresión logística multinomial, lo que nos permite ir más allá de la mera descripción de tendencias y sacar conclusiones que se apliquen al conjunto de la población, en este caso, los docentes de Español como Lengua Extranjera (ELE).

Las siguientes preguntas de investigación guían este estudio:

1 ¿Qué actitudes/creencias tienen los docentes de ELE hacia la enseñanza en línea?
2 ¿Qué factores predicen una actitud positiva?
3 ¿Qué formación recibieron durante los primeros meses de la crisis sanitaria?
4 ¿Qué retos experimentaron al hacer la transición a la enseñanza en línea?

3.1 Cuestionario de creencias y actitudes

Con el fin de recabar información sobre las experiencias y creencias del profesorado hacia la enseñanza en línea durante los primeros meses de la crisis sanitaria, diseñamos una **encuesta** electrónica (*Apéndice*) con las siguientes secciones: A) información demográfica, B) retos, C) formación para la enseñanza en línea y D) creencias sobre la enseñanza en línea. Esta última sección constaba de 19 preguntas valoradas en una escala de tipo Likert de cinco puntos con un rango de respuesta entre "totalmente de acuerdo" a "totalmente en desacuerdo" e incluía los siguientes constructos: disfrute de la enseñanza en línea; autoeficacia en el entorno virtual; efectividad de la enseñanza en línea; transferibilidad de las prácticas aplicadas; y efectividad de la formación recibida.

3.2 Recogida de datos

Entre junio y agosto del 2020, se distribuyó la encuesta a través de las redes sociales en grupos de docentes de ELE y en listas de distribución de asociaciones de docentes de español e hispanistas en diferentes países y por medio de correos electrónicos a colegios, universidades y sedes del Instituto Cervantes.

3.3 Participantes

Un total de 241 docentes de español de 39 países en cinco continentes completaron la encuesta. A continuación, enumeramos el número de participantes por país: Argentina, Austria, Chile, Colombia, Finlandia, Ghana, India, Indonesia, Noruega, República Dominicana, Rumanía, Sudáfrica, Turquía

(1); Canadá, Portugal (2); Bélgica, Japón, Grecia, Túnez (3); Bulgaria, Jordania, Francia, Hungría, Nueva Zelanda, Polonia, no reportado (4); Marruecos, Rusia, Holanda (5); Australia, China, Italia, República Checa (6); Brasil (7); España (8); Argelia (10); Alemania (15); Irlanda (22); Reino Unido (25); Estados Unidos (58).

La Tabla 3.1 muestra la distribución de participantes según el tipo de institución, años de experiencia enseñando español y años de experiencia enseñando español en línea.

TABLA 3.1 Características de los participantes en el estudio.

Institución	
Primaria y secundaria	32,36% (*n* = 78)
Escuela de idiomas	36,51% (*n* = 88)
Universidad	31,12 % (*n* = 75)
Años enseñando español	
1–5 años	26,14% (*n* = 63)
6–15 años	32,78% (*n* = 79)
Más de 15 años	41,07% (*n* = 99)
Años enseñando español en línea	
0 años	68,87% (*n* = 166)
1–5 años	19,5% (*n* = 47)
6–15 años	7,05% (*n* = 17)
Más de 15 años	4,56% (n = 11)
Formación sobre tecnología recibida antes de la pandemia	
Sí	34,02% (*n* = 82)
No	65,97% (*n* = 159)
Formación sobre tecnología recibida durante la pandemia	
Sí	68,04% (*n* = 164)
No	31,95% (*n* = 77)

Como vemos, nuestra muestra es equilibrada en cuanto a nivel educativo y experiencia enseñando español. La mayoría de los participantes no había dado clases en línea ni recibido formación relacionada con la enseñanza virtual antes de la pandemia, aunque sí obtuvo formación durante la pandemia. Con respecto a la distribución geográfica de los participantes, hay 39 países representados, aunque algunos como Estados Unidos, Reino Unido e Irlanda cuentan con más presencia en la muestra.

3.4 Análisis de los datos

Una vez recogidos los datos, se codificaron las respuestas. Para las preguntas en escala de Likert, asignamos un puntaje de 1 ("totalmente en desacuerdo") a 5 ("totalmente de acuerdo") a todas las respuestas y, para determinar la estructura subyacente a las creencias hacia la enseñanza en línea, realizamos un ACL. Este procedimiento estadístico modela las relaciones entre

variables observadas (sección D) e identifica el número de clases latentes que mejor describe la relación entre ellas (Garson 2009); es decir, el ACL detecta tendencias significativas y clasifica a los participantes en grupos de acuerdo con la probabilidad de que presenten un patrón de respuesta similar en sus respuestas a las preguntas de la encuesta (Monroy, Vidal y Saade 2010). El análisis generalmente estima varios modelos que se comparan usando dos medidas de bondad de ajuste —el Criterio de Información Bayesiana (*BIC*, por sus siglas en inglés) y el Criterio de Información de Akaike (*AIC*, por sus siglas en inglés)—. Estas dos medidas indican un mejor ajuste a los datos cuanto menor es su valor. Una vez identificado el modelo que mejor describía los datos, usamos una regresión logística multinomial para determinar cuáles de las variables demográficas —institución, años enseñando español, años enseñando en línea— y cuáles de las variables asociadas con la formación recibida —antes y durante la pandemia— predecían una actitud positiva hacia la enseñanza en línea. Finalmente, usamos un análisis descriptivo para examinar el contenido de la formación recibida durante los primeros meses de la crisis sanitaria y los retos experimentados por los participantes.

3.5 Resultados

Los resultados del ACL produjeron tres posibles modelos: de tres, cuatro y cinco clases. Los indicadores *AIC* y *BIC* produjeron resultados contradictorios: el *AIC* seleccionó el modelo de cinco clases y el *BIC* el de tres clases, como puede apreciarse en la Tabla 3.2.

TABLA 3.2 Estimación de modelos.

	AIC	*BIC*
3 clases	11 857,399	12 658,902
4 clases	11 705,994	12 775,826
5 clases	11 609,875	12 948,037

Ante esta contradicción, usamos el criterio de interpretabilidad conceptual para identificar el modelo más apropiado y parsimonioso, es decir, el modelo con menor número de clases. Al usar este criterio, el modelo de tres clases resultó ser no sólo el más fácil de interpretar, sino el modelo en el que todos los grupos tenían un alto porcentaje de membrecía: el modelo clasificaba adecuadamente al 96,69% de los participantes de acuerdo con su actitud hacia la enseñanza en línea: Clase Actitud Negativa (CANeg) (n = 96); Clase Actitud Neutra (CAN) (n = 99); y Clase Actitud Positiva (CAP) (n = 46).

Como se recordará, las preguntas relacionadas con las creencias sobre la enseñanza en línea incluían cinco constructos —disfrute, autoeficacia,

efectividad, transferibilidad y efectividad— que los participantes valoraron en una escala con un rango de respuesta entre "totalmente de acuerdo" (5) a "totalmente en desacuerdo" (1). Como puede verse en la Figura 3.1, las tres clases presentan perfiles similares de respuesta, pero en diferentes puntos de la escala: la media de las respuestas de los docentes con actitud negativa está entre el 2 y el 2.5 de la escala ("en desacuerdo"), la de los docentes con actitud neutra entre el 3 y el 3.5 ("ni de acuerdo ni en desacuerdo") y la de los docentes con actitud positiva entre el 4 y el 4.5 ("de acuerdo"). Encontramos una excepción a este patrón en las respuestas a algunas de las preguntas del constructo "efectividad" (de 4 a 7). La media de estas respuestas en los participantes con actitud negativa sube hasta el 3.5, indicando que experimentaron mayores dificultades enseñando a niveles principiantes (efectividad 4) y que consideraron que la enseñanza de la destreza oral (efectividad 5) es la que más sufre en la enseñanza en línea, seguida de la comprensión auditiva (efectividad 6) y la escritura (efectividad 7). En contraposición, en los otros dos grupos se observa una bajada considerable en la pregunta efectividad 4, indicando que los participantes en estos dos grupos no experimentaron mayores dificultades en la enseñanza a los niveles principiantes. La media de las respuestas a las preguntas sobre la efectividad en la enseñanza de las destrezas baja un poco en los dos grupos, pero se mantiene dentro de la media para cada grupo, lo que sugiere que, al contrario de lo que ocurre entre los participantes con actitud negativa, estos grupos no experimentaron mayores dificultades con la enseñanza de una destreza en particular.

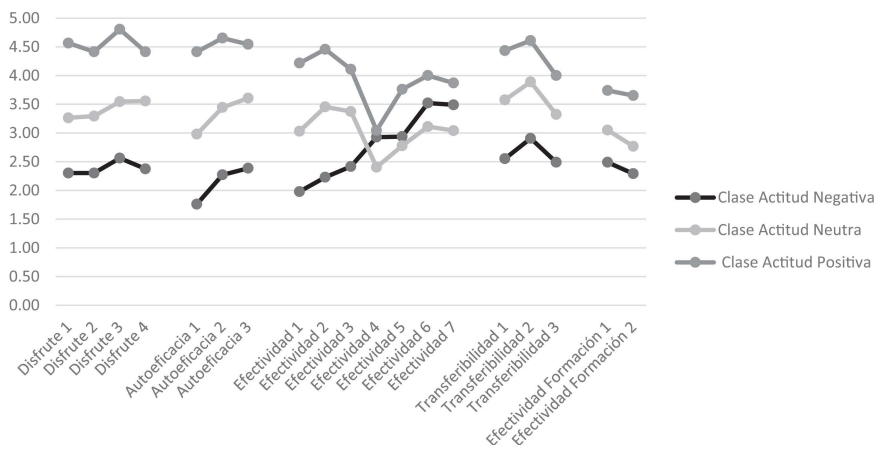


FIGURA 3.1 Modelo de tres clases.

Los resultados de la regresión logística multinomial revelaron que las variables institución, formación antes de la pandemia y formación durante la

pandemia eran factores predictivos en el modelo, mientras que años enseñando español y años enseñando en línea no fueron predictores significativos para ninguna de las clases. A continuación, detallamos los resultados para cada una de las variables independientes que resultaron significativas en términos de ratio de riesgo relativo y de probabilidad predictiva (véase la Tabla 3.3, en la que se indican en negrita las comparaciones que resultaron significativas en la regresión).

TABLA 3.3 Probabilidades predictivas.

	CANeg		*CAN*		*CAP*	
	Probabilidad	*CI*	*Probabilidad*	*CI*	*Probabilidad*	*CI*
Institución						
Primaria y secundaria	**0,55**	0,46–0,63	0,37	0,27–0,46	0,07	0,02–0,12
Escuelas de idiomas	0,13	0,07–0,19	**0,55**	0,46–0,65	0,30	0,22–0,38
Universidades	**0,54**	0,46–0,63	0,28	0,18–0,37	0,17	0,11–0,23
Años enseñando						
1–5 años	0,34	0,26–0,43	0,46	0,35–0,57	0,19	0,11–0,27
6–15 años	0,41	0,33–0,49	0,38	0,28–0,47	0,20	0,13–0,27
> 15 años	0,41	0,34–0,48	0,40	0,32–0,48	0,18	0,12–0,23
Años enseñando en línea						
0 años	0,42	0,36–0,47	0,42	0,36–0,49	0,15	0,10–0,19
1–5 años	0,40	0,29–0,51	0,31	0,19–0,44	0,27	0,18–0,37
6–15 años	0,23	0,07–0,39	0,47	0,25–0,69	0,29	0,10–0,48
> 15 años	0,27	0,09–0,45	0,45	0,20–0,70	0,27	0,08–0,46
Formación antes						
Sí	0,10	0,23–0,37	0,38	0,28–0,47	**0,51**	0,24–0,69
No	**0,44**	0,39–0,50	**0,42**	0,36–0,49	0,12	0,08–0,16
Formación durante						
Sí	**0,43**	0,37–0,48	**0,39**	0,33–0,46	**0,17**	0,12–0,21
No	0,32	0,25–0,39	0,44	0,34–0,54	0,23	0,15–0,30

Los resultados del análisis indicaron que los docentes de escuelas de idiomas se diferenciaban del resto por manifestar primordialmente actitudes neutras. En cambio, los docentes de primaria, secundaria y de universidad manifestaron actitudes negativas, neutras y positivas, por este orden. Los participantes que trabajaban en escuelas de idiomas tenían una ratio de riesgo relativo mayor de pertenecer a la CAN que a CANeg o CAP. Los resultados de la prueba post-hoc de Bonferroni indicaron que los participantes que trabajaban en escuelas de idiomas eran significativamente diferentes a los que trabajaban en escuelas primarias o secundarias (RRR = 0,25; $z = -2{,}66$; $p = 0{,}01$; CI = 0,07–0,8) y en universidades (RRR = 0,18; $z = 2{,}72$; $p = 0{,}01$; CI = 1,28–12,8). El análisis no arrojó diferencias significativas entre

los docentes que trabajaban en escuelas primarias y secundarias y los que trabajaban en universidades (RRR = 1,01; z = 0,03; p = 1,00; CI = 0,37–2,76). Al calcular la probabilidad predictiva de pertenecer a una de las tres clases, los resultados mostraron que los docentes de escuelas de idiomas tenían una probabilidad de 0,55 de ser asignados a CAN y de 0,3 y 0,13 a las CAP y CANeg, respectivamente. Los docentes de primaria y secundaria, por su parte, tenían una probabilidad predictiva de 0,55 de ser asignados a CANeg y de 0,37 y 0,07 a CAN y CAP, respectivamente. Probabilidades similares tenían los docentes universitarios: 0,54 a CANeg y 0,28 y 0,17 a CAN y CAP, respectivamente.

Con respecto a la formación antes de la pandemia, los resultados del análisis indicaron que los docentes que recibieron capacitación para enseñar en línea antes del comienzo de la crisis sanitaria manifestaron una actitud más positiva hacia este modelo de enseñanza, mientras que los docentes que no recibieron formación con anterioridad manifestaron primordialmente actitudes negativas y neutras. Los participantes que recibieron formación antes de la pandemia tenían una ratio de riesgo relativo mayor de pertenecer a CAP que a CAN o CANeg. Los resultados de la prueba post-hoc de Bonferroni indicaron que los participantes que recibieron formación antes de la pandemia eran significativamente diferentes a aquellos que no habían recibido formación (RRR = 3,14; z = 2,34; p = 0,01; CI = 1,2–8,23). Al calcular la probabilidad predictiva de pertenecer a una de las tres clases, los resultados mostraron que los participantes que habían recibido formación antes de la pandemia tenían una probabilidad predictiva de ser asignados a CAP de 0,51, pero de sólo 0,37 y 0,11 de ser asignados a CAN o CANeg, respectivamente. Por su parte, los participantes que no habían recibido formación antes de la pandemia tenían una probabilidad predictiva de 0,45 de ser asignados a CANeg, de 0,42 a CAN y de 0,12 a CAP.

Para la variable formación durante la pandemia, los resultados del análisis indicaron que los docentes que recibieron capacitación durante los meses iniciales de la pandemia manifestaron primordialmente actitudes negativas, mientras que los docentes que no recibieron formación manifestaron actitudes neutras, negativas y positivas, por este orden. Los participantes que recibieron formación durante los primeros meses de la crisis sanitaria tenían una ratio de riesgo relativo mayor de pertenecer a CANeg o a CAN que a CAP. Los resultados de la prueba post-hoc de Bonferroni arrojaron diferencias significativas entre los participantes que recibieron formación durante la pandemia y los que no (RRR = 0,24; z = –2,29; p = 0,02; CI = 0,07–0,81). Al calcular la probabilidad predictiva de pertenecer a una de las tres clases, los resultados mostraron que los participantes que recibieron formación en los primeros meses de la pandemia tenían una probabilidad predictiva de 0,43 de ser asignados a CANeg, de 0,39 a CAN y de 0,17 a la CAP. Por su parte, los participantes que no recibieron formación en esos primeros meses tenían una

probabilidad predictiva de 0,44 de ser asignados a la CAN y de 0,32 y 0,23 a la CANeg y CAP, respectivamente.

Finalmente, examinamos el contenido de la formación recibida durante los primeros meses de la crisis sanitaria y los retos experimentados por los participantes. Como puede observarse en la Figura 3.2, un mayor porcentaje de docentes de la CAP reportó haber recibido formación en las diferentes categorías que los docentes de CANeg y CAN. Solo rompe esta tendencia la categoría "plataforma digital", para la que el 80% de los docentes de CANeg reportaron haber recibido formación, frente a un 75,38% de los docentes de CAN y un 68% de los de CAP. Interesantes por el contraste que se observa entre clases son los resultados en las categorías "evaluación", "motivación" y "sesiones síncronas". En estas categorías la diferencia entre clases es de alrededor de 20% entre CAP y CANeg y de casi un 10% entre CAP y CAN para las dos primeras categorías y un 20% para la tercera. Estos resultados indican que los docentes que expresaron actitudes negativas recibieron formación primordialmente en aspectos básicos de la enseñanza en línea (p. ej., el manejo de plataformas virtuales) mientras que un mayor porcentaje de los docentes con actitudes neutras y positivas recibieron formación en aspectos más complejos (p.ej., cómo gestionar las sesiones síncronas, crear materiales

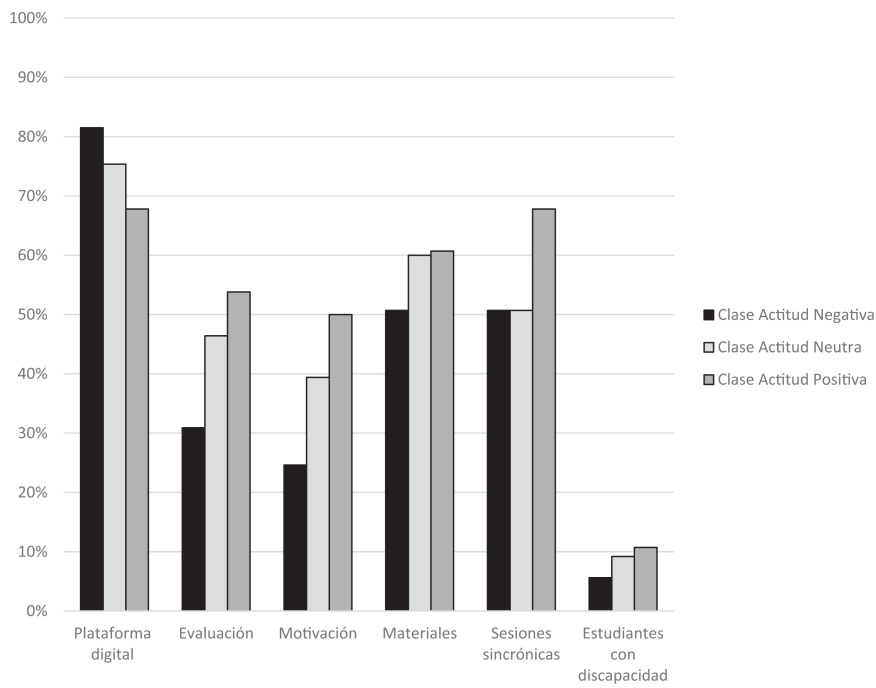


FIGURA 3.2 Contenido de la formación en los primeros meses de la crisis sanitaria.

efectivos, evaluar y motivar a los aprendientes), que son esenciales no solo para el buen manejo de una clase en línea sino para ofrecer una educación de calidad en el entorno virtual.

Respecto a los retos experimentados por los participantes, como puede observarse en la Figura 3.3, la tendencia en el área de retos es clara: el porcentaje de docentes con actitud negativa que reportaron haber experimentado dificultades en las categorías presentadas es mayor para casi todas las instancias; le siguen los docentes con actitud neutra y, por último, los docentes con actitud positiva. Destacan particularmente los retos "motivar a los aprendientes" y "hacer que los aprendientes hablaran en español en las sesiones síncronas", que reportaron haber experimentado un 60% de los docentes de CANeg, un 55% de los de CAN y un 40% de los de CAP. Especial atención hay que prestar al reto "diseñar actividades en línea efectivas", pues un alto porcentaje de participantes de CAN (66%) y CAP (48%) señalaron haber experimentado dificultades en esta área.

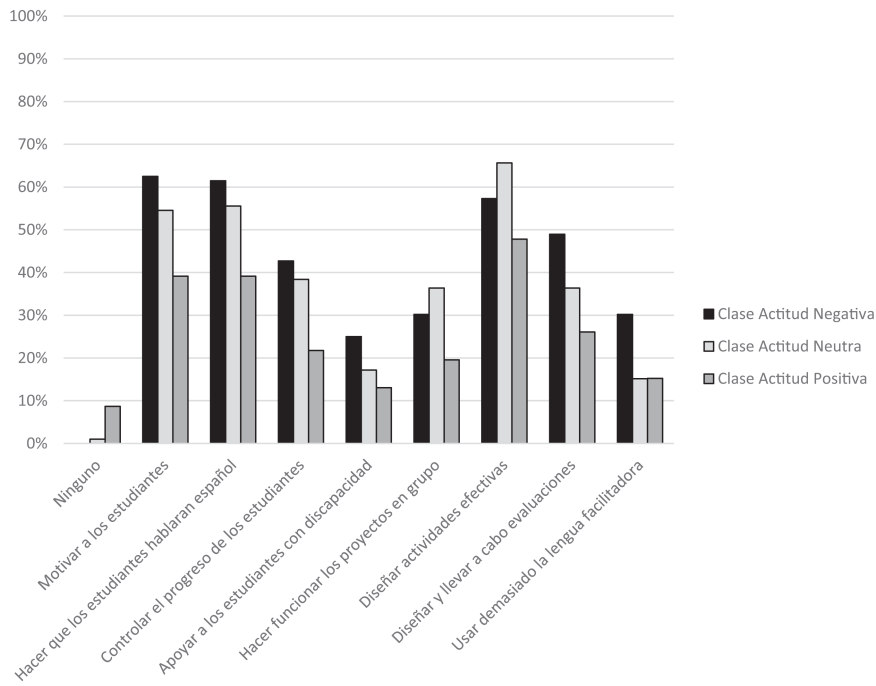


FIGURA 3.3 Retos experimentados por los docentes al inicio de la crisis sanitaria.

Estos resultados indican que, aunque, como era de esperar, los docentes que expresaron actitudes negativas experimentaron más retos que los docentes de las otras clases, también hay ciertas dificultades que experimentan los

docentes de manera generalizada —incluso aquellos que recibieron formación relacionada con esas áreas— lo cual nos ayuda a identificar aspectos que necesitan especial atención en futuras capacitaciones de docentes.

3.6 Discusión

El objetivo de este estudio era examinar las creencias y actitudes del profesorado hacia la enseñanza en línea, con el fin de determinar su nivel de competencia digital e identificar áreas en la formación que pueden mejorarse. En esta sección volvemos a nuestras preguntas de investigación y las respondemos e interpretamos según los datos recogidos.

La primera pregunta se centraba en cuáles eran las actitudes y creencias de los docentes de ELE hacia la enseñanza en línea. Nuestros datos muestran que un 39,8% de los docentes mostraron una actitud negativa, un 42,07% una actitud neutra y un 19,08% una actitud positiva. Estos resultados suponen una pequeña evolución con respecto a los resultados de la encuesta de *Inside Higher Ed* (Jaschik y Lederman 2018), que concluyó que 50% de docentes expresaban reticencias hacia la enseñanza en línea.

La segunda pregunta se centraba en qué factores predecían una actitud positiva hacia la enseñanza en línea. Nuestro análisis muestra que, si bien los años de experiencia enseñando de forma presencial o en línea no son predictores de la actitud, el tipo de institución y haber recibido formación antes de tener que enseñar en línea predicen una actitud positiva, mientras que la formación recibida en el momento de la pandemia tiene efectos negativos en la actitud hacia la enseñanza en línea.

Respecto al tipo de institución, los docentes que trabajaban en escuelas de idiomas mostraron actitudes en general más positivas que los docentes de primaria, secundaria y de universidad. Las causas de esta diferencia pueden ser múltiples: la motivación de los aprendientes (que suele ser mayor en este tipo de centros, ya que participan de manera voluntaria), el número de aprendientes por clase (que tiende a ser menor que en otros tipos de instituciones) y la existencia de plataformas sólidas y consolidadas (tales como el AVE del Instituto Cervantes).

En cuanto a la formación antes de la pandemia, el hecho de que predijera actitudes más positivas no solo muestra la necesidad de que la capacitación se lleve a cabo de manera escalonada y sostenible, como defiende Paesani (2020), sino que se puede relacionar con la importancia de que provea el andamiaje necesario para impulsar los cambios de identidad de los que habla Comas-Quinn (2011). No hay que olvidar que una transformación de esta envergadura requiere, por un lado, un entendimiento auténtico de las posibilidades pedagógicas de la tecnología y, por otro, la aceptación de nuevos roles, procesos ambos que necesitan tiempo y reflexión. En contraposición, la formación durante la pandemia predijo actitudes negativas, lo que es consistente

con los comentarios de Paesani (2020) sobre la falta de efectividad de "la formación de supervivencia". Los resultados muestran que la capacitación se centró en el manejo de plataformas virtuales (p. ej., *Zoom*, *Moodle*, *Google Classroom*) con el objetivo de trasladar la enseñanza presencial a un entorno virtual; sin embargo, la educación virtual no puede ser una réplica de la clase presencial, sino que tiene que estar diseñada y desarrollada de acuerdo con sus propios principios y teniendo en cuenta tanto el potencial que ofrecen los entornos virtuales como sus limitaciones (Gironzetti, Lacorte y Muñoz-Basols 2020). Una formación efectiva tiene que estar centrada en principios pedagógicos subyacentes y alejarse del enfoque en las herramientas (Chao 2015). Además, uno de los problemas de la formación de emergencia del comienzo de la pandemia fue quizás la gran cantidad de información que se tuvo que asimilar en un corto periodo de tiempo. Habiendo superado este momento inicial de crisis, la clave del éxito es que la formación en tecnología tenga lugar de manera paulatina y gradual.

Las tercera y cuarta preguntas —sobre la formación recibida durante los primeros meses de crisis sanitaria y los retos experimentados— son fundamentales para determinar los diferentes niveles de competencia y para planificar iniciativas de formación. Los resultados del análisis descriptivo nos permiten inferir que los docentes que tienen una actitud negativa hacia la enseñanza en línea poseen un nivel de competencia digital muy limitado, como evidencian el hecho de que su capacitación se centrara en los niveles más bajos de la pirámide de destrezas de Hampel y Stickler (2005) y que un alto porcentaje (hasta un 60% en algunos casos) reportara experimentar dificultades en todas las categorías presentadas. Respecto a futuras intervenciones de formación, los resultados de la pregunta 4, referente a los retos afrontados, muestran que más de un 50% de los participantes, independientemente de la clase a la que pertenecieran, sufrieron dificultades en tres áreas: motivando a los aprendientes, haciendo que hablaran en las clases síncronas y diseñando actividades efectivas, lo que sugiere que estas deben ser áreas de prioridad para programas de capacitación.

Este estudio subraya la importancia de adoptar una actitud positiva hacia la enseñanza mediada por tecnología mediante una formación continua y sostenible. Como hemos mencionado, antes de la crisis sanitaria ya existían iniciativas teóricas que marcaban una hoja de ruta para el desarrollo de competencias digitales en el ámbito de la enseñanza en general (*DigCompEdu*, Redecker 2017) y de la enseñanza de lenguas en particular (*skills pyramid*, Hampel y Stickler 2005; *European Profiling Grid*, Mateva, Vitanova y Tashevska 2013); sin embargo, la pandemia puso de manifiesto que estas iniciativas no se estaban poniendo en práctica de manera generalizada en la comunidad de docentes de ELE, por falta de formación adecuada, por una reticencia a adaptarse a estos nuevos contextos educativos o por otro tipo de restricciones externas. Esta crisis sirvió para demostrar que la formación de docentes en competencias digitales no puede ocurrir de manera puntual y

esporádica, sino que debe integrarse de manera coherente y sistemática como parte esencial de la formación y el desarrollo profesional.

4 Recomendaciones para la práctica

Basándonos en las características descritas por Paesani (2020) y las recomendaciones propuestas por Comas-Quinn (2011) para apoyar la construcción de una identidad profesional virtual, proponemos varias iniciativas para fomentar la formación en competencias digitales. Estas deben adaptarse a las necesidades de cada centro y a las necesidades individuales de sus docentes, cuya competencia digital puede variar en gran medida debido a la edad, los años de experiencia docente o anteriores oportunidades de desarrollo profesional (o falta de ellas). Consideramos que la carga de la formación no puede recaer solamente en los docentes, sino que debe ser reconocida y facilitada por los administradores de los centros. Por ejemplo, es de esperar que una formación remunerada o una formación que tenga lugar durante el horario laboral tendrá mejor recepción que una que no tenga estas características. En la misma línea, una formación diferenciada y escalonada que tenga en cuenta las diferentes destrezas y experiencias del profesorado tendrá el potencial de ser más efectiva y ser mejor recibida que una formación que no atienda a las diferencias individuales de los participantes. Teniendo esto en cuenta, queda claro que la capacitación del profesorado debe ser un esfuerzo colectivo que incluya tanto a docentes como administradores y organizaciones que promuevan una formación útil y sostenible. A continuación, presentamos seis iniciativas específicas.

4.1 Programa de mentores

Este tipo de iniciativa permite aprovechar el conocimiento de los profesionales con mayor formación y experiencia en competencias digitales y comunicarlo de manera efectiva a colegas con menos experiencia y competencia en esta área. Si no es posible tener un mentor en nuestra misma institución, hay iniciativas como el *Distance Learning Mentoring Program* de *ACTFL* (https://www.actfl.org/learn/mentoring-program) que se ofrece de manera gratuita a los miembros de la organización.

4.2 Observaciones entre docentes

Esta práctica ha demostrado ser efectiva tanto en contextos tradicionales (Kissau y King 2015) como en entornos virtuales (O'Riordan, Buckley y Lincoln 2021). El proceso debe estar guiado por la persona observada y puede estructurarse en tres fases: una reunión antes de la observación para determinar en qué se quiere recibir retroalimentación, la observación y una última reunión para comentar la observación y áreas o iniciativas de mejora.

4.3 Comunidades de práctica

Estos grupos representan un punto de encuentro con otros profesionales del campo en un ambiente relajado en el que debatir temas de interés mutuo. Entre sus ventajas están que permiten diferentes niveles de participación y que abren el diálogo a las perspectivas externas a la institución del participante. Algunas de estas comunidades han surgido de manera informal en las redes sociales, por ejemplo, el grupo de Facebook *Technology for Language Teaching and Learning*, pero también hay comunidades de práctica instituidas de manera formal, como la ya mencionada *Distance Learning Mentoring Special Interest Group* de *ACTFL* o las de asociaciones profesionales como *Computer-Assisted Language Instruction Consortium* (*CALICO*) y *European Association of Computer Assisted Language Learning* (*EuroCALL*), que cuentan con grupos especiales de interés (*SIGs*, por sus siglas en inglés) y organizan conferencias anuales donde sus miembros tienen la oportunidad de socializar.

4.4 Talleres pedagógicos

Este tipo de charlas, en formato presencial o virtual, representan una manera de estar al día con los nuevos avances tecnológicos aplicados a la enseñanza de ELE. Independientemente del formato, es importante recordar que este tipo de formación debe ir más allá de la familiarización con herramientas específicas y deben incluir una presentación o debate sobre los principios pedagógicos que apoyan su uso en el aula.

4.5 Encuestas a aprendientes

Aparte de conversaciones informales con los aprendientes, las encuestas anónimas —a través de servicios como *Google Forms* o *Survey Monkey*— son una forma alternativa de medir la efectividad de la enseñanza e integrar la perspectiva de los aprendientes. Dado que las opiniones de los aprendientes pueden diferir de las de los docentes (Gironzetti, Lacorte y Muñoz-Basols 2020), es un buen ejercicio para el docente reflexionar sobre los puntos de discrepancia, buscar soluciones tangibles para los problemas que plantean los aprendientes y utilizar esta retroalimentación como fuente a partir de la cual mejorar la práctica docente.

4.6 Reflexión crítica guiada

La reflexión crítica es un componente esencial para asimilar cualquier tipo de formación e integrarla de manera coherente en nuestras prácticas docentes.

Haines (2015, 177) propone centrar la exploración de nuevas herramientas en tres áreas:

1 el potencial pedagógico de la herramienta;
2 similitudes y diferencias con otras herramientas;
3 posibilidades de acción de la herramienta en un contexto específico: cómo puede usarse para apoyar la enseñanza y el aprendizaje.

Otro paso importante de la reflexión es el posterior al uso de una nueva herramienta. Preguntarse qué funcionó y qué no, cómo fue la reacción de los aprendientes, si hubo problemas o funciones que no se habían anticipado y, a partir de las respuestas a estas preguntas, hacer un análisis de coste–beneficio.

5 Conclusión y futuras líneas de investigación

Una de las principales conclusiones que pueden extraerse, a partir de las experiencias de los docentes con la enseñanza en línea durante la pandemia, es que la capacitación no puede ofrecerse como una tirita ante un momento de crisis, ya que esta formación suele limitarse a las competencias básicas y puede generar actitudes negativas; la formación debe empezar antes, ser continua y utilizar gran variedad de recursos e iniciativas, como las presentadas en la sección 4. La tecnología cambia rápidamente y nuestra enseñanza debe evolucionar de manera dinámica con ella. Como hemos señalado, la conexión con nuestros colegas tanto dentro de nuestro centro como en comunidades virtuales es fundamental para que esta evolución se desarrolle con éxito. El docente debe abrirse a estas nuevas formas de desarrollo profesional para participar activamente en la comunidad educativa del siglo XXI.

Si bien los resultados de nuestro estudio nos permiten ofrecer una serie de iniciativas de formación en armonía con propuestas anteriores, también abren nuevas preguntas y áreas de investigación. Los expertos en la enseñanza de lenguas mediada por tecnología (p. ej., Gacs, Goertler y Spasova 2020; Paesani 2020) coinciden en que la rápida transición al entorno virtual durante los primeros meses de la crisis sanitaria hace que no podamos denominar este tipo de enseñanza como enseñanza en línea, pues no siguió las recomendaciones mínimas establecidas en el campo, un diagnóstico con el que coincidimos plenamente. Por ello, es imperativo que se elaboren iniciativas reales de formación y se examine cuál es su impacto en las actitudes, creencias y competencias digitales del profesorado. Nuestro estudio presenta un panorama general de estos constructos a muy pocos meses de la crisis inicial. Es de esperar que, con la formación adecuada, las actitudes, creencias y competencias digitales del profesorado evolucionen de manera positiva.

6 Lecturas adicionales comentadas

Gironzetti, E., M. Lacorte y J. Muñoz-Basols. 2020. "Teacher Perceptions and Student Interaction in Online and Hybrid University Language Learning Courses". En *Current Perspectives in Language Teaching and Learning in Multicultural Contexts/Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales*, eds. M. Planelles Almeida, A. Foucart y J. M. Liceras, 507–539. Cizur Menor: Thomson Reuters-Aranzadi.

Este capítulo examina las percepciones de los docentes y los aprendientes sobre la efectividad y el nivel de satisfacción en cursos híbridos y en línea. Lo interesante de este estudio es la discrepancia que encuentran entre las declaraciones de los docentes y aprendientes: los docentes muestran menos satisfacción con el curso que los aprendientes. Los autores señalan la importancia de una formación que fomente la interacción en entornos virtuales.

Stickler, U. y R. Hampel. 2015. "Transforming Teaching: New Skills for Online Language Learning Spaces". En *Developing Online Language Teaching: Research-Based Pedagogies and Reflective Practices. New Language Learning and Teaching Environments*, eds. R. Hampel y U. Stickler, 63–77. Londres: Palgrave Macmillan.

Estas autoras proponen un marco de referencia para la capacitación en competencias digitales del profesorado de lenguas. El marco tiene forma piramidal e incluye siete destrezas o competencias: competencia tecnológica básica, competencia tecnológica para manejar los programas seleccionados, habilidad para gestionar las limitaciones del medio, habilidades sociales para crear un espíritu de comunidad, habilidad para facilitar la adquisición de la competencia comunicativa, competencia creativa y capacidad de desarrollar un estilo de enseñanza propio.

APÉNDICE

Encuesta electrónica

Nota: Para ayudar a los lectores a identificar las preguntas de cada constructo añadimos los nombres de dichos constructos entre corchetes.

A) Información general

Trabajas en . . .

- un colegio de primaria
- un instituto (secundaria)
- una universidad
- otro (por favor, especifica):

¿Cuánto tiempo llevas enseñando?

- 1–5 años
- 6–15 años
- Más de 15 años

¿Durante cuánto tiempo habías dado clase en línea **ANTES** de la crisis de la COVID-19 (primavera 2020)?

- No había tenido experiencia enseñando online antes de esta crisis
- 1–5 años
- 6–15 años
- Más de 15 años

¿En qué país das clase?

B) Retos

¿Cuáles fueron los principales retos que encontraste al enseñar online durante la primavera del 2020? Escoge todas las que correspondan.

- Ninguno
- Motivar a los estudiantes
- Hacer que los estudiantes hablaran en español en las sesiones síncronas
- Controlar el progreso de los estudiantes
- Apoyar a los estudiantes con discapacidad
- Hacer funcionar los proyectos en grupo
- Diseñar actividades en línea efectivas
- Diseñar y llevar a cabo evaluaciones
- Usar demasiado la L1 u otra lengua facilitadora (ej., inglés) durante las sesiones síncronas
- Otra (por favor, especifica):

C) Formación

¿Habías tenido algún tipo de formación para enseñar en línea **ANTES** de la crisis de la COVID-19 (primavera 2020)?

- Sí
- No

¿Recibiste alguna formación **DURANTE** los primeros meses de la crisis de la COVID-19 (primavera 2020)?

- Sí
- No

[Contenido de la formación]

¿Cuál fue el contenido de esas sesiones de formación? Escoge todas las que apliquen.

- Cómo utilizar la plataforma digital de tu colegio/universidad (por ejemplo, *Moodle*, *Google Classroom*, *Blackboard*, *Canvas*, etc.) de manera efectiva
- Cómo adaptar los métodos de evaluación en el contexto virtual
- Cómo motivar a los estudiantes en un contexto virtual
- Cómo crear materiales para un contexto virtual

- Cómo realizar sesiones síncronas
- Cómo apoyar a estudiantes con discapacidad en la enseñanza virtual
- Otra (por favor, especifica):

D) Creencias sobre la enseñanza en línea

Las siguientes preguntas requerían una valoración en una escala de Likert de cinco puntos, donde (1) indicaba "totalmente en desacuerdo" y (5) "totalmente de acuerdo".

Escoge la opción adecuada para cada una de las siguientes afirmaciones:

[Disfrute]

(1) Disfruto enseñando *online*
(2) Me sentí cómodo enseñando en línea
(3) Me siento cómodo enseñando *online* **AHORA**
(4) Enseñar *online* durante la crisis de la COVID-19 ha cambiado mi opinión sobre la enseñanza online de manera **positiva**

[Autoeficacia]

(1) Creo que puedo enseñar en línea de manera tan efectiva como la enseñanza presencial
(2) Me siento seguro diseñando una clase en línea
(3) Me siento seguro que puedo hacer actividades colaborativas en las clases en línea

[Efectividad de la enseñanza en línea]

(1) Creo que los estudiantes pueden aprender en línea tanto como en clases presenciales
(2) Creo que las lenguas se pueden enseñar en línea de manera efectiva
(3) Creo que podemos hacer una conexión con la cultura en línea de manera tan efectiva como en las clases presenciales
(4) Creo que enseñar a principiantes es más difícil que enseñar a estudiantes avanzados en clases en línea
(5) Creo que las habilidades orales son las que menos sufren en las clases en línea
(6) Creo que las habilidades de escucha son las que menos sufren en las clases en línea
(7) Creo que la escritura es la habilidad que menos sufre en las clases en línea

[Transferibilidad a la modalidad presencial]

(1) Creo que lo que he aprendido en las clases en línea se puede transferir a las clases presenciales
(2) Incorporaré más herramientas tecnológicas en mis futuras clases presenciales
(3) Incorporaré los tipos de evaluación que he hecho en mis clases en línea en mis futuras clases presenciales

[Efectividad de la formación recibida]

(1) El apoyo que recibí durante la crisis de la COVID-19 fue útil
(2) Recibí el apoyo que necesitaba durante la crisis del de la COVID-19

Bibliografía

American Council on the Teaching of Foreign Languages [ACTFL]. 2011. *21st Century Skills Map*. Washington, DC: Parntership for 21st Century Skills.

Barnard, R. y A. Burns, eds. 2012. *Researching Language Teacher Cognition and Practice: International Case Studies*. Bristol: Multilingual Matters.

Borg, S. 2003. "Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do". *Language Teaching* 36 (2): 81–109. https://doi.org/10.1017/S0261444803001903.

Borg, S. 2006. *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Londres: Continuum.

Borg, S. 2012. "Current Approaches to Language Teacher Cognition Research: A Methodological Analysis". En *Researching Language Teacher Cognition and Practice: International Case Studies*, eds. R. Barnard y A. Burns, 11–29. Bristol: Multilingual Matters.

Canals, L. y A. Al-Rawashdeh. 2019. "Teacher Training and Teachers' Attitudes towards Educational Technology in the Deployment of Online English Language Courses in Jordan". *Computer Assisted Language Learning* 32 (7): 639–664. https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1531033.

Chao, C. 2015. "Rethinking Transfer: Learning from CALL Teacher Education as Consequential Transition". *Language Learning & Technology* 19 (1): 102–118. http://dx.doi.org/10125/44404.

Comas-Quinn, A. 2011. "Learning to Teach Online or Learning to Become an Online Teacher: An Exploration of Teachers' Experiences in a Blended Learning Course". *ReCALL* 23 (3): 218–232. https://10.1017/S0958344011000152.

Ertmer, P. A. 2005. "Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration". *Educational Technology, Research and Development* 53 (4): 25–39. https://doi.org/10.1007/BF02504683.

Gacs, A., S. Goertler y S. Spasova. 2020. "Planned Online Language Education Versus Crisis-Prompted Online Language Teaching: Lessons for the Future". *Foreign Language Annals* 53 (2): 380–392. https://doi.org/10.1111/flan.12460.

Garson, G. D. 2009. *Statnotes: Topics in Multivariate Analysis*. s.l: s.i. http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/statnote.htm.

Gironzetti, E., M. Lacorte y J. Muñoz-Basols. 2020. "Teacher Perceptions and Student Interaction in Online and Hybrid University Language Learning Courses". En *Current Perspectives in Language Teaching and Learning in Multicultural Contexts* [Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales], eds. M. Planelles Almeida, A. Foucart y J. M. Liceras, 507–539. Cizur Menor: Thomson Reuters-Aranzadi.

Gómez Soler, I. y M. Tecedor. 2018. "Foreign Language Teaching Assistant Training: A Contrastive Analysis of Trainers and Trainees' Perspectives". *Hispania* 101 (1): 38–54. https://10.1353/hpn.2018.0083.

Haines, K. 2015. "Learning to Identify and Actualize Affordances in a New Tool". *Language Learning & Technology* 19 (1): 165–180. http://dx.doi.org/10125/44407.

Hampel, R. y U. Stickler. 2005. "New Skills for New Classrooms: Training Tutors to Teach Languages Online". *Computer Assisted Language Learning* 18 (4): 311–326. https://doi.org/10.1080/09588220500335455.

Jaschik, S. y D. Lederman. 2018. *2018 Survey of Faculty Attitudes on Technology: A Study by. Inside Higher Ed and Gallup*. Washington, DC: Inside Higher Ed/Gallup.

Kissau, S. P. y E. T. King. 2015. "Peer Mentoring Second Language Teachers: A Mutually Beneficial Experience?" *Foreign Language Annals* 48 (1): 143–160. https://doi.org/10.1111/flan.12121.

Mateva, G., A. Vitanova y S. Tashevska, S. 2013. *European Profiling Grid User Guide. Lifelong Learning Programme*. Londres: Eaquals.

Monroy, L., R. S. Vidal y A. Saade. 2010. *Análisis de Clases Latentes: Una técnica para detectar heterogeneidad en poblaciones*. México, DF: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL).

O'Riordan, F., K. Buckley y A. Lincoln. 2021. *Peer Observation of Teaching: Can Peer Observation of Teaching Enhance Professional Development Practices within Higher Education? A Literature Scoping Review*. Dublín: Dublin City University.

Paesani, K. 2020. "Teacher Professional Development and Online Instruction: Cultivating Coherence and Sustainability". *Foreign Language Annals* 53 (2): 292–297. https://doi.org/10.1111/flan.12468.

Pajares, M. F. 1992. "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct". *Review of Educational Research* 62 (2): 307–332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307.

Petrovich, I. 2018. *La interacción oral y las TIC en el aula de ELE. Un estudio sobre las actitudes de los profesores hacia las herramientas digitales*. Tesis de Máster inedita, Dalarna University.

Redecker, C. 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Sevilla: Joint Research Centre.

Richardson, V. 1996. "The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach". En *Handbook of Research on Teacher Education*, ed. J. Sikula, 102–119. Nueva York: Macmillan.

Sarnoff, I. 1970. "Social Attitudes and the Resolution of Motivational Conflict". En *Attitudes*, eds. M. Jahoda y N. Warren, 271–282. Harmondsworth: Penguin.

Song, S. Y. 2015. "Teachers' Beliefs about Language Learning and Teaching". En *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*, eds. M. Bigelow y J. Ennser-Kananen, 263–275. Londres y Nueva York: Routledge.

Stickler, U. y R. Hampel. 2015. "Transforming Teaching: New Skills for Online Language Learning Spaces". En *Developing Online Language Teaching: Research-Based Pedagogies and Reflective Practices. New Language Learning and Teaching Environments*, eds. R. Hampel y U. Stickler, 63–77. Londres: Palgrave Macmillan.

Taraneko, O. 2014. *Creatividad y TICs. Un reto en el aula. Actitudes y percepciones del profesorado de ELE en Islandia*. Tesis de Máster inedita, Universidad de Islandia.

4

PRÁCTICAS TECNOLÓGICAS EFICIENTES Y DIVERSIDAD

EFFICIENT TECHNOLOGICAL PRACTICES AND DIVERSITY

Daria Mizza y Fernando Rubio

1	Introducción y definición de conceptos clave	98
2	Estado de la cuestión	100
3	Contribuciones de la investigación actual	102
	3.1 Principios, directrices y controles del DUI	102
	3.2 El DP y el entorno de aprendizaje	104
4	Recomendaciones para la práctica	108
	4.1 EPAL basados en el DUI	108
5	Conclusión y futuras líneas de investigación	119
6	Lecturas adicionales comentadas	120
Bibliografía		120

RESUMEN

Este capítulo se ocupa del análisis de los elementos que deben tomarse en consideración para que las prácticas docentes en entornos mediados por la tecnología resulten exitosas. Para ello, la primera parte profundiza en el paradigma denominado Diseño Universal para la Instrucción (DUI), un marco para el desarrollo de programas educativos que se apoya en la idea de que la diversidad de aprendientes es una característica de cualquier curso y que, en el caso de la enseñanza del español, constituye un valioso recurso. En la segunda parte del capítulo, se muestra cómo los principios, las directrices y los controles del DUI pueden aplicarse en el desarrollo de un Entorno Participativo para el Apredizaje de Lenguas (EPAL) en el aula de español de manera que la integración de las tecnologías digitales permitan lograr el llamado "efecto de redundancia", que hace posible una enseñanza más clara

DOI: 10.4324/9781003146391-6
This chapter has been made available under a CC-BY-NC-ND 4.0 license.

y comprensible. En la última parte, el capítulo concluye con recomendaciones para implementar prácticas de enseñanza inclusivas que atienden a la diversidad y que eliminan barreras para el aprendizaje de lenguas gracias a la integración de la tecnología.

Palabras clave: atención a la diversidad; Diseño Universal para la Instrucción (DUI); Entorno Participativo para el Apredizaje de Lenguas (EPAL); enseñanza del español

ABSTRACT

This chapter analyzes the elements that must be taken into consideration for teaching practices to be successful in technology-mediated environments. To that effect, the first part of this chapter delves into the paradigm known as Universal Design for Learning (UDL), a framework for the development of educational programs that is based on the idea that a diversity of learners is the norm in any course and that, in the case of Spanish teaching, it actually constitutes an asset. The second part of the chapter illustrates how the principles, guidelines and controls of the UDL can be applied in the development of a Participatory Language Learning for (PLLE) in the Spanish as a foreign language classroom, and we demonstrate how the integration of digital technologies makes it possible to achieve the so-called "redundancy effect", which makes teaching clearer and more understandable. In the last part, the chapter concludes with a series of recommendations to implement inclusive teaching practices that take diversity into account and that eliminate barriers to language learning thanks to the integration of technology.

Keywords: Attention to Diversity; Universal Design for Learning (UDL); Participatory Language Learning Environment (PLLE); Spanish Language Teaching (SLT)

1 Introducción y definición de conceptos clave

Desde principios del siglo XXI, con la proliferación del uso de la tecnología dentro y fuera de las aulas, el docente de lenguas ha necesitado familiarizarse con un sinfín de nuevas herramientas, aplicaciones y plataformas para implementar actividades comunicativas con una sólida base pedagógica (Godwin-Jones 2015; Eutsler 2019) y facilitar, con ello, la práctica y la exposición a la lengua fuera del aula (Collins y Muñoz 2016). Esta integración de la tecnología en el ámbito educativo ha ido tomando forma a lo largo de los últimos años, sobre todo en contextos geográficos con mayores recursos

económicos, donde un gran número de profesionales disponen de las herramientas y la formación necesarias para hacer uso de la tecnología en el aula de lenguas (Eaton 2010).

Sin embargo, la distancia tecnológica entre aprendientes y docentes e incluso entre los propios aprendientes puede suponer un obstáculo y derivar en una **falta de participación**, hecho que genera una sensación de aislamiento (Branon y Essex 2001) y conduce a la pérdida de motivación. Estos problemas afectan significativamente a **aquellos con dificultades de aprendizaje**, que rebresentaban entre el 13,7% y el 19,5% (Campbell y Wescott 2019) de la población estudiantil en educación primaria, secundaria y superior en los Estados Unidos en el curso 2017–2018, por ejemplo. Además, este problema puede resultar especialmente acuciante cuando la tecnología se encuentra en manos de docentes que no tienen experiencia o familiaridad con su manejo o que no se disponen de estrategias pedagógicas como el andamiaje (*scaffolding*) para facilitar la participación de los aprendientes en contextos virtuales (Chenoweth, Ushida y Murday 2006). El aislamiento y la falta de motivación pueden asimismo repercutirse de manera negativa en **aprendientes sin autodisciplina** y **sin estrategias para el aprendizaje autónomo**, lo cual es especialmente problemático cuando la participación es esencial en un curso virtual (Arispe y Blake 2012).

Los aprendientes pueden sentirse también alejados de la lengua y cultura que están estudiando. En 2017, el *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (*ACTFL*) publicó una declaración sobre el papel de la tecnología en el aprendizaje de lenguas (American Council on the Teaching of Foreign Languages 2017b) en la que se indica que hay aprendientes que centran su atención en el aprendizaje de rasgos puramente lingüísticos o formales sin relevancia para los objetivos pedagógicos del curso. Además, el énfasis excesivo en estas cuestiones puede provocar que se distraigan y no lleguen a descodificar el mensaje central de un texto, lo que afecta a su capacidad de comprensión oral y lectora, con el consiguiente impacto negativo en su producción escrita. Del mismo modo, la excesiva preocupación por aspectos formales contribuye al incremento del **nivel de ansiedad** con respecto al aprendizaje de lenguas (Schwartz 1972 citado en Scovel 1991; véase también el capítulo 6 de este volumen).

Para tener en cuenta las distintas necesidades presentes en el aula, el docente necesita diseñar experiencias de aprendizaje lo más integradoras posibles, que beneficien al conjunto de la clase. En concreto, estas necesidades se ven influidas por variables como la **diversidad** del perfil individual (origen étnico, religión, orientación sexual, discapacidad; véase DeAngelis 2007) y la **variabilidad** o rasgos multidimensionales del perfil educativo de los aprendientes: experiencias educativas previas, preferencias y capacidades, entre otros. Una forma de abordar la complejidad derivada de todas estas

necesidades consiste en seguir las pautas del llamado **Diseño Universal para la Instrucción** (DUI), que parte de la diversidad y variabilidad del aprendiente como un elemento clave para el diseño curricular (Center for Applied Special Technology 2017). El DUI se presenta como un marco para el desarrollo curricular gracias a su enfoque para un **Diseño Pedagógico** (DP) inclusivo y proactivo.

Esta postura a favor de un DP inclusivo es el enfoque principal del presente capítulo. Partimos de una interpretación de las diversas necesidades presentes en el aula virtual para considerar los factores fundamentales que determinan la creación de entornos de aprendizaje participativos y centrados en el aprendiente (Barab *et al*. 2001), con experiencias relevantes y significativas. En lo sucesivo, nos referimos a estos entornos como **Entornos Participativos de Aprendizaje** (EPA) y, en el caso específico del aprendizaje de lenguas, como **Entornos Participativos para el Aprendizaje de Lenguas** (EPAL).

Las secciones de este capítulo dedicadas al estado de la cuestión y a las contribuciones de la investigación actual siguen las pautas de la investigación en las ciencias del aprendizaje y las neurociencias cognitivas (Hiss 2000; Lewis y Atzert 2000; White 2000; Gilbert 2001; Gazaille 2009; Thomas 2013) y la declaración sobre la importancia de la tecnología en el aprendizaje de lenguas de *ACTFL* (American Council on the Teaching of Foreign Languages 2017b), profundizando en el marco del DUI y el concepto de la variabilidad del aprendiente como un valor para el aprendizaje. La última sección con recomendaciones para la práctica propone formas de planificar y prever la diversidad para que los docentes de lenguas puedan aplicar prácticas pedagógicas eficientes e inclusivas y, con ello, eliminar barreras para el aprendizaje.

2 Estado de la cuestión

El concepto de **DU** proviene del campo de la arquitectura y se refiere a la creación de entornos físicos accesibles para cualquier usuario, independientemente de sus capacidades o necesidades (Mace 1997; Rao y Tanners 2011). Tras la aprobación de la ley llamada *Americans with Disabilities Act* en 1990 (ley estadounidense para la protección de personas con discapacidades), este tipo de diseño se hizo popular en los ámbitos de la arquitectura y el diseño, desde donde se buscaba proporcionar la máxima accesibilidad en calles y edificios públicos. Tres ideas fundamentales definen el DU: 1) una gran parte de las modificaciones y adaptaciones se podrían haber evitado si desde un principio se hubiera planeado la accesibilidad para dar respuesta a las necesidades de un público diverso; 2) las modificaciones que se llevan a cabo en los entornos ya construidos, como, por ejemplo, los abrepuertas automáticos, los accesos en las aceras y las rampas en las entradas, no solo benefician a

personas con discapacidades, sino que son de utilidad igualmente para el resto de la población; y 3) las discapacidades tienen menos que ver con las características individuales y más con las barreras ambientales que limitan la capacidad de las personas para desenvolverse y participar plenamente en la sociedad (United Nations 2007 - Preámbulo E).

Esta filosofía del DU ha intentado extrapolarse al campo de la educación mediante varios proyectos. Uno de los pioneros surgió en 1984, cuando un grupo de investigadores fundó el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST; véase Edyburn 2013). Su principal objetivo consistió en explorar maneras de usar la tecnología para brindar mejores experiencias educativas a los aprendientes con dificultades. De este modo, el DU en la educación representaba una "base conceptual y filosófica sobre la cual construir un modelo de enseñanza y un aprendizaje inclusivo, equitativo y que sirva de guía en la creación de materiales de aprendizaje accesibles" (Schelly, Davies y Spooner 2011, 18). Llamaron a este enfoque **Diseño Universal para la Instrucción** (DUI). Así, si el objetivo del DU es la eliminación de barreras del entorno físico, la meta del DUI es la **eliminación de las barreras en los entornos de aprendizaje**. En palabras de David Rose, uno de los fundadores de CAST, "el DUI coloca la etiqueta 'discapacitado' donde corresponde: en el plan de estudios, no en el aprendiente. El plan de estudios está discapacitado cuando no satisface las necesidades de una variedad de aprendientes" (Council for Exceptional Children 2011). Inicialmente, el DUI se aplicó para incluir a aprendientes con dificultades en las clases de educación general. Hoy en día, se considera más bien una iniciativa para diseñar una **enseñanza accesible** para aprendientes con y sin necesidades especiales (Rao, Edelen-Smith y Wailehua 2015).

En el campo de la enseñanza de lenguas, la aplicación de pedagogías inclusivas que se centran en la enseñanza equitativa para todos los aprendientes son evidentes en documentos clave como *World-Readiness Standards for Learning Languages* (National Standards in Foreign Language Education Project y American Council on the Teaching of Foreign Languages 2015) o la *Declaración de principios sobre diversidad e inclusión en la enseñanza de lenguas* (American Council on the Teaching of Foreign Languages 2019).

Pero incluso con anterioridad a la aparición de estas publicaciones, y como respuesta a una nueva interpretación de la competencia lingüística basada en lo que el aprendiente de lenguas puede hacer (*can-do*), en vez de compararlo con un hablante nativo (American Council on the Teaching of Foreign Languages 2017a; Council of Europe 2020), los programas de aprendizaje de lenguas se han reformulado para garantizar que los aprendientes tengan la oportunidad de desarrollar esas habilidades de manera significativa. Esto ha supuesto que se hayan vuelto cada vez más accesibles para una gama más amplia de intereses, motivaciones y preferencias de aprendizaje.

3 Contribuciones de la investigación actual

Los estudios en neurociencia han demostrado que cada aprendiente posee sus propias cualidades, destrezas, intereses, deseos y niveles de disposición (Ralabate 2020). En consonancia con esta idea, el DUI considera que la diversidad es la norma entre los aprendientes del siglo XXI y describe las barreras para el aprendizaje como **elementos propios del ambiente de aprendizaje** y no propiamente como características de los aprendientes asociadas a sus capacidades. Por lo tanto, el DUI contribuye a proporcionar una enseñanza que minimiza la necesidad de tener que adaptar la docencia a las necesidades de aprendientes concretos (Rao y Tanners 2011; Black, Weinberg y Brodwin 2014). Busca, en cambio, lograr una enseñanza accesible para todas las personas.

3.1 Principios, directrices y controles del DUI

El DUI se organiza alrededor de tres principios (Meyer, Rose y Gordon 2014; Dell, Dell y Blackwell 2015; Rao, Edelen-Smith y Wailehua 2015; Robinson y Wizer 2016), cada uno de ellos alineado con una de las tres principales redes neuronales responsables del aprendizaje: las **redes afectivas** (motivación y establecimiento de prioridades); las **redes de reconocimiento** (captación y análisis de información); y las **redes estratégicas** (planificación y ejecución de acciones). Además, los docentes pueden presentar el contenido para alcanzar tres objetivos principales: 1) fomentar la **participación** (red afectiva o el "porqué" del aprendizaje), 2) facilitar la **representación de la información** (red de reconocimiento o el "qué" del aprendizaje) y 3) lograr la **acción y expresión de los aprendientes** (red estratégica o el "cómo" del aprendizaje). Al utilizar numerosas estrategias con estos fines, se produce un **efecto de redundancia** que hace posible que la enseñanza resulte clara y comprensible (Rose y Meyer 2002; Meyer, Rose y Gordon 2014; Center for Applied Special Technology 2017).

En relación con estos tres objetivos centrales, existen 9 directrices (destacadas en la Tabla 4.1 en mayúscula) y 31 controles (*checkpoints*), listados en la Tabla 4.1, que proporcionan un menú de ideas con varios tipos de andamiaje y opciones que se pueden incorporar para hacer que una clase sea comprensible y atractiva para diversos aprendientes y satisfacer así sus necesidades (Center for Applied Special Technology 2011; Israel, Ribuffo y Smith 2014).

Cabe destacar que las directrices y los controles son, hasta cierto punto, descriptivos, por lo que dejan espacio suficiente para la creatividad didáctica (Rao, Edelen-Smith y Wailehua 2015) y pueden aplicarse en cualquier nivel, asignatura o contexto de aprendizaje, tanto presencial como en línea (Rao, Ok y Bryant 2014). El diseño específico dependerá del contexto de

TABLA 4.1 Principios, directrices y controles del DUI. Fuente: adaptada de Center for Applied Special Technology (2018).

	Participación	*Representación*	*Acción y expresión*
	Redes afectivas *El* PORQUÉ *del aprendizaje*	*Redes de reconocimiento* *El* QUÉ *del aprendizaje*	*Redes estratégicas* *El* CÓMO *del aprendizaje*
	Proporcionar opciones para. . .		
Acceder	**CAPTAR INTERÉS** • Optimizar elección individual y autonomía • Optimizar relevancia, valor y autenticidad • Minimizar distracciones	**PERCEPCIÓN** • Ofrecer formas de personalizar la presentación de la información • Ofrecer alternativas para la información auditiva • Ofrecer alternativas para la información visual	**ACCIÓN** • Variar métodos de respuesta y navegación • Optimizar acceso a herramientas y tecnologías de apoyo
Construir	**MANTENER ESFUERZO Y PERSISTENCIA** • Hacer visibles metas y objetivos • Variar exigencias y recursos para optimizar los retos • Promover colaboración y comunidad • Aumentar retroalimentación orientada al dominio	**LENGUAJE Y SÍMBOLOS** • Clarificar vocabulario y símbolos • Clarificar sintaxis y estructura • Apoyar la decodificación de texto, notación matemática y símbolos • Promover la comprensión entre idiomas • Ilustrar a través de múltiples medios	**EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN** • Usar múltiples medios para la comunicación • Usar múltiples medios para construir y componer • Mejorar fluidez dosificando el apoyo durante la práctica
Internalizar	**AUTORREGULACIÓN** • Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación • Facilitar estrategias y habilidades para enfrentarse a los problemas • Desarrollar la autoevaluación y la reflexión	**COMPRENSIÓN** • Activar o proporcionar conocimiento previo • Destacar patrones, rasgos importantes, grandes ideas y relaciones • Guiar el procesamiento y visualización de la información • Maximizar transferencia y generalización	**FUNCIONES EJECUTIVAS** • Guiar la definición de objetivos apropiada • Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias • Facilitar la gestión de información y recursos • Mejorar la capacidad para monitorizar el progreso
	Aprendientes expertos que sean. . .		
Objetivo	**Decididos y motivados**	**Ingeniosos y bien informados**	**Estratégicos y orientados a sus metas**

aprendizaje, la diversidad y variabilidad de los aprendientes y las barreras que puedan existir en ese entorno (Rao y Meo 2016).

3.2 El DP y el entorno de aprendizaje

Un entorno de aprendizaje bien organizado promueve la motivación, el rendimiento y la constancia. Un análisis de las evaluaciones de las clases en línea de la Universidad de Yale (Poorvu Center for Teaching and Learning 2021) demostró que la calificación que los aprendientes le dieron al criterio "la organización del curso facilita el aprendizaje" en las encuestas de evaluación docente tenía una alta correlación con la valoración general del curso. Además, el *Wabash National Study of Liberal Arts Education* (Blaich *et al*. 2016) concluyó que la claridad en la enseñanza y en la estructura de un curso motiva a los aprendientes; mejora su constancia, su rendimiento y sus notas; y ayuda a los aprendientes de primera generación y de niveles socioeconómicos más bajos (Wang *et al*. 2015; Roksa y Whitley 2017; Poorvu Center for Teaching and Learning 2021).

Sin embargo, diseñar entornos de aprendizaje efectivos puede resultar particularmente difícil si se requiere un entorno nuevo totalmente virtual, por lo que, en los primeros pasos del diseño de un entorno de aprendizaje inclusivo, se puede partir de alguno de los modelos de diseño pedagógico que, basados en las teorías del aprendizaje, ayude al docente a desarrollar materiales que resulten en experiencias de aprendizaje efectivas y participativas.

Entre ellos, el **modelo ADDIE (Analisis–Diseño–Desarollo–Implementación–Evaluación)** (Branch 2009) es uno de lo más frecuentemente adoptados y ha servido de inspiración para otros modelos como, por ejemplo, el modelo de aproximaciones sucesivas (Allen y Sites 2012) (*Successive Approximation Model, SAM* por sus siglas en inglés). Otros modelos incluyen el modelo de diseño en retrospectiva (Wiggins y McTighe 1998), basado en la investigación en psicología cognitiva, y el modelo de Dick and Carey (1996), que se centra en la interrelación entre los elementos del proceso de diseño (docente, aprendientes, materiales, actividades pedagógicas, modo de enseñanza y aprendizaje).

Independientemente del modelo que se adopte, es importante que los docentes de español analicen las necesidades de los aprendientes y las limitaciones contextuales (p. ej., tiempo disponible o número de aprendientes), definan los objetivos de aprendizaje y adopten los principios pedagógicos que se derivan de las teorías de adquisición de segundas lenguas, además de otras consideraciones relavantes a la enseñanza virtual. Esto implica tener en cuenta dos aspectos diferentes de la intervención pedagógica: la **planificación** y el **diseño**. Mientras que la planificación requiere considerar las limitaciones relativas a una combinación de factores logísticos y pedagógicos (tiempo, contexto, número de aprendientes, objetivos de aprendizaje, contenido), el

diseño enfatiza lo que se puede conseguir dentro de esas limitaciones para motivar y hacer participar a los aprendientes (Masterman 2013). La distinción entre planificación y diseño es especialmente útil en la enseñanza de lenguas puesto que logra que el docente sea consciente de los recursos y las limitaciones que puede tener un EPA antes de considerar las teorías relevantes sobre adquisición de segundas lenguas.

3.2.1 Planificación del aprendizaje: análisis de necesidades

Para planificar un EPA, resulta esencial analizar e identificar las características de los aprendientes (análisis del aprendiente) y del entorno en el que se va a llevar a cabo la instrucción (análisis del contexto).

El **análisis del aprendiente** se puede llevar a cabo siguiendo el modelo de otros análisis de necesidades que se usan en la enseñanza de lenguas. Por ejemplo, para garantizar que el DP se adapta a la diversidad, el docente puede recabar información sobre las características de cada aprendiente y, para entender mejor la capacidad de los aprendientes de adaptarse a nuevos enfoques pedagógicos, se puede obtener datos sobre sus experiencias previas de aprendizaje. Igualmente, resulta fundamental disponer de información sobre el nivel de motivación del aprendiente, sobre las razones para seguir el curso y sobre su competencia y destrezas en otras lenguas (véase Dick y Carey 1978, 1996 y Dudley-Evans y St John 1998, 25, entre otros).

En cuanto al **análisis del contexto**, al llevarlo a cabo, el docente puede identificar las características específicas del curso que pueden ayudar al aprendiente a desarrollar y practicar sus destrezas lingüísticas. Es recomendable establecer niveles mínimos realistas y diseñar los objetivos de aprendizaje según los requerimientos de cada programa y de acuerdo con las directrices que propone para Europa el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Council of Europe 2020) y para Estados Unidos el de *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (2012). Dentro del contexto norteamericano, es recomendable también considerar los estándares propuestos en los *World-Readiness Standards for Learning Languages* (*National Standards in Foreign Language Education Project; U.S.*) y por el *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (2017a).

3.2.2 Diseño del aprendizaje: marco basado en la investigación

La clave para el diseño de un EPAL virtual es que se rija por un marco basado, por una parte, en los atributos fundamentales de la educación a distancia y, por otra, en los fundamentos teóricos de la enseñanza de lenguas.

Uno de los aspectos principales que deben enfatizarse es **fomentar el aprendizaje autónomo**. Conviene recordar, a este respecto, que la autonomía no implica únicamente la interacción en solitario con los materiales y las

tareas de aprendizaje, sino que se trata de un proceso social dinámico en el que el docente ejerce un papel de apoyo fundamental para el aprendiente. Además del acceso individual a explicaciones gramaticales —a menudo en forma de tutoriales de vídeo— y otro tipo de contenidos, el docente puede preparar actividades interactivas y sociales basadas en el andamiaje colaborativo. Investigaciones sobre la relación entre colaboración social y autonomía (Vygotsky 1962; Little 1996) confirman la importancia de la interacción social para promover el aprendizaje autónomo, algo que resulta clave en el aprendizaje de lenguas entre adultos (Orsini-Jones, Brick y Pibworth 2013), por su predisposición natural a aprender de manera autónoma (Little 1996). Además, otros investigadores, como Bax (2011) y White (2013), añaden que la **interacción en comunidades de práctica** influye también en gran medida en el desarrollo de la competencia lingüística. La investigación sobre tecnología y autonomía ha ayudado asimismo a entender cómo se desarrolla la autonomía del aprendiente tanto en entornos formales creados por el docente (Goodwin-Jones 2011; Little y Throne 2017; Pellerin 2017) como en contextos más informales en los que el aprendizaje es autodirigido y construido por el aprendiente (Reinders y White 2016).

Otro aspecto importante para el desarrollo del EPAL se concreta en **facilitar espacios para la reflexión**. En este sentido, la reflexión también debe ser un esfuerzo colectivo que implique el diálogo con los demás (Freeman 1982; Day 1993) y puede incluir la **reflexión individual** y la **reflexión social**, cuando los aprendientes pueden compartir e intercambiar experiencias de aprendizaje. Además, en la mayoría de las actividades de aprendizaje que requieren lectura y escritura, incluir la reflexión permite dedicar tiempo a la preparación de la tarea, lo cual les brinda a los aprendientes la oportunidad de pensar en el contenido y la forma de su expresión y reduce el estrés, la ansiedad y el riesgo de que la actividad no funcione (Brandl 2008; véase el capítulo 6 de este volumen). La tecnología puede darle al aprendiente una variedad de recursos para la reflexión y ayudarlo a desarrollar sus capacidades de aprendizaje a través de la práctica reflexiva. No obstante, debe tener en cuenta que la investigación ha demostrado que el desafío al que pueden enfrentarse los educadores al diseñar experiencias mediadas por tecnología es combinar los procesos de reflexión consciente con los de interacción espontánea (Lamy y Goodfellow 1999). Particularmente adecuado para tal combinación, por ejemplo, es el medio de audio asíncrono o conferencias escritas, pues admite intercambios de audio o escritos que van desde formas cuidadosamente planificadas (y monologadas, p. ej., una anécdota) hasta formas espontáneas (y dialogadas, p. ej., una conversación) a las que se puede añadir, por la flexibilidad en el medio con respecto al lugar y al ritmo, un elemento de reflexión sobre la tarea.

También conviene **promover la colaboración** en las llamadas comunidades de práctica: la interacción con docentes y el resto del grupo es especialmente

importante para los aprendientes a distancia, ya que a menudo se ven expuestos al aislamiento y la falta de comunicación. En esta línea, varios estudios han demostrado que la falta de apoyo puede crear frustración y afectar a la confianza del aprendiente (Williams y Sharma 1988; Brown y Campione 1996). Tal y como subrayan Kilpatrick, Barrett y Jones (2003), más que pensar en el aprendizaje del individuo, debe planificarse el aprendizaje como parte de una comunidad, formada por un mínimo de cuatro o cinco participantes. Este cambio es particularmente evidente en el entorno virtual, donde los aprendientes y docentes necesitan establecer algún tipo de comunidad a través del proceso de aprendizaje y conseguir una interacción social satisfactoria (Dabbagh 2003; Pifarré 2007). Por lo tanto, los conceptos de **comunidad virtual de aprendizaje** (Palloff y Pratt 1999) y **comunidad de práctica** (Wenger, McDermott y Snyder 2002) son fundamentales en un marco basado en la investigación que apoya un entorno de aprendizaje de lenguas inclusivo.

Por último, resulta imprescindible **facilitar oportunidades para la interacción y la negociación del significado**. La interacción es un factor fundamental en la adquisición de una segunda lengua (Ellis 1994; Swain 1995; Van Lier 1996; véase el capítulo 7 de este volumen), lo cual se refleja claramente en el enfoque comunicativo en la enseñanza. Según las teorías interaccionistas–cognitivas del aprendizaje, la interacción, especialmente la interacción conversacional, adquiere un "efecto facilitador" en el aprendizaje de lenguas. Dicho efecto se resume en la llamada hipótesis de la interacción (Long 1996), en la que la interacción se considera un requisito indispensable para la adquisición al exponer al aprendiente a un *input* modificado y promover la negociación del significado (Pica, Young y Doughty 1987; Pica 1994). Esta necesidad de negociar el significado, acompañada del *feedback* que el hablante recibe durante la interacción, le ayuda a producir lo que se conoce como ***output* modificado** (*pushed output*), es decir, el tipo de *output* que un usuario tiene que producir cuando las circunstancias le obligan a expresarse con lenguaje preciso y comprensible. Por lo tanto, es importante que los aprendientes se vean expuestos a situaciones en las que deben hacer uso de un discurso prolongado y que les obliga a usar sus recursos lingüísticos para concentrarse no solo en "lo que dicen", sino también en "cómo lo dicen". Con las tecnologías disponibles en el siglo XXI, además de la interacción cara a cara tradicional, existen múltiples posibilidades de colaboración e interacción entre los aprendientes de una segunda lengua, a través de entornos síncronos tanto como asíncronos. Por ejemplo, en proyectos telecolaborativos (Bohinski y Mulé 2016) en los que los aprendientes interactúan tanto de forma asíncrona como síncrona, por escrito y de forma oral, los participantes deben valerse de sus conocimientos para comunicarse con éxito de manera coherente y significativa. Cuando no son capaces de expresarse como desean, y como harían en su lengua materna, deben encontrar sus propios recursos

para transmitir el mensaje, negociando el significado a medida que lo intentan (Blake 2000, 2005; Jepson 2005; O'Rourke 2005; Elola y Oskoz 2008; Smith 2009; Yanguas 2010; Bower y Kawaguchi 2011; Yuksel y Inan 2014). En las actividades orales síncronas durante una videoconferencia, los participantes pueden utilizar una variedad de estrategias y técnicas verbales para negociar el significado en la conversación, de modo que no solo se alcance la comprensión entre el grupo, sino que el aprendiente avance y consolide su proceso de aprendizaje de la lengua.

4 Recomendaciones para la práctica

Siguiendo los principios del DUI y los pasos del DP como guía, esta sección sugiere una serie de orientaciones y recomendaciones para llevar a la práctica una pedagogía que se traduzca en un EPAL inclusivo mediado por tecnología. Con cada uno de estos ejemplos animamos a los docentes a que, en lugar de hacer adaptaciones *a posteriori*, analicen la diversidad en el aula de forma proactiva y apliquen opciones flexibles y refuerzos en sus clases para predecir y favorecer la enseñanza. Si se siguen estas recomendaciones en la práctica docente, conviene adoptar un ciclo iterativo de diseño. En este ciclo se incorporarán los resultados de la reflexión sobre los aspectos satisfactorios y los que deberían modificarse para mejorar el acceso, así como las revisiones necesarias a los planes y actividades de clase (Rao y Meo 2016).

4.1 EPAL basados en el DUI

En los EPAL diseñados para el aprendizaje de lenguas en entornos híbridos o en línea, buscamos operacionalizar los conceptos del DUI través de los siguientes elementos: "áreas de trabajo" o "centros de aprendizaje" (*learning centers*) apoyados por la tecnología, presencia y *feedback* del docente y estrategias de apoyo. Estos elementos ayudan a individualizar y optimizar la experiencia de aprendizaje y hacen la enseñanza más accesible e interesante.

4.1.1 Áreas de trabajo/centros de aprendizaje

Un ejemplo de un espacio de aprendizaje basado en el DUI podría incluir las siguientes tareas, denominadas **áreas de trabajo** o **centros de aprendizaje** en el marco del DUI: 1) **área de lluvia de ideas grupal** síncrona o asíncrona, para activar el conocimiento previo del aprendiente y dirigir su atención hacia el tema de las actividades que le siguen; 2) **área de lectura/escucha individual asíncrona**, en la que el aprendiente tiene acceso a actividades de preparación, a *input* escrito u oral y a actividades para procesar dicho *input*; 3) **área de trabajo síncrona y asíncrona** para llevar a cabo tareas y proyectos prácticos; y 4) **área asíncrona que sirve de archivo personal**, la cual proporciona

oportunidades para la autoevaluación y la reflexión con la guía del docente cuando sea necesaria.

En la Tabla 4.2, se explica el principio recomendado del DUI para cada área de trabajo, con referencia a los principios esenciales de la educación en línea. Las características sociales, interactivas y colaborativas de las áreas de trabajo síncrono se combinan con invitaciones a la reflexión en las áreas asíncronas.

Aunque es posible poner en práctica un DUI sin contar con tecnologías avanzadas, hay tecnologías asistenciales y para el aprendizaje que facilitan y hacen más viable conseguir las necesarias redundancias (múltiples formas de participación, representación del contenido y acción/expresión) (Dell, Dell y Blackwell 2015). De hecho, estudios recientes demuestran que las intervenciones basadas en el DUI producen mejoras en los resultados académicos de los aprendientes en todas las áreas principales de contenido y mencionan la importancia de la **integración de tecnologías**, como los *podcasts* de adquisición de contenido (Kennedy *et al*. 2014), vídeos y presentaciones narradas (King-Sears *et al*. 2015), mochilas digitales (Basham, Meyer y Perry 2010), videojuegos (Marino *et al*. 2014) y programas de lectura por ordenador (Hall *et al*. 2015) (véanse los Capítulos 11 y 12 en este volumen).

Para todas las actividades descritas en la sección 4.1, la integración de tecnología puede ofrecer flexibilidad y apoyo. Como se muestra en la Tabla 4.3, diversas herramientas multimedia, redes sociales y páginas web interactivas proporcionan apoyos bien integrados y beneficiosos (Center for Applied Special Technology 2011), lo que hace que el EPAL resulte más accesible para cualquier tipo de aprendiente.

Por ejemplo, la lluvia de ideas que se sugiere como actividad que precede a la presentación del *input* (véase *1 Lluvia de ideas grupal síncrona o asíncrona* en Tabla 4.2 y Tabla 4.3) se pueden proponer en un entorno síncrono o asíncrono con la ayuda de foros en línea, tablones de anuncios digitales, etc. Entre las tecnologías adecuadas para la lluvia de ideas en línea cabe destacar *Padlet* (www.padlet.com), una herramienta en línea gratuita que brinda a los usuarios un lienzo digital y les permite publicar textos, vídeos e imágenes desde un dispositivo móvil o un ordenador. Debido a su capacidad para fomentar el aprendizaje colaborativo, los aprendientes pueden participar en una tarea compartida tanto síncrona como asíncrona. El espacio en el *Padlet* constituye, por lo tanto, un espacio virtual alternativo a la presentación oral de la información, en lo que los aprendientes muestran sus ideas por escrito en lugar de expresarlas en discusiones orales convencionales. Por lo tanto, puede servir como preparación para el texto escrito o para el material audiovisual propuesto como *input*, ya que activa el conocimiento previo, los puntos de vista personales o las expectativas con respecto al contenido del texto. Además, en un entorno virtual asíncrono, los aprendientes tienen tiempo para pensar y formular respuestas: un foro, un tablón de anuncios o

TABLA 4.2 Áreas de trabajo/centros de aprendizaje.

Áreas de trabajo/centros de aprendizaje	*DUI*	*Objetivos basados en la investigación*
1 Lluvia de ideas grupal síncrona o asíncrona	→ **Cómo atraer el interés hacia el tema** *Principio:* Participación *Directriz:* Proporcionar opciones para captar el interés *Controles:* • Optimizar relevancia, valor y autenticidad • Optimizar elección individual y autonomía	• Fomentar el aprendizaje autónomo • Facilitar oportunidades para la interacción
2 Lectura/escucha individual asíncrona	→ **Cómo proporcionar apoyo para la comprensión** *Principio:* Representación *Directrices:* • Dar opciones para la producción • Dar opciones para la percepción • Dar opciones para la comprensión *Controles:* • Ofrecer diversas formas de clarificar vocabulario, sintaxis y estructura • Ilustrar a través de múltiples medios → **Cómo facilitar el acceso al input textual** *Principio:* Representación *Directrices:* Dar opciones para la percepción *Controles:* • Ofrecer formas de personalizar cómo se presenta la información → **Cómo facilitar la comprensión** *Principio:* Representación *Directrices:* Dar opciones para la comprensión *Controles:* • Resaltar ideas principales y conexiones • Resaltar el procesado de información	• Fomentar el aprendizaje autónomo • Proporcionar espacio para la reflexión

3 Tareas y proyectos prácticos grupales	**→ Cómo ofrecer diferentes formas de responder** *Principio:* Representación *Directriz:* Dar opciones para la expresión y la comunicación *Controles:* • Usar múltiples medios para la comunicación • Usar múltiples herramientas para la composición	• Promover la colaboración en comunidades de práctica
4 Archivo personal	**→ Cómo facilitar que el aprendiente demuestre su nivel de independencia** *Principios:* Participación; acción y expresión *Directrices:* • Proporcionar opciones para la autorregulación • Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas *Controles:* • Desarrollar la autoevaluación la reflexión • Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias • Mejorar la capacidad de monitorizar el progreso **→ Cómo ayudar al aprendiente a alcanzar el nivel de aprendizaje estratégico y orientado hacia metas.** *Principios:* Acción y expresión *Directrices:* Dar opciones para usar las funciones ejecutivas *Controles:* • Apoyar el desarrollo de la planificación y la estrategia • Mejorar la capacidad para monitorizar el progreso	• Fomentar el aprendizaje autónomo • Proporcionar espacio para la reflexión

un espacio de pared digital bien coordinados son herramientas valiosas no solo para promover la reflexión, sino también para compartir información y perspectivas, puesto que estos recursos conectan a los aprendientes y permiten que los docentes monitoricen su participación e intervengan en las actividades de aprendizaje (Stephens-Martinez, Hearst y Fox 2014; De Lima *et al*. 2019).

En el **Área de lectura/escucha individual asíncrona** (véase *2 Lectura/escucha individual asíncrona* en Tabla 4.2 y Tabla 4.3), un buen ejemplo de la aplicación de los principios del DUI y la noción de comprensión son los productos *Active Reading Software* (*ARS*) como apoyo para los aprendientes que participan en la lectura e interpretación de textos (*input*), a medida que desarrollan la comprensión y la fluidez. Estas aplicaciones tienen la capacidad de leer texto en voz alta, mientras resaltan palabras individuales u oraciones completas. El aprendiente inicia sesión en el programa, selecciona el botón de reproducción y el programa lee el libro mientras el texto se resalta en la pantalla. Las palabras clave del vocabulario aparecen subrayadas indicando un hipervínculo; el aprendiente puede seleccionar una palabra para acceder a su definición y escucharla de forma oral o verla impresa en la pantalla. En momentos concretos, el programa proporciona enlaces a instrucciones y preguntas que animan al aprendiente a reaccionar ante lo que acaba de leer. Así, responde a diferentes tipos y niveles de preguntas, como preguntas abiertas, literales e interpretativas, así como preguntas de opción múltiple y respuestas cortas. Además de las actividades que le ayudan a aprender nuevos conceptos, algunas aplicaciones tienen elementos que permiten organizar sus pensamientos.

Por su parte, los organizadores gráficos digitales de baja tecnología, como mapas conceptuales, diagramas de Venn, infografías y anotación visual (*sketchnoting*), ayudan a procesar el *input* facilitando la organización de los pensamientos. Recomendamos el uso de herramientas de mapeo en línea, como *MindMeister* (www.mindmeister.com) y *bubbl.us* (www.bubbl.us), y de aplicaciones de diagramación, como *Lucidchart* (www.lucidchart.com), que permiten a los usuarios usar Internet para ver, analizar o compartir una representación visual de datos geoespaciales en forma de diagrama. Estos organizadores gráficos, que se pueden adaptar para responder a la diversidad de los aprendientes, también son adecuados para aquellos con dificultades de aprendizaje, que pueden requerir equipos, formatos y tecnologías especializados. Por ejemplo, los mapas conceptuales pueden usarse para organizar el léxico y conectarlo explícitamente con el material aprendido anteriormente o ideas previamente discutidas. Cuando se les pide que resuman, prioricen o categoricen la información, los aprendientes pueden usar herramientas en línea generadoras de diagramas de Venn, infografías y anotación visual. Especialmente en el caso de aquellas personas con menos competencia, el docente puede usar estos productos visuales para facilitar el andamiaje didáctico.

A las más capaces se les puede pedir que apliquen su metaconocimiento para reconstruir y verbalizar el proceso que siguieron para crear el producto visual con el organizador gráfico.

En el **área de trabajo tareas y proyectos prácticos grupales**, que puede abordarse de manera síncrona o asíncrona, las tareas y proyectos basados en escritura asíncrona o discusión oral síncrona en espacios virtuales (véase *3 Tareas y proyectos prácticos grupales* en Tabla 4.2 y Tabla 4.3) ayudan a los aprendientes a reflexionar sobre lo leído o escuchado y expresarse de diversas maneras, fomentando un sentido de propiedad y ayudándolos a convertirse en lectores u oyentes más críticos. Varias herramientas digitales para la producción escrita y oral, como dispositivos de almacenamiento en línea, espacios *wiki* (p. ej., www.pbworks.com), aplicaciones de realidad aumentada y de realidad virtual o llevar cabo tareas de escritura y presentaciones colaborativas, pueden servir para estos propósitos. Un recurso destinado a mejorar la participación y colaboración de los aprendientes en proyectos y presentaciones multimedia es *VoiceThread* (www.voicethread.com), herramienta creativa de colaboración basada en tecnología con comentarios de vídeo, audio y texto. *VoiceThread* permite a los aprendientes navegar por las diapositivas y dejar comentarios en forma de texto, voz, un archivo de audio o una cámara web con carácter público o privado.

Asimismo, dentro del **área que sirve de archivo personal** (véase *4 Archivo personal* en Tabla 4.2 y Tabla 4.3), en su versión asíncrona, el uso del **portafolio digital** constituye una oportunidad para que los aprendientes muestren sus trabajos. También puede servir para demostrar el progreso y el aprendizaje de manera longitudinal y, por lo tanto, a lo largo del tiempo. Según Basken (2008), los portafolios digitales no solo generan aprendizaje, sino que también lo documentan o registran. Al brindar una oportunidad y un espacio virtual para que los aprendientes evalúen críticamente su trabajo académico, reflexionen sobre ese trabajo y establezcan conexiones entre diferentes cursos, tareas y otras actividades, como experiencia laboral, actividades extracurriculares, oportunidades de voluntariado, estos recursos generan aprendizaje, ya que ponen el control en manos del aprendiente y también se hacen visibles aspectos clave de su proceso de aprendizaje. Un conjunto adecuado de herramientas para ayudar en la creación de portafolios digitales es *Google Workspace for Education* (www.edu.google.com). En un nivel muy básico, una carpeta de *Google Drive* puede servir como un portafolio en el que los aprendientes y docentes recopilan y seleccionan los trabajos que quieren almacenar en la carpeta. Si bien las oportunidades para la reflexión son limitadas en este entorno, la carpeta de *Google Drive* podría combinarse con un sitio principal de *Google Sites* donde albergar la reflexión e incluso crear un punto central para la organización del portafolio. El uso opcional o adicional de rúbricas o pautas ayuda a los aprendientes a permanecer concentrados en la tarea a través de la actividad. El docente puede comenzar cada

TABLA 4.3 Ejemplos de empleo de la tecnología en EPAL.

Área de trabajo/ centro de aprendizaje	*Modalidad*	*Función de la herramienta*	*Ejemplo*
1 Lluvia de ideas grupal síncrona o asíncronas	Síncrona/ asíncrona	Foros en línea, tablones de anuncios, espacios de pared	*Padlet*
2 Lectura/escucha individual asíncrona	Asíncrona	Mapas mentales, diagramas de Venn, infografías, anotación visual	*MindMeister*, *bubbl.us*, *Lucidchart*
3 Tareas y proyectos prácticos grupales	Síncrona/ asíncrona	Dispositivos de almacenamiento en línea, wikis, aplicaciones de realidad aumentada (RA) o realidad virtual (RV)	*VoiceThread*
4 Archivo personal	Asíncrona	Digital portfolio (showcase, growth), rubricas, gráficos de barras	*Google Workspace for Education*

clase revisando la rúbrica para asegurarse de que los aprendientes siguen los pasos necesarios. Además, el uso de gráficos de barras de las rúbricas ayuda a los aprendientes a visualizar su progreso: cualquier opción que muestre el antes y el después dentro del proceso de aprendizaje ayuda a los aprendientes a comprender su progresión.

La selección y la integración de recursos tecnológicos requieren que los docentes de lenguas reconozcan la importancia de la experiencia del aprendiente dentro del EPAL. Un entorno de aprendizaje estructurado mediado por tecnología bien diseñado y perfectamente integrado en el entorno de aprendizaje de idiomas pone de manifiesto el poder transformador de los recursos tecnológicos y relega a un lado la idea del uso de la tecnología como un mero complemento (Gillespie y McKee's 1999, 452; Adair-Hauck, Willingham-McLain y Youngs 2000, 269; Yang 2001, 91–92; Sharpe y Oliver 2007, 49). Los docentes de lenguas desempeñan un importante papel en este proceso de integración, dado que son los responsables de tomar decisiones sobre la tecnología que puede contribuir a mejorar el entorno de aprendizaje.

4.1.2 Presencia social y feedback

En cada área de trabajo de un EPAL diseñado según el DUI, los aprendientes deben tener la posibilidad de interactuar con el docente y con el resto del grupo

con frecuencia, puesto que su presencia garantiza una mayor variedad de opciones de apoyo, guía y participación, lo cual ayuda a mantener el nivel necesario de esfuerzo y constancia. Asegurar esta **presencia social** (Garrison, Anderson y Archer 2000) es especialmente importante en el caso de entornos virtuales, especialmente si la comunicación se realiza de forma escrita, puesto que en ellos el aprendiente puede sentirse más aislado; dentro una comunidad virtual, la presencia social —es decir, el grado en el que una persona se percibe como "un miembro real del grupo"— influye positivamente en cómo los aprendientes perciben al docente y al resto de miembros, en cómo gestionan sus interacciones y en cómo resulta la experiencia de aprendizaje (Picciano 2002; Tu y McIsaac 2002; Richardson y Swan 2003; Russo y Benson 2005; Swan y Shih 2005).

Para establecer un ambiente de confianza y seguridad a través de la empatía y la colaboración entre docente y aprendientes, el docente puede disponer de estrategias que reflejan su presencia social en la comunidad de aprendizaje, por ejemplo, mediante el envío de mensajes entre sesiones de clase. También, siempre que sea posible, es recomendable evitar, para el desarrollo de las actividades, el empleo de espacios unidimensionales basados en texto escrito, como los foros de discusión. En su lugar, pueden utilizarse aplicaciones que fomentan la colaboración en entornos virtuales como las plataformas en las que el aprendiente puede crear sus propios vídeos con distintos objetivos (responder al *feedback* del docente, proporcionar *feedback* hacia el resto de los aprendientes o responder a preguntas durante la visualización).

Además, la presencia social está relacionada con y en cierta manera depende del *feedback* formativo. El uso sistemático de *feedback* influye en el rendimiento del aprendiente y la calidad de la experiencia de aprendizaje. En el caso de un EPAL diseñado alrededor de los criterios del DUI, el *feedback* debe contener un enfoque positivo; es decir, en lugar de promover la autocrítica, debe ayudar al aprendiente a cumplir sus objetivos (Nelson 2021; véase el Capítulo 9 de este volumen). Por eso, entre las estrategias que el docente puede utilizar para guiar a los aprendientes de lenguas, el *feedback* indirecto les ayuda a reconocer sus errores para que ellos mismos encuentren las soluciones (Chapelle 1998). Para llevar a cabo esta tarea, el docente puede aprovechar programas que generan códigos de corrección de manera automática para únicamente señalar los errores y que el aprendiente se autocorrija. Así se promueve, de nuevo, el aprendizaje autónomo y la motivación (Murray y Barnes 1998; Lee 2001).

Para integrar el *feedback*, recomendamos utilizar prácticas que "humanicen" los comentarios (DeWaard 2016), combinando el uso de texto, voz e imagen, por ejemplo, mediante aplicaciones para grabar el *feedback* oral y avatares que sirven de "voz" de la persona que ofrece el *feedback*. Estas formas de retroalimentación oral a menudo resultan más eficaces que sus correspondientes por escrito, ya que incorporan características de la voz humana como el ritmo, el volumen y la entonación, lo cual aumenta la sensación de participación y mejoran la retención de la información (Ice *et al.* 2007).

Borup, West y Graham (2012) llevaron a cabo un análisis sobre la retroalimentación mediante el uso de vídeo, en la que los comentarios orales se presentan junto con un vídeo del docente, y mencionaron las limitaciones de la retroalimentación textual sobre todo en cursos en línea o con un alto número de participantes. Su conclusión fue que la retroalimentación con audio y, sobre todo, con vídeo podría suponer un avance desde el punto de vista pedagógico en cursos híbridos y en línea.

De hecho, diversos estudios demuestran que el vídeo aumenta la participación de los aprendientes en el proceso de aprendizaje y su colaboración en las revisiones y mejora su participación, lo cual ayuda a mitigar la percepción de aislamiento (Thompson y Lee 2012; Jaggars y Xu 2016). Asimismo, y gracias a que transmiten indicadores afectivos como expresiones de emoción, el uso del humor y la autodivulgación, las grabaciones en vídeo contribuyen a aumentar la presencia social (Borup, West y Graham 2012), además de potenciar los componentes reflexivos y metacognitivos del aprendizaje, por ejemplo, en el caso de los *screencasts* o videografías, que consisten en realizar grabaciones de la pantalla de una computadora (véase el capítulo 12 de este volumen).

4.1.3 Estrategias de andamiaje y apoyo

Hemos sentado las bases en cuanto al uso de áreas de trabajo en un EPAL, la actitud y el papel del docente y las actividades y materiales didácticos que maximizan la usabilidad y accesibilidad para el mayor número posible de aprendientes. En este contexto, las estrategias inclusivas de enseñanza de lenguas pueden animar a los aprendientes a aumentar su participación en la clase, a colaborar en espacios sociales y a reflexionar en espacios individuales. Para tener en consideración la diversidad de los aprendientes, se pueden ofrecer diversos tipos de soporte.

El primer tipo es el conocido andamiaje, que, dentro del marco del DUI y sus principios, permite crear un entorno de aprendizaje que minimiza las distracciones y contribuye al principio de participación del DUI. Herramientas basadas en la web como *Loom* (www.loom.com) y *EdPuzzle* (www.edpuzzle.com) —programas de grabación que permiten registrar vídeo y audio fácilmente desde un dispositivo—, *screencasts* (grabaciones de la pantalla de la computadora) o una combinación de ambos puede ayudar a los docentes a crear y compartir vídeos que permiten a los aprendientes desarrollar su conocimiento previo, ya que pueden verlos a su ritmo y discutir su contenido antes de abordar un texto difícil, por ejemplo.

El andamiaje también ofrece presentaciones de información personalizadas y brinda opciones para la comprensión, en línea con el principio de presentación del DUI. Usando *Flipgrid Shorts* (www.info.flipgrid.com), por ejemplo, el docente puede modelar cómo anotar y analizar una parte de un

texto usando la captura de pantalla o con ayudas visuales como filtros, cajas de texto, emojis, etc. El andamiaje que se consigue mediante organizadores gráficos como los que están disponibles en *Google Drawing* sirven para visualizar, conectar y organizar nueva información.

Finalmente, el andamiaje mejora la capacidad de supervisar el progreso, relacionado con el principio de acción y expresión. Con la ayuda de herramientas como *Actively Learn* (www.activelylearn.com) y *Pear Deck* (www.peardeck.com), se puede hacer una pausa en el aprendizaje para repasar. El docente puede proporcionar modelos de preguntas y darle al aprendiente el tiempo necesario para preparar sus respuestas. Este proceso ayuda al aprendiente a revisar ideas fundamentales y a profundizar su comprensión de textos complejos.

La Tabla 4.4 presenta ejemplos de herramientas de apoyo organizados según los principios del DUI, con preguntas para que el docente reflexione sobre la incorporación de estas cuestiones a sus prácticas en el aula. Estos

TABLA 4.4 Ejemplos de andamiaje didáctico.

Opciones estrategias de andamiaje	*Principio del DUI*	*Ejemplos*
• **Ofrecer opciones de tareas** • **Ajustar el nivel de dificultad (complejidad de la tarea)** • **Proporcionar materiales o recursos variados** • **Permitir diferentes tipos de grupos** • **Proporcionar feedback variado**	**Participación** → Preguntas de orientación: ¿Cómo vas a orientar la motivación de los aprendientes para que quieran aprender más? ¿Cómo minimizas las distracciones?	*Loom*, *EdPuzzle*
• **Usar mapas conceptuales, gráficos, organizadores, y diagramas** • **Ofrecer modelos de escritura** • **Proporcionar oportunidades para pensar en voz alta (*think aloud*)** • **Ilustrar con multimedia y herramientas (p. ej., *text-to-speech tools*, *audio narration*)**	**Representación** → Preguntas de orientación: ¿Cómo presentas la información de forma personalizada? ¿Cómo ofreces opciones para la comprensión?	*FlipGrid Shorts*, *Google Drawing*
• **Ofrecer modelos para la creación de productos** • **Proporcionar indicaciones, sugerencias, gestos o pistas** • **Utilizar preguntas de orientación** • **Permitir el uso de recursos multimedia (p. ej., procesador de texto, aplicaciones de mapas, herramientas de dibujo digital)**	**Acción y expresión** → Preguntas de orientación: ¿Cómo vas a proporcionar andamiaje con práctica enfocada? ¿Cómo supervisas el progreso y, si es necesario, proporcionas comentarios precisos?	*Actively Learn*, *Pear Deck*

ejemplos describen una serie de opciones de andamiaje basadas en la investigación que ayudan a afrontar la variabilidad de los aprendientes (Meyer, Rose y Gordon 2014).

Por su parte, al contrario de las estrategias de andamiaje, los llamados **apoyos** (Tabla 4.5) son ayudas o ajustes permanentes, si bien, en algunos casos, el mismo material o herramienta que sirve de apoyo a largo plazo para un aprendiente puede ser una forma de andamiaje temporal para otro.

TABLA 4.5 Ejemplos de apoyos.

Opciones de apoyos	*Principio del DUI*
• **Acceso a un diccionario monolingüe o bilingüe** • **Glosario** • **Corrector ortográfico** • **Lista de control para la edición**	**Participación** → Pregunta de orientación: ¿Cómo vas a ayudar al aprendiente a mantenerse involucrado?

El **corrector ortográfico**, como parte del paquete de procesamiento de textos, es una de las opciones de apoyo. La investigación ha demostrado que, incluso en sistemas de escritura fonológicamente transparentes, como el español, los aprendientes de L2 a menudo experimentan dificultades ortográficas (Blázquez-Carretero y Woore 2021). La retroalimentación correctiva síncrona por escrito, proporcionada automáticamente por correctores ortográficos computarizados, es una forma de brindar dicha instrucción sin afectar al tiempo dedicado a la enseñanza. Sin embargo, no se ha demostrado la efectividad de dicha retroalimentación, especialmente porque los correctores ortográficos existentes están diseñados para hablantes nativos y no se ajustan a las necesidades pedagógicas de los aprendientes de L2 (Shintani y Aubrey 2016). La investigación llevada a cabo por Blázquez-Carretero y Woore (2021) sobre una prueba experimental de un corrector ortográfico pedagógico (*PSC* por sus siglas en inglés) desarrollado específicamente para aprendientes de L2 se suma al pequeño pero creciente volumen de investigación que sugiere que el *feedback* correctivo escrito síncrono de errores ortográficos puede ser eficaz. En este sentido, el papel del docente resulta fundamental en la búsqueda de un equilibrio entre apoyos y andamiajes siempre proporcionando la retroalimentación y la orientación necesarias para promover la autonomía del aprendiente

Además, los principios del DUI se pueden aplicar a materiales de instrucción y entornos de aprendizaje en el contexto de las **adaptaciones**, otra forma de soporte didáctico que posee un propósito diferente al del andamiaje y los apoyos. Aunque, en algunos casos, los andamiajes que se les proporciona a todos los aprendientes en un EPAL basado en el DUI pueden ser los mismos o muy similares, solo se facilitan adaptaciones a aquellos con dificultades de

aprendizaje que no podrían progresar sin ellas. Por tanto, mientras que el andamiaje es opcional, las adaptaciones son un requisito para ciertos aprendientes. Estas pueden ser de varios tipos:

- adaptaciones para la instrucción: uso de organizadores gráficos, notas duplicadas, tiempo de espera adicional para procesar;
- adaptaciones ambientales: espacio de trabajo alternativo o entorno tranquilo;
- adaptaciones de evaluación: límite de tiempo extendido, presentación oral de instrucciones o elementos de prueba, uso de dispositivos adicionales/alternativos.

En el **área de lectura/escucha individual asíncrona**, los **textos digitales** proporcionan mucha más flexibilidad que el formato tradicional impreso. Al trabajar con el *input* escrito, los aprendientes pueden acceder de forma independiente al texto digital para aumentar el tamaño de la fuente, cambiar el color de fondo para mejorar la visibilidad, resaltar los puntos principales, utilizar funciones de resumen, aplicar funciones de conversión de texto a voz y utilizar lectores de pantalla. Para los aprendientes que pueden tener dificultades para leer la información presentada en un formato digital, los programas de texto a voz convierten el texto en una producción de voz. Si bien se usan comúnmente para personas con discapacidades visuales o de lectura, también son muy útiles para los aprendientes de L2, ya que se pueden instalar en dispositivos móviles y los aprendientes pueden escuchar el texto mientras lo leen, lo cual ayuda en el reconocimiento y la pronunciación de palabras y sonidos. Todo esto aumenta el grado de concentración de los aprendientes y facilita la comprensión de la lengua. Al trabajar con *input* oral, los aprendientes tienen la opción de reproducir segmentos tantas veces como sea necesario. Esto les permite revisar el *input* con la frecuencia que deseen, lo cual reduce el nivel de ansiedad (Schwartz 1972 citado en Scovel 1991). En definitiva, los aprendientes pueden trabajar de forma autónoma tanto con el *input* escrito como con el oral y tomar decisiones que favorezcan su aprendizaje gracias a la tecnología. Además, aquellos aprendientes que necesitan más tiempo para comprender un mensaje específico en la lengua meta pueden hacerlo, mientras que los aprendientes que progresan a un ritmo más rápido tienen la opción de explorar nuevas vías de información o avanzar.

5 Conclusión y futuras líneas de investigación

A lo largo de este capítulo, hemos visto que un aprendizaje de lenguas eficaz y accesible debe diseñarse a partir de las directrices del DUI. Aunque optimizar la elección individual y la autonomía es un objetivo del DUI para promover un aprendizaje responsable y activo, los docentes deben tener en

cuenta que no todos los aprendientes pueden asumir estas funciones. Tal es el caso de aquellos acostumbrados a la enseñanza tradicional en un entorno muy estructurado en el que la figura del docente es el centro de atención durante la instrucción. Así, es necesario "guiar" a los aprendientes desde un entorno dependiente a otro más independiente y crear un entorno con pautas para la interacción, el *feedback*, la reflexión y la autoevaluación de manera que este entorno guiado sirva para que los aprendientes logren desarrollar estas destrezas.

Se necesitan más estudios que analicen y describan ejemplos de cómo trasladar a la práctica los principios, directrices y controles del DUI (Rao, Edelen-Smith y Wailehua 2015). Del mismo modo, para desarrollar un entorno propicio basado en este tipo de diseño, los docentes deben asegurarse de que tienen en cuenta aspectos relacionados con la variabilidad del aprendiente, las estrategias del DUI y el uso de tecnología que satisfaga las necesidades del conjunto de los aprendientes. Todo esto se debe llevar a cabo mediante la integración de un diseño de materiales en los que se reconozca la diversidad para, con ello, poder alcanzar la inclusividad.

6 Lecturas adicionales comentadas

Ralabate, P. K. 2020. *Your UDL Lesson Planner*. Baltimore: Paul H Brookes.

Esta guía útil y accesible ayuda a los docentes de cualquier nivel a trasladar a la práctica la teoría del DUI. A partir de diferentes situaciones, ejercicios, preguntas de reflexión y demostraciones en vídeo, el libro guía al lector a través del proceso de planificación del DUI.

Torres, C. y K. Rao. 2019. *UDL for Language Learners*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

Este libro le muestra al docente de lenguas cómo prepararse para la diversidad de los aprendientes en relación con sus perfiles académicos y culturales, así como sus necesidades para la adquisición de la lengua. Los autores describen los procesos de diseño relevantes para habilidades y niveles específicos y comparten estrategias para aplicar el DUI en clases que permitan a los aprendientes de lenguas alcanzar altos niveles de competencia.

Bibliografía

Adair-Hauck, B., L. Willingham-McLain y B. E. Youngs. 2000. "Evaluating the Integration of Technology and Second Language Learning". *CALICO Journal* 17 (2): 269–306. https://www.jstor.org/stable/24152630.

Allen, M. W. y R. H. Sites. 2012. *Leaving ADDIE for SAM: An Agile Model for Developing the Best Learning Experiences*. Alexandria: American Society for Training and Development (ASTD).

American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2012. *ACTFL proficiency guidelines*. Virginia: American Council on the Teaching of Foreign Languages. https://www.actfl.org/educator-resources/actfl-proficiency-guidelines.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2017a. *NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements*. Virginia: American Council on the Teaching of Foreign Languages. https://www.actfl.org/resources/ncssfl-actfl-can-do-statements.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2017b. *The Role of Technology in Language Learning*. Virginia: American Council on the Teaching of Foreign Languages. https://www.actfl.org/advocacy/actfl-position-statements/the-role-technology-language-learning.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2019. *Diversity and Inclusion in World Language Teaching & Learning*. Virginia: American Council on the Teaching of Foreign Languages. https://www.actfl.org/advocacy/actfl-position-statements/diversity-and-inclusion-world-language-teaching-learning.

Americans with Disabilities Act of. 1990. Public Law 101–336. § 1.108th Congress, 2nd session (26 de julio de 1990).

Arispe, K. y R. J. Blake. 2012. "Individual Factors and Successful Learning in a Hybrid Course". *System* 40 (4): 449–465. https://doi.org/10.1016/j.system.2012.10.013.

Barab, S. A., K. E. Hay, M. Barnett y K. Squire. 2001. "Constructing Virtual Worlds: Tracing the Historical Development of Learner Practices". *Cognition and Instruction* 19 (1): 47–94. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI1901_2.

Basham, J. D., H. Meyer y E. Perry. 2010. "The Design and Application of the Digital Backpack". *Journal of Research on Technology in Education* 42 (4): 339–359. https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782555.

Basken, P. 2008. "Electronic Portfolios May Answer Calls for More Accountability". *The Chronicle of Higher Education*, 18 de abril. https://www.chronicle.com/article/electronic-portfolios-may-answer-calls-for-more-accountability/.

Bax, S. 2011. "Normalisation Revisited: The Effective Use of Technology in Language Education". *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching* 1 (2): 1–15. https://doi.org/10.4018/ijcallt.2011040101.

Black, R. D., L. A. Weinberg y M. G. Brodwin. 2014. "Universal Design for Instruction and Learning: A Pilot Study of Faculty Instructional Methods and Attitudes Related to Students with Disabilities in Higher Education". *Exceptionality Education International* 24 (1): 48–64. https://doi.org/10.5206/eei.v24i1.7710.

Blaich, C., K. Wise, E. T. Pascarella y J. Roksa. 2016. "Instructional Clarity and Organization: It's Not New or Fancy, but It Matters". *Change: The Magazine of Higher Learning* 48 (4): 6–13. https://doi.org/10.1080/00091383.2016.1198142.

Blake, R. 2000. "Computer-Mediated Communication: A Window on L2 Spanish Interlanguage". *Language Learning & Technology* 4 (1): 120–136. http://dx.doi.org/10125/25089.

Blake, R. 2005. "Bimodal CMC: The Glue of Language Learning at a Distance". *CALICO Journal* 22 (3): 497–511. https://www.jstor.org/stable/24147935.

Blázquez-Carretero, M. y R. Woore. 2021. "Can a 'Pedagogical' Spellchecker Improve Spelling Accuracy in L2 Spanish?" *Language Learning & Technology* 25 (2): 135–157. http://hdl.handle.net/10125/73437.

Bohinski, C. A. y N. Mulé. 2016. "Telecollaboration: Participation and Negotiation of Meaning in Synchronous and Asynchronous Activities". *MEXTESOL Journal* 40 (3): 1–16.

Borup, J., R., E. West y C. R. Graham. 2012. "Improving Online Social Presence Through Asynchronous Video". *The Internet and Higher Education* 15 (3): 195–203. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.11.001.

Bower, J. y S. Kawaguchi. 2011. "Negotiation of Meaning and Corrective Feedback in Japanese/English eTANDEM". *Language Learning & Technology* 15 (1): 41–71. http://dx.doi.org/10125/44237.

Branch, R. M. 2009. *Instructional Design: The ADDIE Approach*. New York, NY: Springer.

Brandl, K. 2008. *Communicative Language Teaching in Action*. Hoboken: Pearson Prentice-Hall.

Branon, R. F. y C. Essex. 2001. "Synchronous and Asynchronous Communication Tools in Distance Education". *TechTrends* 45 (1): 36. https://doi.org/10.1007/BF02763377.

Brown, A. L. y J. C. Campione. 1996. "Psychological Theory and the Design of Innovative Learning Environments: On Procedures, Principles, and Systems". En *Innovations in Learning*, eds. L. Schauble y R. Glaser, 289–325. Londres y Nueva York: Routledge.

Campbell, T. y J. Wescott. 2019. *Profile of Undergraduate Students: Attendance, Distance and Remedial Education, Degree Program and Field of Study, Demographics, Financial Aid, Financial Literacy, Employment, and Military Status: 2015–16*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo

Center for Applied Special Technology. 2011. *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.0*. Wakefield: Center for Applied Special Technology.

Center for Applied Special Technology. 2017. *What is Universal Design for Learning*. Wakefield: Center for Applied Special Technology. https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl.

Center for Applied Special Technology. 2018. *Universal Design for Learning Guidelines*. Wakefield: Center for Applied Special Technology. https://udlguidelines.cast.org/.

Chapelle, C. 1998. "Multimedia CALL: Lessons to Be Learned from Research on Instructed SLA". *Language Learning & Technology* 2 (1): 21–39. http://dx.doi.org/10125/25030.

Chenoweth, N. A., E. Ushida y K. Murday. 2006. "Student Learning in Hybrid French and Spanish Courses: An Overview of Language Online". *Calico Journal* 24 (1): 115–146. https://www.jstor.org/stable/24156297.

Collins, L. y C. Muñoz. 2016. "The Foreign Language Classroom: Current Perspectives and Future Considerations". *The Modern Language Journal* 100 (S1): 133–147.

Council for Exceptional Children. 2011. *New Guidelines for Universal Design for Learning Provide a Roadmap for Educators and Educational Publishers*. Arlington: Council for Exceptional Children. https://web.archive.org/web/20120116035812/http://www.cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=Home&CAT=none&CONTENTID=10573&TEMPLATE=/CM/ContentDisplay.cfm

Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Estrasburgo: Council of Europe.

Dabbagh, N. 2003. "Scaffolding: An Important Teacher Competency in Online Learning". *TechTrends* 47: 39–44.

Day, C. 1993. "Reflection: A Necessary but Not Sufficient Condition for Professional Development". *British Educational Research Journal* 19 (1): 83–93. https://www.jstor.org/stable/1500513.

DeAngelis, T. 2007. "An Expanding Notion of Diversity". *American Psychological Association*. Washington, DC: American Psychological Association. https://www.apa.org/gradpsych/2007/03/cover-notion

De Lima, D. P., M. A. Gerosa, T. U. Conte y J. F. D. M. Netto. 2019. "What to Expect, and How to Improve Online Discussion Forums: The Instructors' Perspective". *Journal of Internet Services and Applications* 10 (1): 1–15. https://doi.org/10.1186/s13174-019-0120-0.

Dell, C. A., T. F. Dell y T. L. Blackwell. 2015. "Applying Universal Design for Learning in Online Courses: Pedagogical and Practical Considerations". *Journal of Educators Online* 12 (2): 166–192.

DeWaard, H. 2016. "Voice and Video Instructor Feedback to Enhance Instructor Presence". En *Humanizing Online Teaching and Learning*, ed. W. Kilgore. Montreal: Pressbooks.

Dick, W. y L. Carey. 1978. *The Systematic Design of Instruction*. Glenview: Scott Foresman.

———. 1996. *The Systematic Design of Instruction*. 4ª ed. Nueva York: Harper Collins.

Dudley-Evans, T. y M. St John. 1998. *Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eaton, S. E. 2010. *Global Trends in Language Learning in the Twenty -First Century*. Calgary: Onate Press. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510276.pdf.

Edyburn, D. L. 2013. "Critical Issues in Advancing the Special Education Technology Evidence Base". *Exceptional Children* 80 (1): 7–24. https://doi.org/10.1177/001440291308000107.

Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Elola, I. y A. Oskoz. 2008. "Blogging: Fostering Intercultural Competence Development in Foreign Language and Study Abroad Contexts". *Foreign Language Annals* 41 (3): 454–477. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03307.x

Eutsler, L. 2019. "1:1 iPads in First Grade: Case Study of a Teacher's Concerns and Implementation". En *Handbook of Mobile Teaching and Learning*, eds. Y. Zhang y D. Cristol, 873–887. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2766-7_132

Freeman, D. 1982. "Observing Teachers: Three Approaches to in Service Training and Development". *TESOL Quarterly* 16 (1): 21–28. https://doi.org/10.2307/3586560.

Garrison, D. R., T. Anderson y V. Archer. 2000. "Critical Thinking in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education". *Internet and Higher Education* 2: 87–105. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6.

Gazaille, M. 2009. "Successful IT Integration: The Human Factor Behind It". *EDULEARN09* 454–462.

Gilbert, S. D. 2001. *How to Be a Successful Online Student*. Nueva York: McGraw-Hill.

Gillespie, J. y J. McKee. 1999. "Does It Fit and Does It Make Any Difference? Integrating CALL into the Curriculum". *Computer Assisted Language Learning* 12 (5): 441–455. https://doi.org/10.1076/call.12.5.441.5692.

Godwin-Jones, R. 2015. "The Evolving Roles of Language Teachers: Trained Coders, Local Researchers, Global Citizens". *Language Learning & Technology* 19 (1): 10–22. http://dx.doi.org/10125/44395.

Goodwin-Jones, R. 2011. "Emerging Technologies: Mobile Apps for Language Learning". *Language Learning & Technology* 15 (2): 2–11. http://dx.doi.org/10125/44244.

Hall, T. E., N. Cohen, G. Vue, G. y P. Ganley. 2015. "Addressing Learning Disabilities with UDL and Technology: Strategic Reader". *Learning Disability Quarterly* 38 (2): 72–83. https://doi.org/10.1177/0731948714544375.

Hiss, A. 2000. "Talking the Talk: Humor and Other Forms of Online Communication". En *The Online Teaching Guide*, eds. K. W. White y B. H. Weight, 24–36. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Ice, P., R. Curtis, P. Phillips y J. Wells. 2007. "Using Asynchronous Audio Feedback to Enhance Teaching Presence and Students' Sense of Community". *Journal of Asynchronous Learning Networks* 11 (2): 3–25.

Israel, M., C. Ribuffo y S. Smith. 2014. *Universal Design for Learning: Recommendations for Teacher Preparation and Professional Development (Document No. IC-7)*. University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website. http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations

Jaggars, S. S. y D. Xu. 2016. "How Do Online Course Design Features Influence Student Performance?" *Computers & Education* 95: 270–284. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.014.

Jepson, K. 2005. "Conversations–and Negotiated Interaction–in Text and Voice Chat Rooms". *Language Learning & Technology* 9 (3): 79–98. http://dx.doi.org/10125/44033.

Kennedy, M. J., C. N. Thomas, J. P. Meyer, K. D. Alves y J. W. Lloyd. 2014. "Using Evidence-Based Multimedia to Improve Vocabulary Performance of Adolescents with LD: A UDL Approach". *Learning Disability Quarterly* 37 (2): 71–86. https://doi.org/10.1177/0731948713507262.

Kilpatrick, S., M. Barrett y T. Jones. 2003. "Defining Learning Communities Discussion". Paper Presented at the Joint AARE/NZARE Conference, Auckland, November 29–December 3.

King-Sears, M. E., T. M. Johnson, S. Berkeley, M. P. Weiss, E. E. Peters-Burton, A. S. Evmenova y J. C. Hursh. 2015. "An Exploratory Study of Universal Design for Teaching Chemistry to Students with and without Disabilities". *Learning Disability Quarterly* 38 (2): 84–96. https://doi.org/10.1177/0731948714564575.

Lamy, M. N. y R. Goodfellow. 1999. "Reflective Conversation in the Virtual Classroom". *Language Learning & Technology* 2 (2): 43–61. http://dx.doi.org/10125/25042.

Lee, L. 2001. "Online Interaction: Negotiation of Meaning and Strategies Used among Learners of Spanish". *ReCALL* 13 (2): 232–244. https://doi.org/10.1017/S0958344001000829a.

Lewis, A. y S. Atzert. 2000. "Dealing with Computer-Related Anxiety in the Project-Oriented CALL Classroom". *Computer Assisted Language Learning* 13 (4–5): 377–395. https://doi.org/10.1076/0958-8221(200012)13:4-5;1-E;FT377.

Little, D. 1996. "Freedom to Learn and Compulsion to Interact: Promoting Learner Autonomy through the Use of Information Systems and Information Technologies". En *Taking Control: Autonomy in Language Learning*, eds. R. Pemberton, S. L. Edward Li, W. F. Winnie y H. D. Pierson, 203–218. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Little, D. y S. Thorne. 2017. "From Learner Autonomy to Rewilding: A Discussion". En *Learner Autonomy and Web 2.0*, eds. M. Cappellini, T. Lewis y A. Rivens Mompean, 12–35. Bristol: Equinox.

Long, M. H. 1996. "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition". En *Handbook of Second Language Acquisition*, eds. W. C. Ritchie y T. K. Bhatia, 413–468. Nueva York: Academic Press.

Mace, R. 1997. *What is Universal Design?* Raleigh: North Carolina State University.

Marino, M. T., C. M. Gotch, M. Israel, E. Vasquez, J. D. Basham y K. Becht. 2014. "UDL in the Middle School Science Classroom: Can Video Games and Alternative Text Heighten Engagement and Learning for Students with Learning Disabilities?" *Learning Disability Quarterly* 37: 87–99. https://doi.org/10.1177/0731948713503963.

Masterman, L. 2013. "The Challenge of Teachers' Design Practice". En *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing and Delivering e-Learning*, eds. H. Beetham y R. Sharpe, 234–259. Londres y Nueva York: Routledge.

Meyer, A., D. H. Rose y D. T. Gordon. 2014. *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing.

Murray, L. y A. Barnes. 1998. "Beyond the "Wow" Factor—Evaluating Multimedia Language Learning Software from a Pedagogical Viewpoint". *System* 26 (2): 249–259. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(98)00008-6.

National Standards in Foreign Language Education Project (EE.UU.) and American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2015. *World-Readiness Standards for Learning Languages*. Alexandria: American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Nelson, L. L. 2021. *Design and Deliver Planning and Teaching Using Universal Design for Learning*. Baltimore: Brookes Publishing.

O'Rourke, B. 2005. "Form-Focused Interaction in Online Tandem Learning". *CALICO Journal* 22 (3): 433–466. https://www.jstor.org/stable/24147933.

Orsini-Jones, M., B. Brick y L. Pibworth. 2013. "Practising Language Interaction Via Social Networking Sites: The Expert Student's Perspective on Personalized Language Learning". En *Computer-Assisted Foreign Language Teaching and Learning: Technological Advances*, eds. B. Zou, M. Xing, Y. Wang, M. Sun y C. H. Xiang, 40–53. Hershey: IGI Global.

Palloff, R. M. y K. Pratt. 1999. *Building Learning Communities in Cyberspace*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pellerin, M. 2017. "Rethinking the Concept of Learner Autonomy within the MALL Environment". En *Learner Autonomy and Web 2.0*, eds. M. Cappellini, T. Lewis y A. Rivens Mompean, 91–114. Bristol: Equinox.

Pica, T. 1994. "Research on Negotiation: What Does It Reveal about Second-Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes?" *Language Learning* 44 (3): 493–527. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01115.x

Pica, T., R. Young y C. Doughty. 1987. "The Impact of Interaction on Comprehension". *TESOL Quarterly* 21 (4): 737–758. https://doi.org/10.2307/3586992.

Picciano, A. G. 2002. "Beyond Student Perceptions: Issues of Interaction, Presence, and Performance in an Online Course". *Journal of Asynchronous Learning Networks* 6 (1): 21–40. http://dx.doi.org/10.24059/olj.v6i1.1870.

Pifarré, M. 2007. "Scaffolding through the Network: Analysing the Promotion of Improved Online Scaffolds Among University Students". *Studies in Higher Education* 32 (3): 389–408. https://doi.org/10.1080/03075070701346972.

Poorvu Center for Teaching and Learning. 2021. *Awareness of Socioeconomic Diversity*. New Haven: Yale University. https://poorvucenter.yale.edu/SocioeconomicDiversityAwareness.

Ralabate, P. K. 2020. *Your UDL Lesson Planner*. 3ª ed. Baltimore: Paul H. Brookes.

Rao, K., P. Edelen-Smith y C. U. Wailehua. 2015. "Universal Design for Online Courses: Applying Principles to Pedagogy". *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning* 30 (1): 35–52. https://doi.org/10.1080/02680513.2014.991300.

Rao, K. y G. Meo. 2016. "Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lessons". *SAGE Open* 6 (4): 1–12. https://doi.org/10.1177/2158244016680688.

Rao, K., M. Ok y B. R. Bryant. 2014. "A Review of Research on Universal Design Educational Models". *Remedial & Special Education* 35: 153–166. https://doi.org/10.1177/0741932513518980.

Rao, K. y A. Tanners. 2011. "Curb Cuts in Cyberspace: Universal Instructional Design for Online Courses". *Journal of Postsecondary Education and Disability* 24 (3): 211–229.

Reinders, H. y C. White. 2016. "20 Years of Autonomy and Technology: How Far Have We Come and Where to Next?" *Language Learning & Technology* 20 (2): 143–154. http://dx.doi.org/10125/44466.

Richardson, J. y K. Swan. 2003. "Examining Social Presence in Online Courses in Relation to Students' Perceived Learning and Satisfaction". *IDEALS* 7 (1): 68–88.

Robinson, D. E. y D. R. Wizer. 2016. "Universal Design for Learning and the Quality Matters Guidelines for the Design and Implementation of Online Learning Events". *International Journal of Technology in Teaching and Learning* 12 (1): 17–32.

Roksa, J. y S. E. Whitley. 2017. "Fostering Academic Success of First-Year Students: Exploring the Roles of Motivation, Race, and Faculty". *Journal of College Student Development* 58 (3): 333–348. https://10.1353/csd.2017.0026.

Rose, D. H. y A. Meyer. 2002. *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. http://www.ascd.org/publications/books/101042.aspx.

Russo, T. C. y S. Benson. 2005. "Learning with Invisible Others: Perceptions of Online Presence and Their Relationship to Cognitive and Affective Learning". *International Forum of Educational Technology and Society* 8 (1): 5–62. https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.8.1.54.

Schelly, C. L., P. L. Davies y C. L. Spooner. 2011. "Student Perceptions of Faculty Implementation of Universal Design for Learning". *Journal of Postsecondary Education and Disability* 24 (1): 17–28.

Scovel, T. 1991. "The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research". En *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, eds. E. K. Horwitz y D. J. Young, 15–24. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Sharpe, R. y M. Oliver, eds. 2007. *Designing Courses for e-Learning. Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing and Delivering e-Learning*. Londres y Nueva York: Routledge.

Smith, B. 2009. "The Relationship between Scrolling, Negotiation, and Self-Initiated Self-Repair in an SCMC Environment". *CALICO Journal* 26: 231–245. https://www.jstor.org/stable/calicojournal.26.2.231.

Stephens-Martinez, K., M. A. Hearst y A. Fox. 2014. "Monitoring MOOCs: Which Information Sources Do Instructors Value?" En *L@s'14: Proceedings of the first ACM Conference on Learning @ Scale Conference*, ed. by M. Sahami, 79–88. Nueva York: Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/2556325.2566246.

Schwartz, L. 1972. *Educational Psychology: Focus on the Learner*. Boston: Holbrook Press.

Swain, M. 1995. "Three Functions of Output in Second Language Learning". En *Principle and Practice in Applied Linguistics*, eds. G. Cook y B. Seidlhofer, 125–144. Oxford: Oxford University Press.

Swan, K. y L. F. Shih. 2005. "On the Nature and Development of Social Presence in Online Course Discussions". *Journal of Asynchronous Learning Networks* 9 (3): 115–136.

Thomas, G. 2013. "A Review of Thinking and Research about Inclusive Education Policy, with Suggestions for a New Kind of Inclusive Thinking". *British Educational Research Journal* 39 (3): 473–490. https://doi.org/10.1080/01411926.2011.652070.

Thompson, R. y M. J. Lee. 2012. "Talking with Students through Screencasting: Experimentations with Video Feedback to Improve Student Learning". *The Journal of Interactive Technology and Pedagogy* 1 (1): 1–16. https://digitalcommons.tacoma.uw.edu/ias_pub/229.

Torres, C. y K. Rao. 2019. *UDL for Language Learners*. Wakefield: CAST Professional Publishing.

Tu, C. H. y M. McIsaac. 2002. "The Relationship of Social Presence and Interaction in Online Classes". *The American Journal of Distance Education* 16 (3): 131–150. https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1603_2.

United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Doc. A/RES/61/106. 2007. https://www.un.org/development/desa/disabilities/resources/general-assembly/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-ares61106.html.

Van Lier, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum*. Londres y Nueva York: Routledge.

Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.

Wang, J., E. Pascarella, T. Laird y A. Ribera. 2015. "How Clear and Organized Classroom Instruction and Deep Approaches to Learning Affect Growth in Critical Thinking and Need for Cognition". *Studies in Higher Education* 40 (10): 1786–1807. https://doi.org/10.1080/03075079.2014.914911.

Wenger, E., R. A. McDermott y W. Snyder. 2002. *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business Review Press.

White, J. 2013. "Language Economy in Computer-Mediated Communication: Learner Autonomy in a Community of Practice". En *Computer-Assisted Foreign Language Teaching and Learning: Technological Advances*, eds. B. Zou, M. Xing, Y. Wang, M. Sun y C. H. Xiang, 75–90. Hershey: IGI Global.

White, K. 2000. "Face to Face in the Online Classroom: Keeping it Interpersonal and Human". En *The Online Teaching Guide*, eds. K. W. White y B. H. Weight, 1–12. Boston: Allyn and Bacon.

Wiggins, G. y J. McTighe. 1998. *Understanding by Design*. Alexandria, VA: ASCD.
Williams, S. y P. Sharma. 1988. "Language Acquisition by Distance Education: An Australian Survey". *Distance Education* 9 (1): 127–146. https://doi.org/10.1080/0158791880090111.
Yang, S. C. 2001. "Language Learning on the World Wide Web: An Investigation of EFL Learners' Attitudes and Perceptions". *Journal of Educational Computing Research* 24 (2): 155–181. https://doi.org/10.2190/VDJC-FGTQ-79FH-M615.
Yanguas, I. 2010. "Oral Computer-Mediated Interaction between L2 Learners: It's about Time!". *Language Learning and Technology* 14 (3): 72–93. http://dx.doi.org/10125/44227.
Yuksel, D. y B. Inan, B. 2014. "The Effects of Communication Mode on Negotiation of Meaning and Its Noticing". *ReCALL: Journal of Eurocall* 26 (3): 333–354. https://doi.org/10.1017/S0958344014000147.

PARTE II

Personalizar la enseñanza y el aprendizaje

Personalizing learning and teaching

Taylor & Francis
Taylor & Francis Group
http://taylorandfrancis.com

5

MOTIVACIÓN Y ENSEÑANZA VIRTUAL

MOTIVATION AND VIRTUAL TEACHING

Luis Cerezo e Íñigo Yanguas

1	Introducción y conceptos clave	132
	1.1 Motivación y tecnología: una relación compleja	132
	1.2 Conceptos clave: de la motivación al involucramiento	134
2	Perspectiva histórica: a la espera de un necesario quinto período	137
3	Contribuciones de la investigación actual	140
	3.1 La motivación según fuentes secundarias	140
	3.2 Motivación situada y dinámica	142
	3.3 Instrucción metacognitiva para promover la autorregulación y la autonomía	145
4	Recomendaciones para la práctica	148
	4.1 Motivación intrínseca	148
	4.2 Autonomía	149
	4.3 Sentido de competencia	150
	4.4 Vinculación social	150
5	Conclusión y futuras líneas de investigación	151
6	Lecturas adicionales comentadas	152
Bibliografía		153

RESUMEN

Desde el cambio de milenio, diferentes autores han cuestionado la creencia generalizada de que la tecnología tiene efectos intrínsecamente motivacionales para la adquisición de segundas lenguas, basándose en la falta de investigaciones rigurosas y datos concluyentes o su escaso uso por parte de los aprendientes. A este respecto, el presente capítulo investiga cuándo, cómo y por qué la tecnología puede contribuir a la motivación para el aprendizaje lingüístico.

DOI: 10.4324/9781003146391-8
This chapter has been made available under a CC-BY-NC-ND 4.0 license.

En la sección introductoria reflexionamos sobre el impacto potencialmente positivo y negativo de la tecnología en la motivación y sintetizamos los principales constructos de este ámbito. A continuación, recorremos los principales períodos históricos de la investigación sobre motivación en la enseñanza de lenguas —psicosocial, cognitivo-situado, orientado al proceso y sociodinámico—, anticipando la llegada de un quinto período, aún inexplorado, en el que la tecnología cobraría un papel protagonista. En la tercera sección presentamos una revisión crítica de tres áreas destacadas en los estudios sobre el tema: las fuentes secundarias, la motivación dinámica y la instrucción metacognitiva. En la cuarta sección proponemos recomendaciones pedagógicas para promover la motivación intrínseca y satisfacer las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y vinculación social, bajo el marco de la teoría de la autodeterminación. Cerramos el capítulo con una hoja de ruta para investigaciones futuras.

Palabras clave: motivación situada y dinámica; involucramiento; instrucción metacognitiva; vinculación social; enseñanza virtual

ABSTRACT

Since the turn of the millennium, several scholars have questioned the widespread belief that technology has inherently motivational effects for second language acquisition, drawing on a lack of rigorous research and conclusive data, or low learner usage. This chapter investigates when, how and why technology can contribute to language learning motivation. In the introductory section, we reflect upon the potentially positive and negative effects of technology for motivation and synthesize the main constructs in the field. We then review the main historical research periods—psychosocial, cognitive-situated, process-oriented and sociodynamic—, anticipating the arrival of a yet unexplored fifth period, in which technology would take on a leading role. In the third section, we present a critical state of the art of three research strands—secondary sources, dynamic motivation and metacognitive instruction. In the fourth section, we propose pedagogical recommendations to promote intrinsic motivation and meet the psychological needs for autonomy, competence and relatedness, drawing on self-determination theory. We end the chapter with a roadmap for further research.

Keywords: situated and dynamic motivation; engagement; metacognitive instruction; relatedness; virtual teaching

1 Introducción y conceptos clave

1.1 Motivación y tecnología: una relación compleja

Desde sus comienzos, la tecnología ha sido concebida como una fuerza motivadora en la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL). Por ejemplo, Li

(2017, 39) afirma que quizá la ventaja más ampliamente destacada de la tecnología es que aumenta la motivación de los estudiantes y potencia su involucramiento. Para Stockwell (2013, 163), la **relación entre tecnología y motivación puede ser bidireccional**. Por un lado, un apasionado de la tecnología puede animarse a aprender una lengua para comunicarse con otros miembros de su comunidad de práctica, como es el caso de muchos aficionados al manga y al anime que acaban aprendiendo japonés. Por otro, un aprendiente con alta motivación lingüística puede recurrir a la tecnología por sus "efectos intrínsecamente motivacionales" (Stockwell 2013, 157), ya que esta le permite conversar con interlocutores reales en directo o diferido, aprender de manera individualizada, obtener *feedback* instantáneo en privado, expresarse anónimamente, tomar consciencia del progreso realizado o alimentar su curiosidad gracias al "efecto de la novedad", entre otras razones (Bahari 2022).

Con el cambio de milenio, sin embargo, surgieron voces discordantes que cuestionaban una relación automática entre tecnología y motivación. Bax (2003, 23–25) advirtió de la obsolescencia de lo novedoso —predijo que la tecnología acabaría normalizándose en las aulas— y criticó dos creencias generalizadas (Bax 2003, 26): la **falacia de la omnipotencia** (la expectativa de que la tecnología puede ser la respuesta a todos los problemas del aula de ASL) y la **falacia del agente único** (la expectativa de que baste tener acceso a la tecnología para implementarla exitosamente, sin el respaldo de un plan estratégico). En la actualidad, las críticas de Bax siguen teniendo vigencia (Stockwell y Reinders 2019, 41). La tecnología se ha normalizado en muchos contextos y cada vez resulta más difícil despertar y mantener la curiosidad de los aprendientes mediante nuevas herramientas tecnológicas (Arnone *et al*. 2011). Con respecto a la falacia de la omnipotencia, a menudo se escuchan preguntas como "¿cuál es la mejor aplicación para aprender español?", sin especificar el nivel del aprendiente, las destrezas que se desea mejorar o los objetivos de aprendizaje. Y en cuanto a la falacia del agente único, se pone demasiada fe en la autonomía de los aprendientes para que usen sus dispositivos electrónicos con el fin de incrementar la cantidad y calidad de exposición y práctica lingüísticas.

Esto, lamentablemente, no se corresponde con la realidad. Varios estudios (Appel y Mullen 2002; Maloney e Isbell 2022) han mostrado tasas sorprendentemente bajas de involucramiento en actividades digitales en la L2 fuera de clase. ¿A qué puede deberse esto? ¿Existe una carencia generalizada de motivación intrínseca entre los aprendientes de L2? ¿Se desconocen algunas de las oportunidades que brinda la tecnología? Sin duda, junto a sus efectos intrínsecamente motivacionales, la tecnología puede tener también efectos negativos (Stockwell 2013, 165). Por ejemplo, los aprendientes pueden dispersarse ante la cantidad de estímulos continuos (Murray, Giralt y Benini 2020), experimentar frustración cuando carecen de apoyo adecuado por parte del docente para resolver dificultades con una herramienta tecnológica, sentirse abrumados ante la gran cantidad de *input* auténtico en las

redes o incluso resistirse al uso de dispositivos personales, como sus teléfonos móviles, para propósitos de aprendizaje (Stockwell 2013, 164–165; Bahari 2022).

De hecho, varias fuentes secundarias invitan a cuestionar la relación entre tecnología y motivación. En su síntesis de estudios, Golonka *et al.* (2014, 90–91) encontraron un apoyo moderado para el argumento de que los aprendientes prefieren trabajar con la tecnología y un apoyo débil para los argumentos de que los aprendientes se sienten más motivados, disfrutan más del proceso de aprendizaje, adquieren más confianza al expresarse en la L2 o invierten más tiempo al completar actividades en entornos tecnológicos. Esto ha llevado a concluir que las expectativas sobre el impacto de la tecnología en la enseñanza de lenguas suelen ser desmesuradas (Stockwell y Reinders 2019, 40) y que no existe una correlación directa entre tecnología y aumento de la motivación (Stockwell 2013, 170).

Asimismo, abundan las críticas acerca del rigor de la literatura especializada en tecnología y motivación. Algunos autores han señalado que la evidencia empírica sobre los efectos motivacionales de la tecnología suele ser anecdótica y basada en opiniones subjetivas de los aprendientes durante intervenciones a corto plazo (Felix 2005; Hubbard 2005). Otros, por su parte, han denunciado que la mayoría de los estudios sobre motivación en ASL ha ignorado por completo el papel de la tecnología (Al-Hoorie 2017; Mahmoodi y Yousefi 2022), y al revés, Henry y Lamb (2019, 613) han criticado la ausencia de capítulos sobre motivación en volúmenes recientes sobre el aprendizaje mediado por tecnología (*CALL*, por sus siglas en inglés). De este modo, cabe concluir, como afirma Al-Hoorie (2017, 7), que las áreas de *CALL* y motivación en ASL han evolucionado, en gran medida, de manera independiente.

Desde este posicionamiento, el presente capítulo propone una revisión crítica de cuándo, cómo y por qué la tecnología puede contribuir a la motivación en la ASL, conectando investigaciones de ASL y *CALL* y planteando una nueva hoja de ruta.

1.2 Conceptos clave: de la motivación al involucramiento

Anteriormente se han mencionado conceptos como **motivación intrínseca**, **involucramiento** o **autonomía**, que, junto a muchos otros, forman parte del repertorio terminológico del campo de la motivación, probablemente el más prolífico de la investigación sobre diferencias individuales en ASL (Boo, Dörnyei y Ryan 2015, 148–149). En esta sección se definen los conceptos más influyentes.

Comenzando con la **motivación** propiamente dicha, esta suele entenderse como el deseo de empezar a aprender una L2 y el empeño dedicado a continuar aprendiéndola (Dörnyei 2001). Las **primeras definiciones** se remontan al trabajo pionero de Robert Gardner en los años sesenta, que la formuló

como la **suma de tres componentes**: el deseo de aprendizaje (cuánto deseamos aprender una L2), la intensidad motivacional (cuánto esfuerzo ponemos en aprenderla) y las actitudes hacia el aprendizaje (cuánto disfrutamos aprendiéndola) (véase, p. ej., Gardner 2010). Para este autor, la forma más potente de motivación es el llamado **motivo integrador**, que presupone altos niveles de otros tres factores: la motivación (definida anteriormente), las actitudes hacia el contexto de aprendizaje (cuanto más positivas, mejor) y la integratividad, concepto clave en el campo de la motivación. Por **integratividad** se entiende la voluntad de aprender una L2 para aproximarse a su comunidad lingüística. Esta, a su vez, se compone de un interés general por las segundas lenguas, actitudes favorables hacia sus hablantes y un deseo de interactuar con ellos. Dicho deseo se conoce como **orientación integradora** y puede presentarse junto a otras razones para aprender una L2, como la **orientación instrumental** (los motivos prácticos de aprender una L2, como encontrar un mejor trabajo) y, más recientemente, el deseo de saciar la sed de conocimiento, viajes, amigos, influencia o autoconocimiento (Belmechri y Hummel 1998).

Con el tiempo, el concepto de integratividad fue cuestionado por la comunidad académica, porque en el caso de lenguas globales como el inglés y el español, resulta complicado identificarse con un grupo concreto de hablantes, y porque en contextos de adquisición de lenguas extranjeras (a diferencia de los de segundas lenguas), hay escaso acceso a hablantes nativos fuera del aula. Por eso, la dicotomía "orientación integradora/instrumental" fue quedando relegada por la de "motivación intrínseca/extrínseca". Un aprendiente tiene **motivación intrínseca** cuando estudia la lengua porque disfruta haciéndolo, puesto que experimenta curiosidad, diversión, superación o propósito. En cambio, un aprendiente tiene **motivación extrínseca** si su deseo de aprender la lengua está regulado por factores externos, como obtener recompensas, elogios o poder. En función del grado de regulación externa, existe todo un espectro de posibilidades, como la **regulación integrada**, **identificada** o **introyectada** (véase Noels *et al*. 2019). Finalmente, en casos extremos —p. ej., en instituciones donde es obligatorio cursar una L2—, un aprendiente puede experimentar **desmotivación**.

Sin duda, existe cierto solapamiento entre las dicotomías "motivación intrínseca/extrínseca" y "orientación integradora/instrumental". Varias investigaciones han demostrado que se trata de constructos correlacionados, sobre todo en el caso de la orientación integradora y la motivación intrínseca (Kreishan y Al-Dhaimat 2013), pero también con distinto valor predictivo en función de diferencias individuales como el género, la edad o el nivel educativo (Vakilifard y Khaleghizadeh 2021). Además, Dörnyei (2005) postuló que la orientación instrumental tiene aspectos extrínsecos —**instrumentalidad preventiva**, como evitar penalizaciones— y aspectos intrínsecos —**instrumentalidad promocional**, para alcanzar el éxito académico y profesional—.

Tras estas dicotomías, Dörnyei (2005, 2009) propuso un giro conceptual, trasladando el debate al terreno de las múltiples identidades —o **yoes**— del aprendiente. Así, definió la motivación en ASL como el deseo de acortar la distancia entre la idea que uno tiene de sí mismo y el que aspira a ser para alcanzar sus ideales (el **yo-L2 ideal**) o cumplir con sus responsabilidades (el **yo-L2 deóntico**) en el contexto de la **experiencia de aprendizaje de la L2**. Otros constructos clave en el campo de la motivación proceden de la *teoría sociocognitiva del aprendizaje* (Bandura 1986), que aporta la distinción entre **autoeficacia** (las creencias de un aprendiente sobre su capacidad para realizar las acciones necesarias para aprender algo) y **autorregulación** (la capacidad cognitiva, motivacional y conductual del aprendiente para gestionar esas acciones con éxito, estableciendo metas, evaluando su desempeño para alcanzarlas y reaccionando en consecuencia). Asimismo, la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci 2017) postula que, para que un aprendiente tenga motivación intrínseca, deben cubrirse tres necesidades psicológicas: la **competencia**, relacionada con la autoeficacia; la **vinculación social**, que se presenta cuando el aprendiente siente que tiene una red de personas que le respaldan; y la **autonomía**, cuando el aprendiente percibe que es dueño de su propio proceso de aprendizaje.

Recientemente, autores como Henry (2019, 44) han criticado que, si bien los constructos anteriores han contribuido a un entendimiento de los factores cognitivo-afectivos que influyen en las predisposiciones motivacionales de los aprendientes, dicen poco sobre cómo puede surgir la motivación en el aula. Por ello, el campo ha dado un giro desde las **disposiciones** generales al aprendizaje hacia los **comportamientos** reales en contextos situados (Ushioda 2009), enfocándose en constructos alternativos (Mahmoodi y Yousefi 2022).

Uno de los constructos más importantes es el **involucramiento**, entendido como el grado de participación de los aprendientes ante una actividad. Según Reeve (2012), cabe distinguir cuatro tipos: el **involucramiento conductual**, determinado por los niveles de atención, participación y esfuerzo; el **afectivo**, que depende de las emociones positivas y negativas hacia la actividad (p. ej., interés o frustración); el **cognitivo**, según el grado de sofisticación de las estrategias de aprendizaje (p. ej., planificación y ensayo); y el **agentivo**, en función de los intentos de enriquecer la experiencia de aprendizaje más allá de la de un mero receptor pasivo. En resumen, el involucramiento se refiere a lo que los aprendientes piensan, hacen y sienten durante el aprendizaje y cómo contribuyen al mismo (véase la síntesis de Hiver *et al*. 2021).

Junto al involucramiento, otra variable para medir el comportamiento del aprendiente en un contexto situado es su **voluntad de comunicarse**, entendida como el estado de preparación mental para usar la L2 cuando surge la oportunidad (MacIntyre 2007). Aunque MacIntyre *et al*. (1998) distinguieron más de 30 variables que pueden influir a la hora de querer comunicarse en la L2, estas pueden organizarse en tres áreas: la motivación individual

del aprendiente, su estado actual de autoconfianza lingüística y su deseo de comunicarse con una persona concreta.

Finalmente, cuando un aprendiente demuestra altos niveles de motivación en un contexto situado, puede alcanzar estados motivacionales como el ***flow*** (Csíkszentmihályi 1997), entendido como el estado mental de un aprendiente cuando está tan imbuido en una actividad que pierde la noción del tiempo. Cuando esta inmersión perdura, no tanto por la actividad en sí sino porque existe un deseo irrefrenable de alcanzar una meta —cerrar un proyecto, dominar la L2—, se habla de **corrientes motivacionales dirigidas** (Dörnyei, Henry y Muir 2016).

Sin duda, la riqueza de constructos apenas expuesta ilustra la vitalidad del campo de la motivación en ASL. No obstante, esta va también acompañada de cierto solapamiento y referencialidad conceptual, por lo que resulta necesaria una mirada crítica para profundizar en la literatura especializada y extraer conclusiones.

2 Perspectiva histórica: a la espera de un necesario quinto período

Desde un punto de vista histórico, el estudio de la motivación en la ASL ha mantenido una relación intermitente con las teorías psicológicas sobre la motivación humana, inspirándose en ellas (Ortega 2009, 168) pero también discurriendo de manera independiente (Ushioda y Dörnyei 2012, 396). En su revisión histórica de la motivación en psicología general, Ryan, Bradshaw y Deci (2019) distinguieron varias corrientes: las **teorías post-darwinistas** de comienzos del siglo XX; el **behaviorismo**, que imperó durante la primera mitad de dicho siglo; y tres reacciones al behaviorismo: el **movimiento cognitivo** (en sus vertientes **conductual** y **social**), las teorías enfocadas en la **motivación intrínseca** o las **necesidades psicológicas** y, recientemente, las perspectivas de la **psicología evolutiva**. En la ASL, el estudio de la motivación arrancó a mediados del siglo XX, saltándose las teorías postdarwinistas y behavioristas y adelantándose drásticamente a su tiempo, ya que incorporó perspectivas sociocontextuales que no empezaron a calar en la psicología general hasta los años noventa (Dörnyei 2005, 67). Ushioda y Dörnyei (2012) distinguen cuatro períodos, al que nosotros añadimos un quinto, como recogemos en la Tabla 5.1.

El primer período, que Ushioda y Dörnyei (2012) denominan **período psicosocial** y ubican entre 1959 y 1990, estuvo dominado por el **modelo socioeducativo** del psicólogo canadiense Robert Gardner y sus colaboradores (Gardner 2010), aunque también destacaron modelos como el del contexto social de Clément (1980) y el de la aculturación de Schumann (1986). Junto a sus colaboradores, Gardner trianguló respuestas a cuestionarios (entre los que destaca el ***Attitude/Motivation Test Battery***, ***AMTB***, Gardner 2010) con

TABLA 5.1 Períodos de la investigación sobre motivación en ASL.

Período	*Fechas aproximadas*	*Modelos, sistemas y teorías*
Psicosocial	1959–1990	• Modelo socioeducativo • Modelo del contexto social • Modelo de la aculturación
Cognitivo-situado	1990–2000	• Teoría del valor de las expectativas • Teoría de la atribución • Teoría de la autoeficacia • Teoría de la autovalía • Teoría de la orientación de la meta • Teoría de la autodeterminación
Orientado al proceso	2000–2010	• Modelo del proceso • Sistema motivacional del yo-L2
Sociodinámico	2010–actualidad	• Modelo relacional de la persona en contexto • Teoría del caos • Teoría basada en el uso • Teoría de la complejidad • Teoría de sistemas dinámicos • Teoría de sistemas complejos y dinámicos • Sistema motivacional del yo-L2
Tecnológico	En el futuro	• Nuevas teorías a partir del conectivismo

datos de rendimiento académico y demostró que el éxito en ASL depende no solo de diferencias individuales en capacidad cognitiva y aptitud lingüística, sino también en motivación, validándola como constructo independiente. Además, postuló que los aprendientes más exitosos se caracterizan por tener una baja ansiedad ante el aprendizaje y un alto motivo integrador (Gardner 2010, 2019).

Con el tiempo, el modelo socioeducativo fue acumulando numerosas críticas. Por ejemplo, se criticó su especificidad con el contexto canadiense en el que nació, la irrelevancia del concepto de integratividad en contextos de adquisición de lenguas extranjeras, el solapamiento entre la orientación integradora e instrumental (Csizér y Dörnyei 2005) y, sobre todo, la falta de soluciones concretas para motivar a los aprendientes, algo reconocido por el propio Gardner (2010, 26). Comenzó así un segundo período, conocido como el **período cognitivo-situado** (Ushioda y Dörnyei 2012) porque, partiendo de la psicología cognitiva, vinculó la motivación a las percepciones del aprendiente sobre sus capacidades, limitaciones y experiencias y porque situó el objeto de estudio en el contexto específico del aula. Surgieron numerosas teorías, como las del valor de las expectativas, de la atribución, de la autoeficacia, de la autovalía y de la orientación de la meta (véase Dörnyei 2019, 45 para un resumen de cada una). Entre las más influyentes está la **teoría de la autodeterminación**, concebida en los años 1970 en el campo

de la psicología (Ryan y Deci 2017) y trasladada a la ASL por la psicóloga canadiense Kimberly Noels y sus colegas. Hasta la fecha, múltiples investigaciones empíricas, basadas fundamentalmente en cuestionarios (***Language Learning Orientation Scale***, ***LLOS***, Noels *et al*. 2000), han corroborado los postulados de esta teoría, encontrando, por un lado, una correlación positiva entre las autopercepciones de competencia, autonomía y vinculación social con la motivación intrínseca y otros tipos de motivación autorregulada y, por otro, una correlación negativa entre estos constructos y la desmotivación (Noels *et al*. 2019, 105).

A comienzos del nuevo milenio, el creciente interés en el aprendizaje situado propició la aparición de un tercer período, el llamado **período orientado al proceso** (Ushioda y Dörnyei 2012), cuyo objetivo era capturar la naturaleza variable y dinámica de la motivación a lo largo del tiempo y analizar la interacción de variables en el contexto de aprendizaje. Por ejemplo, Ushioda (2001) ilustró cómo la motivación de un grupo de aprendientes de francés en Irlanda fue oscilando de intrínseca a extrínseca a medida que tomaban consciencia de las ventajas de dominar la L2, mientras que Dörnyei (2002) demostró que las actitudes positivas hacia un curso o la interacción con aprendientes más motivados podía compensar la baja motivación inicial de un aprendiente hacia una actividad. Dentro de este período se destaca el **modelo del proceso** (Dörnyei y Ottó 1998), inspirado en la teoría de control de acciones de Heckhausen y Kuhl (1985) y que define el proceso de motivación antes, durante y después del aprendizaje. Tras desarrollar el modelo del proceso, Dörnyei (2005, 2009) propuso el **sistema motivacional del yo-L2**, inspirado en la teoría de los yoes posibles (Markus y Nurius 1986) y la teoría de la autodiscrepancia (Higgins 1987). Como se vio anteriormente, esta teoría reinterpretó la motivación no como un deseo de acercarse al otro, sino a la idea de uno mismo que se quiere o se cree que se debe alcanzar. En respuesta a los cuestionarios *AMTB* y *LLOS*, Dörnyei (2010) desarrolló el ***Motivational Factors Questionnaire***, ***MFQ***, del que han surgido numerosas versiones (Papi *et al*. 2019). Según varias síntesis (Boo, Dörnyei y Ryan 2015; Mahmoodi y Yousefi 2022), esta teoría es la más utilizada en la actualidad; sin embargo, no está exenta de críticas (véase Csizér 2019, 84–85). Por ejemplo, se ha argumentado la necesidad de ampliar el abanico de yoes (Dörnyei 2019, 48–49); se ha cuestionado la validez del yo-L2 deóntico, debido a los resultados contradictorios para la supuesta correlación entre este constructo y los comportamientos del aprendiente; se ha criticado la falta de investigación sobre la experiencia de aprendizaje de la L2 (Dörnyei 2019, 48) y sobre el papel de las experiencias pasadas y presentes en la motivación (de Bot, Lowie y Verspoor 2007); y el propio Dörnyei (2019, 53) reconoció que su sistema no es ideal para capturar la naturaleza dinámica de la motivación.

En conjunto, el período orientado al proceso sirvió para entender la motivación como algo cambiante, y constituyó una "fase transicional" (Dörnyei

2019, 49) al cuarto y actual período, el **período sociodinámico** (Ushioda y Dörnyei 2012). En este período se enmarcan enfoques como el modelo relacional de la persona en contexto, la teoría del caos, la teoría de la complejidad, la teoría de sistemas dinámicos o la teoría basada en el uso, y algunos autores (Boo, Dörnyei y Ryan 2015) incluyen también el sistema motivacional del yo-L2 por su plasticidad. Entre todos los enfoques, está cobrando cada vez más empuje la **teoría de sistemas complejos y dinámicos** (Dörnyei, MacIntyre y Henry 2015), según la cual la motivación es una variable que no podemos diseccionar completamente, que interactúa con variables afectivas y cognitivas (Ushioda y Dörnyei 2012, 400, Al-Hoorie 2017, 3) y que fluctúa en el tiempo (de un día para otro, de una tarea a otra, dentro de una misma tarea) y en el espacio (de un contexto a otro). Para varios autores (Al-Hoorie 2017; Papi y Hiver 2020), esta teoría ha supuesto un giro radical en la manera en la que se conceptualiza e investiga la motivación, pero su éxito depende de poder superar los numerosos retos que plantea su implementación (MacIntyre, Dörnyei y Henry 2015, 428).

Tras esta revisión, resulta sorprendente, como se avanzaba en la introducción de este capítulo, la falta de teorización entre tecnología y motivación y la desconexión existente entre las áreas de *CALL* y motivación en ASL (Al-Hoorie 2017, 7). Ambas áreas podrían beneficiarse de una incursión en disciplinas afines como la psicología educativa y teorías incipientes como el **conectivismo** (Siemens 2018), que analiza el impacto de la tecnología en el aprendizaje. Bajo esta teoría, el aprendizaje se entiende como un proceso continuo donde cobra relevancia el aprendizaje informal y la metacognición, para juzgar qué y cómo debemos aprender en una realidad donde la tecnología realiza muchas de las operaciones cognitivas tradicionalmente humanas y altera nuestro propio modo de pensar. Dicha incursión podría suponer el inicio de un necesario quinto período, el **período tecnológico**, aún por explorar.

3 Contribuciones de la investigación actual

3.1 La motivación según fuentes secundarias

Durante las últimas seis décadas, la investigación sobre **motivación en la ASL** ha crecido exponencialmente, probablemente más que ninguna otra área sobre diferencias individuales (Boo, Dörnyei y Ryan 2015, 145). Así lo atestiguan recientes estudios sintéticos (Boo, Dörnyei y Ryan 2015; Al-Hoorie 2017; Mahmoodi y Yousefi 2022) y bibliométricos (Wu 2022) sobre un corpus de publicaciones de 2000 a 2021. Estas fuentes secundarias ilustran que hasta ahora han predominado los **estudios teóricos** sobre los prácticos (Boo, Dörnyei y Ryan 2015, 149–150); que el enfoque teórico imperante en la actualidad es el **sistema motivacional del yo-L2** (Boo, Dörnyei y Ryan 2015,

153–154; Wu 2022, 11–14); y que la mayoría de los estudios empíricos han analizado la **motivación en aprendientes**, y no tanto en docentes o aprendientes con discapacidades (Mahmoodi y Yousefi 2022), y en instituciones de **nivel terciario** mayoritariamente **asiáticas** donde se estudiaba **inglés** como **lengua extranjera** (Boo, Dörnyei y Ryan 2015, 151; Mahmoodi y Yousefi 2022, 282–283). Curiosamente, **se ha investigado muy poco la motivación en el español como L2**, que aparece ausente incluso en estudios a gran escala, como el de Dörnyei, Csizér y Németh (2006) con 13 000 aprendientes de inglés, alemán, francés, italiano y ruso a lo largo de 12 años. Metodológicamente, se ha observado una progresión desde los estudios cuantitativos a los cualitativos o de métodos mixtos, de manera que el modelo **cuestionario + entrevista** constituye el estándar actual del campo (Ushioda 2019, 669). Asimismo, el análisis de los datos ha evolucionado desde procedimientos estadísticos clásicos a técnicas más innovadoras que capturan la naturaleza dinámica de la motivación (p. ej., la **idiodinámica** y los **modelos de crecimiento latente** o de **equifinalidad de trayectoria**; Dörnyei, MacIntyre y Henry 2015).

En cuanto a los resultados empíricos, al menos tres metaanálisis (Masgoret y Gardner 2003; Al-Hoorie 2018; Yousefi y Mahmoodi 2022) han investigado la correlación entre motivación y aprendizaje, a través de **medidas objetivas** (resultados en pruebas, notas del curso) y **subjetivas** (autoevaluaciones de los aprendientes sobre su competencia o intención de esfuerzo). Los tres metaanálisis, que abarcan datos de entre 10 000 y 32 000 aprendientes en estudios publicados entre 1959 y 2019, corroboran esta correlación, aunque en mayor grado para medidas subjetivas. El *AMTB* es el cuestionario que ha obtenido las correlaciones más altas para medidas objetivas, probablemente porque la mayoría de los estudios que exploran el sistema motivacional del yo-L2 se han basado en intención de esfuerzo, algo que ha sido criticado (Al-Hoorie 2018, 740). Los constructos con mayor valor predictivo han sido la **motivación** (según la definición del AMTB) y el **yo-L2 ideal** y los de menor valor predictivo, la orientación instrumental y el yo-L2 deóntico.

Por su parte, el estudio empírico de la **motivación en *CALL*** se encuentra aún en su infancia, como demuestran las recientes síntesis de Bodnar *et al.* (2016) y Bahari (2022) sobre un corpus de publicaciones entre 1999 y 2021. Según Bodnar *et al.* (2016, 208), "existe una brecha entre lo que recomiendan las teorías recientes para evaluar la motivación y lo que hacen los estudios de CALL". La mayoría de los estudios siguen anclados en teorías sobre la **motivación global y estática** (predisposiciones al aprendizaje de carácter relativamente permanente), utilizando enfoques como la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia y el modelo socioeducativo (Bodnar *et al.* 2016, 193–195; Bahari 2022, 13–14). Por esta razón, estas síntesis (Bodnar *et al.* 2016, 201; Bahari 2022, 16) recomiendan más estudios que capturen la **motivación situada y dinámica** (análisis de cambios motivacionales en situaciones concretas de aprendizaje), como tratamos en la siguiente sección.

3.2 Motivación situada y dinámica

La mayoría de las investigaciones sobre motivación situada en *CALL* han abordado el constructo como algo **estático** y de manera indirecta. En el estudio prototípico básico, los aprendientes interactúan con una tecnología determinada, completan una serie de pruebas diagnósticas para medir su aprendizaje —el centro del estudio— y, ***a posteriori***, contestan preguntas de cuestionarios o entrevistas sobre variables como su autoeficacia, competencia o confianza en la L2 (p. ej., "usar esta herramienta me ha permitido mejorar mi vocabulario"), voluntad de comunicarse (p. ej., "usar esta herramienta aumentó mi motivación para escribir en español") o actitudes hacia el entorno de aprendizaje (p. ej., "en el futuro querría seguir usando una herramienta como esta"). Los resultados suelen ser positivos (p. ej., "tal porcentaje de aprendientes declaró percibir mejoras en su vocabulario"). Si bien estos estudios sirven para ilustrar la recepción de una tecnología específica (cf. Bodnar *et al*. 2016, 198), su contribución al campo de la motivación es limitada, ya que no suelen aplicar un marco teórico que permita extrapolar conclusiones generalizables a otras tecnologías y contextos.

En este sentido, se antojan más interesantes los estudios que intentan identificar qué **componentes comunes a varias tecnologías** resultan motivadores para los aprendientes. Por ejemplo, Butler, Someya y Fukuhara (2014) descubrieron que los minijuegos digitales escogidos más frecuentemente por casi 4 000 niños japoneses para aprender inglés reunían las características de "reto" (tenían un nivel de dificultad óptimo), "misterio" (contenían sorpresas o estimulaban la curiosidad) y "control" (otorgaban autonomía para decidir sobre el proceso de aprendizaje). De manera similar, y pasando de los minijuegos a los videojuegos comerciales, el metaanálisis de Chen, Tseng y Hsiao (2018, 73) concluyó que los videojuegos de aventura pueden ser más estimulantes, interesantes y motivadores que otros géneros porque invocan funciones cognitivas más elevadas, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas. No obstante, estos supuestos vínculos con la motivación necesitan ser demostrados empíricamente, ya que se basan en interpretaciones de los juegos que eligieron los aprendientes (Butler, Someya y Fukuhara 2014) o el aprendizaje de vocabulario que experimentaron (Chen, Tseng y Hsiao 2018).

Ante esto, resultan esclarecedores los estudios que investigan la motivación y el involucramiento de los aprendientes **durante su interacción** con la tecnología. Por ejemplo, Chen y Brown (2011) triangularon datos del proceso de aprendizaje de seis estudiantes universitarios de inglés con entrevistas y observaciones del profesor para analizar los efectos motivacionales de tres variables: el uso de wikis, la implementación del enfoque por tareas y la presencia de una audiencia auténtica. Analizaron los datos del proceso cualitativamente y descubrieron que cada variable fomentó distintos aspectos

motivacionales. La posibilidad de consultar el trabajo de los compañeros brindada por los wikis estimuló la competitividad y el sentido de superación (motivación extrínseca); el uso de tareas despertó la motivación intrínseca, porque el tema —escribir páginas web sobre los países de origen— apelaba a las identidades de los aprendientes, y el uso de una audiencia auténtica —los trabajos fueron revisados por profesionales externos además del docente— fomentó la necesidad de competencia (los aprendientes se veían en el papel de expertos, algo que rara vez sucede en el aula de L2), autonomía (consultaron recursos para expresarse de la mejor manera posible) y vinculación social (ejercitaron su yo-L2 deóntico, adecuando sus productos a lo que pensaban que deseaba la audiencia).

Por su parte, Yang (2011) trianguló datos de cuestionarios de 118 aprendientes de inglés con un **análisis de su involucramiento** en un curso en línea. Los aprendientes reportaron un alto grado de satisfacción con la capacidad del curso para fomentar, por este orden, su involucramiento conductual (número de módulos completados), cognitivo (resolución de problemas lingüísticos) y afectivo (expresión de opiniones), y Yang analizó sus interacciones para aportar ejemplos ilustrativos. Profundizando en el involucramiento conductual y, más específicamente, la **participación**, la síntesis de diez estudios comparativos de Cerezo (2021, 500–502) concluyó que la comunicación escrita mediada por ordenador puede ofrecer beneficios frente a la interacción oral. Diversos factores (el anonimato tras la pantalla, la posibilidad de releer el *input*, el tiempo adicional para producir *output*) parecen animar a un mayor porcentaje de aprendientes a expresar sus opiniones por escrito en línea; sin embargo, los aprendientes también tienden a producir menos *output* que al hablar en clase, escribiendo enunciados más cortos para poder tomar la palabra ante el mayor número de voces. Asimismo, la participación puede disminuir en grupos más grandes —algunos aprendientes pueden desmotivarse ante conversaciones caóticas o aprovechar para confundirse entre la multitud—, así como en actividades colaborativas de escritura, donde los aprendientes pueden acabar dividiéndose el trabajo y negociar menos ante la incomodidad de tener que escribir en dos herramientas (el editor de texto y la ventana de chat).

Otro grupo de estudios, correlacionales en su mayoría, han medido cambios en la motivación a través de ***pretests*** y ***postests***. Por ejemplo, Ushida (2005) administró una versión del *AMTB* a 30 universitarios estadounidenses en la tercera semana de un curso en línea de francés (elemental) o español (elemental e intermedio) y tres semanas después de completarlo. Los resultados de todas las secciones mostraron una disminución significativa de los niveles de ansiedad y una mejora significativa en las actitudes hacia la cultura, pero no hacia la lengua, que se mantuvo estable. Los análisis correlacionales mostraron que los aprendientes más motivados hicieron un mayor uso de las sesiones de chat con los asistentes de conversación y sacaron mejores notas,

tanto al principio como al final del curso. Además, los aprendientes de español manifestaron actitudes significativamente mejores hacia el curso y los profesores, que tenían un estilo más centrado en el estudiante y no daban por sentado su autonomía.

A mayor escala, Bárkányi (2021) analizó 978 respuestas de aprendientes de español elemental en un curso de lengua en línea masivo y abierto (*LMOOC*), tomadas de encuestas (al principio y final del curso) y foros de discusión (durante el curso). Bárkányi descubrió que, en el *LMOOC*, donde las tasas de abandono son muy elevadas, los aprendientes con mayores probabilidades de permanencia fueron aquellos con más motivación intrínseca. Asimismo, obtuvo una correlación negativa entre el sentido de autoeficacia en la L2 y la ansiedad, pero mientras el primero aumentó al final del curso, la segunda no disminuyó, a diferencia de Ushida (2005). Esto puede deberse a varios factores, entre otros, la idiosincrasia de los *LMOOC* o el hecho de que Bárkányi no pudo hacer un análisis intrasujetos debido al alto abandono.

Si bien los estudios anteriores pueden responder preguntas sobre el cuánto (cuánta motivación despiertan ciertos usos de la tecnología), cómo (cómo se manifiesta esta motivación) y con qué (con qué correlaciona la motivación), no pueden aportar información sobre el cuándo (cuándo fluctúa la motivación). Para ello, varios estudios han investigado la motivación dinámica, midiéndola en varios momentos. Por ejemplo, Jauregi *et al.* (2012) midieron las **fluctuaciones en los niveles de motivación** de sus participantes —36 aprendientes checos en cursos de holandés elemental e intermedio— en ocho semanas, con un cuestionario de elaboración propia. Durante tres de las ocho semanas, los aprendientes interactuaron por videoconferencia con profesores nativos en formación. Un análisis comparativo mostró que los aprendientes de ambos niveles manifestaron mayor motivación durante las semanas de videoconferencia; sin embargo, los efectos motivacionales de la tecnología fueron más acusados para los aprendientes de nivel elemental. Como apuntaron Jauregi *et al.* (2012, 12–13), las diferencias observadas pudieron deberse a varios factores, como el nivel en la L2 o el factor novedad, ya que los aprendientes de intermedio partieron con actitudes generalmente más positivas y ya habían vivido la experiencia el curso anterior.

Además de medir las fluctuaciones entre sesiones, dos estudios de Kruk (2015, 2022) hicieron lo propio **dentro de una misma sesión** mientras aprendientes de inglés en instituciones secundarias y terciarias de Polonia interactuaban en mundos virtuales como *Active Worlds* y *Second Life*. En conjunto, estos estudios muestran que los aprendientes manifestaron mayor voluntad de comunicarse en los mundos virtuales que en las clases tradicionales y que hubo grandes fluctuaciones en dicha voluntad, dentro de cada sesión y entre distintas sesiones, lo cual se atribuyó a la naturaleza fortuita de cada experiencia de juego y la presencia de factores motivadores (interlocutores afables, input comprensible, temas de conversación interesantes) o desmotivadores

(dificultad para encontrar interlocutores, interlocutores desagradables o conversaciones incoherentes por la multiplicidad de interlocutores). Cabe mencionar, sin embargo, que las técnicas utilizadas para medir la voluntad de comunicarse fueron problemáticas, por su naturaleza retrospectiva (Kruk 2022) o porque interrumpían el juego (Kruk 2015).

Una posible solución a este respecto es el **análisis de verbalizaciones** durante la tarea (Yanguas 2011) o la **idiodinámica** (MacIntyre 2012). Con este método, los aprendientes primero completan el tratamiento sin interrupciones; luego, ven una grabación del tratamiento y usan un "motómetro" para puntuar sus niveles de motivación en cada momento, y por último, el investigador les pregunta sobre los picos y valles en la trayectoria gráfica generada. Esta fue la metodología empleada por Aubrey (2022), en cuyo estudio 16 aprendientes de inglés en una universidad de Hong Kong realizaron actividades de escritura colaborativa comunicándose por chat y por videollamada. Los resultados revelaron que los niveles de involucramiento cognitivo (concentración) y afectivo (interés) estuvieron altamente correlacionados positivamente y fueron significativamente más altos y con menos fluctuaciones cuando se comunicaron por videollamada. Un análisis de los testimonios reveló que los participantes prefirieron la videollamada para generar ideas y criticaron la lentitud y naturaleza confusa del chat, aunque destacaron su conveniencia para copiar y pegar fragmentos. Además, varios participantes experimentaron picos iniciales cuando les interesaba el tema de una actividad y más tarde, al encontrar soluciones, mientras que otros experimentaron valles al sentir su nivel de inglés como insuficiente.

3.3 Instrucción metacognitiva para promover la autorregulación y la autonomía

Como podría argumentarse desde un punto de vista conectivista (Siemens 2018), la tecnología ha transformado integralmente el aprendizaje de lenguas, desde los medios hasta el fin, pasando por el propio aprendiente. El mayor **acceso a la información y la comunicación** ha permitido la aparición de clases invertidas, híbridas y en línea. El imparable progreso tecnológico ha redefinido los **objetivos de aprendizaje**, ampliando la noción de literacidad, desplazando el foco desde la adquisición de conocimiento declarativo al procedimental y enfatizando la necesidad de formación continua y proactiva. Y la sobreexposición a estímulos ha alterado nuestra **capacidad de concentración** en esta nueva "era de las distracciones" (Crawford 2015). Todas estas transformaciones acarrean retos para la motivación en ASL.

Para empezar, **mayor acceso no significa mayor uso**. En una encuesta a más de 2 500 universitarios estadounidenses inscritos en cursos de lenguas, Maloney e Isbell (2022) encontraron que la mayoría reportaba completar actividades en la L2 (leer textos, ver vídeos o participar en redes sociales)

por cuenta propia "nunca" o "menos de una vez al mes". Los datos son especialmente descorazonadores para el español, que a pesar de ser la L2 más estudiada, estaba entre las menos consultadas. De manera similar, Dashtestani (2016) entrevistó a 128 aprendientes de inglés en Irán y encontró que la mayoría "rara vez" usaba sus teléfonos móviles para propósitos de aprendizaje. Estos datos contrastan con los de Lai y Gu (2011), donde la mitad de 279 universitarios en Hong Kong declaró usar la tecnología para propósitos de ASL más de cuatro horas semanales, una discrepancia que puede deberse a un posible sesgo por la autoselección de sus participantes (p. 330). Asimismo, las tasas de abandono de aplicaciones como *Duolingo* son elevadísimas, como demuestra el estudio de García Botero, Questier y Zhu (2019). De 422 universitarios colombianos animados a utilizarlo, solo el 35% lo hizo alguna vez (en un promedio de nueve horas en todo un año) y el 61% lo abandonó antes de diez días. Lo mismo sucede en los *LMOOC*, donde las tasas de abandono pueden ascender a más del 90% (Bárkányi 2021).

En un primer intento de atajar la cuestión, una serie de **estudios correlacionales** ha investigado las claves del éxito de aprendientes en entornos híbridos y en línea. Usando una versión reducida del AMTB, Tennant y Gardner (2004) encontraron una correlación positiva entre el desempeño de 77 aprendientes de francés elemental y su motivación, integratividad y orientación instrumental después de diez semanas de estudio independiente. De manera similar, los estudios de Ushida (2005) y Bárkányi (2021) descubrieron, respectivamente, una correlación positiva entre motivación y rendimiento, por un lado, y motivación intrínseca y permanencia, por otro. En resumen, estos estudios demuestran que **los aprendientes más motivados** son también los que más persisten y los que sacan mejores notas en programas híbridos y en línea.

Otros estudios correlacionales han investigado las conexiones entre autonomía, involucramiento y rendimiento académico. Por ejemplo, en un estudio de 3676 aprendientes de inglés en un *LMOOC* chino, Jiang y Peng (2023) encontraron que el número de tareas completadas, vídeos vistos y mensajes escritos correlacionaron positivamente con las notas del curso, por este orden de importancia; sin embargo, aunque la autonomía autopercibida correlacionó con las autopercepciones de involucramiento cognitivo, conductual y afectivo, solo el involucramiento cognitivo autopercibido correlacionó con el rendimiento académico. Por otro lado, An *et al.* (2021), a partir de encuestas a 525 aprendientes de inglés en una universidad china, descubrieron que los aprendientes más motivados tenían mayor probabilidad de autorregular su aprendizaje (recurriendo a la tecnología para buscar palabras, motivarse, acceder a input audiovisual, establecer metas y socializar), lo cual a su vez se traducía en mejores resultados. Juntos, estos estudios ilustran que las **autopercepciones sobre motivación y autonomía** contribuyen

al logro académico de manera indirecta, así como el mayor poder predictivo de los datos de involucramiento real sobre las encuestas.

Frente a los estudios correlacionales, los **estudios observacionales** pueden ayudar a elucidar qué características convierten a un aprendiente en motivado y autónomo. Ding y Shen (2022) hicieron un seguimiento de 38 aprendientes de inglés en un *LMOOC* chino de 18 semanas. A través de entrevistas, identificaron las estrategias empleadas por los aprendientes para promover siete constructos de autonomía organizados en tres niveles. A **nivel situacional**, todos los aprendientes ejercieron autonomía proactiva al seleccionar el *MOOC* de acuerdo con los contenidos que querían aprender, pero algunos identificaron también las unidades que más les interesaban. A **nivel conductual**, la mayoría fijó metas generales (p. ej., mejorar su inglés), pero otros fueron más específicos (p. ej., entender vídeos sin leer los subtítulos); la mayoría declaró que intentaría seguir el horario del curso, pero algunos fijaron horarios y plazos concretos (p. ej., estudiar cada noche después de sus clases presenciales y repasar cada tres semanas); en cuanto a la metodología de aprendizaje, la mayoría declaró tomar notas al ver los vídeos, pararlos en los momentos difíciles y ajustar su velocidad, mientras que una minoría declaró buscar palabras, leer los subtítulos en voz alta, traducirlos al chino y adaptar progresivamente su proceso de aprendizaje. Finalmente, a **nivel psicológico**, los aprendientes declararon tomar descansos, estudiar en la biblioteca o establecer recompensas para mantener la atención; recordarse sus metas y el trabajo ya realizado o leer historias inspiradoras para mantener la motivación; y cambiar de actividad (p. ej., hacer deporte), aprovechar tiempos muertos para ver los vídeos, recordarse sus metas o tomar notas para combatir emociones negativas como el aburrimiento o el sentimiento de culpa. A pesar de su contribución, por su naturaleza observacional, este estudio no puede establecer conexiones entre estos comportamientos y sus efectos.

En este sentido, es urgente realizar **estudios experimentales** que midan los beneficios de la **instrucción metacognitiva** para fomentar la autonomía e involucración en entornos tecnológicos. Un ejemplo pionero es el trabajo de García Botero *et al*. (2021), donde 52 aprendientes de francés elemental en una universidad colombiana fueron divididos en un grupo de control y dos grupos experimentales. Uno de ellos recibió formación sobre cómo usar *Duolingo* y fue invitado a completar 174 lecciones durante 11 semanas. El otro, además, recibió instrucción sobre procesos de autorregulación, información sobre los componentes de *Duolingo* diseñados para la autorregulación, un programa de estudio sugerido para cada semana, recordatorios durante las primeras cuatro semanas y acceso a consultar dudas. Los resultados revelaron que, si bien ambos grupos experimentales usaron *Duolingo* frecuentemente y de manera similar al principio del estudio, su uso disminuyó drásticamente con el tiempo. Al final de las 11 semanas, el grupo que

recibió instrucción metacognitiva acabó el curso con una mediana del 33% de lecciones completadas (un 8% más que el otro grupo), y un mayor porcentaje de aprendientes acabaron las 174 lecciones sugeridas (un 9% más) y obtuvieron resultados estadísticamente mejores en pruebas de escritura (pero no comprensión lectora o auditiva). Análisis correlacionales confirmaron la conexión entre frecuencia de uso y escritura, pero no las otras destrezas. El grupo que no recibió instrucción metacognitiva no superó al de control en ninguna destreza.

Estudios como el de García Botero *et al.* (2021) ponen de manifiesto la importancia de instruir a los aprendientes en estrategias metacognitivas; sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer para encontrar tratamientos que potencien aún más la motivación y el aprendizaje autorregulado, en una realidad donde la tecnología puede multiplicar el acceso pero también las distracciones (Murray, Giralt y Benini 2020).

4 Recomendaciones para la práctica

A pesar del progreso realizado en más de seis décadas, varios autores han criticado que el campo de la motivación en ASL ha generado escasas ideas útiles para los docentes (Ushioda y Dörnyei 2012, 404). A continuación, proponemos nuestras recomendaciones para promover y mantener la motivación y el involucramiento en el aula de L2, basadas en nuestra síntesis anterior y las sugerencias de varias fuentes de referencia, tanto para entornos presenciales (Dörnyei 2001; Dörnyei y Kubanyiova 2014) como mediados por tecnología (Schindler *et al.* 2017; Henry y Lamb 2019; Stockwell y Reinders 2019; Egbert 2020). Para organizarlas, en la línea de Henry y Lamb (2019), utilizaremos la teoría de la autodeterminación y sus principales constructos —motivación intrínseca, competencia, autonomía y vinculación social—.

4.1 Motivación intrínseca

La motivación intrínseca está íntimamente conectada a aspectos identitarios, por lo que un primer paso para el docente debería ser **familiarizarse con los perfiles motivacionales** de sus aprendientes. Esto puede lograrse **administrando cuestionarios** de elaboración propia o ajena, como el *LLOS* (https://selfdeterminationtheory.org/questionnaires/) y el *AMTB* (http://publish.uwo.ca/~gardner/), disponibles en línea de manera gratuita, o ayudando a los aprendientes a **visualizar su yo-L2 ideal mediante aplicaciones digitales** con las que puedan recrear gráficamente las situaciones en las que querrían usar la L2 (Adolphs *et al.* 2018). La información recabada resultará de gran utilidad para **diseñar tareas sobre temas que apasionen** a los aprendientes y usar **materiales que ellos perciban como auténticos** (Egbert 2020), porque apelan a su yo-actual o su yo-ideal L2. Asimismo, se puede usar la tecnología para

dar acceso abierto al trabajo de los compañeros. Si bien esto puede fomentar la competitividad y la motivación extrínseca, también puede proporcionar modelos que promuevan la creatividad, ayudando al aprendiente a **expresar lo que le distingue de los demás** (cf. Chen y Brown 2012). Por su parte, los **videojuegos**, tanto en clase como fuera de ella, pueden permitir a los aprendientes **explorar sus identidades** y **alcanzar estados motivacionales como el *flow***. Recomendamos especialmente los del género de aventura y las simulaciones, por su riqueza lingüística (Chen, Tseng y Hsiao 2018). Por último, invitamos al docente a **embarcarse en proyectos de investigación–acción** en los que evalúe el potencial motivacional de sus tareas y analice las fluctuaciones en la motivación de sus aprendientes a través de herramientas gratuitas como el **software idiodinámico** de MacIntyre (https://petermacintyre.weebly.com/idiodynamic-software.html#/).

4.2 Autonomía

Como hemos visto, el docente no puede dar por sentado la autonomía del aprendiente (Ushida 2005; Maloney e Isbell 2022). Por ello, recomendamos que empiece el curso enseñando a los aprendientes a **fijar y evaluar objetivos de aprendizaje óptimos** (*SMART goals*: metas específicas, medibles, alcanzables, realistas y de duración limitada). A este respecto, pueden presentarse en clase **aplicaciones útiles para el estudio autónomo**, que permitan establecer metas, recibir recordatorios y mensajes motivacionales, ver a qué se ha dedicado el tiempo, registrar rachas de éxito y bloquear notificaciones (Villalobos-Zúñiga y Cherubini 2020). Es recomendable que el docente no dé por supuesto el dominio de la tecnología por parte de sus aprendientes e **ilustre cómo sacarle partido a recursos concretos**, como García Botero *et al*. (2021), donde los aprendientes recibieron formación en el uso de componentes de *Duolingo* para la autorregulación. Además de aportar soluciones, conviene animar a los aprendientes a que encuentren recursos tecnológicos y estrategias de aprendizaje por sí mismos —para que **desarrollen su involucramiento agentivo**— y los compartan con sus compañeros. Si queremos que los aprendientes inviertan más tiempo consultando input en la L2 fuera de clase, deberemos enseñarles a **desarrollar sus estrategias de comprensión**, como hicieron Thang y Bidmeshki (2010) con su software para **afinar la comprensión lectora** o Bozorgian y Shamsi (2022) con su metodología para **mejorar la comprensión de podcasts**; sin embargo, es aconsejable practicar estas estrategias periódicamente, ya que puede llevar tiempo incorporarlas.

En clase, recomendamos que los docentes proporcionen la oportunidad de **escoger entre varios tipos de actividades** (o su orden), según las preferencias de los aprendientes, y que minimicen su microgestión. También se puede potenciar la autonomía creando **proyectos digitales colaborativos** en los que cada aprendiente asuma un rol diferente (p. ej., buscar información, redactar,

editar) y después se vaya rotando en los roles (Hafner y Miller 2011). Se pueden usar **foros de discusión** para pedirle a los aprendientes que reflexionen periódicamente sobre lo que están aprendiendo, lo comparen con sus objetivos iniciales y los reevalúen. No obstante, **es conveniente que el docente se visibilice** y participe activamente en ellos, para generar interés, dinamizar las conversaciones o corregir malentendidos (Schindler *et al*. 2017, 21), y que **califique la participación lo antes posible**, sobre todo al principio del curso, para que los aprendientes **creen y afiancen nuevos hábitos**. Posteriormente pueden espaciarse las calificaciones, para que estos hábitos no vayan aparejados necesariamente de una recompensa extrínseca.

4.3 Sentido de competencia

En el aula virtual, la competencia se entiende en un sentido lingüístico y tecnológico. Para promover el sentido de **competencia lingüística**, el docente puede **andamiar las actividades** con objetivos alcanzables y en orden creciente de dificultad; **proporcionar *feedback* informativo, positivo y estimulante**, en lugar de evaluativo o intimidatorio; **enseñar a los aprendientes a procesar el *feedback* negativo** o los sentimientos de frustración y reaccionar en consecuencia; y escoger, ocasionalmente, temáticas donde los aprendientes puedan verse en la posición de expertos, algo que pocas veces sucede en el aula de L2 (Chen y Brown 2012). Para promover el sentido de **competencia tecnológica**, el docente puede **educar a los aprendientes en el manejo** de las herramientas que pretende usar, sin asumir que las conocen, ya que pueden frustrarse al encontrar problemas; escoger **herramientas según la subcompetencia** que se desea desarrollar (p. ej. *Twitter* para promover la capacidad de síntesis, *Kahoot!* para promover la automatización; cf., Schindler *et al*. 2017, 20) y animar a los aprendientes a **usar múltiples herramientas**, más allá de los clásicos diccionarios o *drills* de vocabulario y gramática, como en Lai, Zhu y Gong (2015), donde los aprendientes con mayor diversidad tecnológica (aquellos que también leían y veían vídeos en línea) expresaron actitudes más positivas hacia la L2.

4.4 Vinculación social

Para promover el sentido de vinculación social en el aula virtual, el docente debe aspirar a fomentar un grupo de aprendizaje cohesivo. A tal efecto, sugerimos abrir el curso con una **reflexión crítica**, junto a los aprendientes, sobre el papel de la tecnología en las relaciones interpersonales. En esta reflexión se pueden abordar sus beneficios, como la posibilidad de facilitar la interacción y la colaboración con compañeros y otros hablantes dentro y fuera del aula, pero también sus retos. Fenómenos como las continuas notificaciones o nuestra actitud multitarea pueden distraernos o causar que reduzcamos

el contacto visual con nuestros interlocutores, dañando nuestras dinámicas interpersonales, y esto puede prevenirse estableciendo unas **reglas de juego consensuadas**.

Durante el curso, el docente puede seleccionar varias herramientas para promover **la interacción escrita u oral** con compañeros de clase, de otras instituciones o interlocutores desconocidos, tales como **wikis** (Chen y Brown 2012), **videoconferencias** (Jauregi *et al*. 2012), **mundos virtuales** como *Second Life* (Kruk 2022), **redes sociales** como *Facebook* (Akbari, Pilot y Simons 2015), **servicios de mensajería** como *WhatsApp* (Alamer y Al Khateeb 2023) y **aplicaciones de lectura socializada** como *Perusall* (Kohnke y Har 2022). Asimismo, puede promoverse el uso de grupos de trabajo o **espacios de *coworking* virtual**, como *Focusmate*, para la realización de tareas individuales o potencialmente tediosas.

Sin embargo, para que estas herramientas surtan los efectos deseados, el docente debe prestar especial atención al diseño de sus actividades, creando tareas y proyectos colaborativos donde los aprendientes persigan **metas comunes y convergentes** en lugar de competir y compararse entre ellos. Asimismo, debe tener en cuenta **cuestiones de acceso**, para que todos los aprendientes puedan usar esas herramientas o puedan hacerlo en husos horarios diferentes (véase el capítulo 1 de este volumen), y **cuestiones de privacidad**, considerando crear grupos cerrados en redes sociales o usar fondos de pantalla en aplicaciones como *Zoom* (Schindler *et al*. 2017, 22). Por último, puede resultar conveniente educar a los aprendientes sobre **estrategias para crear interacciones dinámicas** o procesar la negatividad de las redes sociales o los mundos virtuales, que pueden afectar a la motivación (Kruk 2022).

5 Conclusión y futuras líneas de investigación

En este capítulo hemos intentado **desmitificar la correlación automática** que se suele establecer entre tecnología y motivación en ASL. Para ello, hemos presentado postulados teóricos, resultados empíricos que indican una correlación baja o moderada entre ambas y evidencia de un bajo involucramiento con la tecnología fuera del aula por parte de los aprendientes. Hemos ilustrado que, si bien el campo de la motivación en ASL ha crecido exponencialmente en sus seis décadas de existencia, hay cierto solapamiento entre los constructos y las teorías que se manejan, así como una profunda falta de teorización sobre los efectos motivacionales de la tecnología, por lo que hemos anticipado la aparición de un necesario **quinto período tecnológico**. También hemos sintetizado los resultados empíricos según **fuentes secundarias**, poniendo en evidencia la mayor sofisticación teórica y metodológica del campo de la motivación en ASL con respecto a *CALL*, y hemos analizado dos de las áreas de investigación en *CALL* más prometedoras: por un lado, los **estudios de la motivación situada y dinámica**, con ejemplos como el trabajo

de Aubrey (2022), en el que, gracias a técnicas como la **idiodinámica**, se pudieron identificar los factores que causan picos y valles motivacionales en la interacción entre aprendientes bajo distintas condiciones tecnológicas, y por otro, los **estudios sobre instrucción metacognitiva para promover la autorregulación y autonomía**, destacando investigaciones como la de García Botero *et al*. (2021), que muestra resultados prometedores, pero también un largo camino por recorrer. Finalmente, hemos propuesto una serie de recomendaciones para fomentar la **motivación intrínseca**, la **autonomía**, la **competencia** y la **vinculación social** en el aula de L2 mediada por tecnología.

Mirando hacia el futuro, destacamos varias áreas con necesidades urgentes de investigación. En primer lugar, son necesarios más estudios prácticos con un **propósito ético y social**, para que el conocimiento generado recaiga directamente sobre los docentes y aprendientes (Ushioda 2019, 676). El propio Dörnyei (2019, 48) alertó de la falta de investigación sobre la **experiencia de aprendizaje de la L2**, a pesar de que los estudios metaanalíticos han demostrado su influencia sobre la motivación y la intención de esfuerzo de los aprendientes (Al-Hoorie 2018, 721). Específicamente, se necesitan **más estudios experimentales** (no tanto observacionales) donde más docentes (no solo investigadores externos) tomen las riendas de la investigación (Ushioda 2019, 670). En segundo lugar, existe una gran laguna sobre la **motivación en los docentes y aprendientes con necesidades especiales** (Mahmoodi y Yousefi 2022). En tercer lugar, resultan prometedoras las investigaciones que explotan la tecnología para **explorar identidades ideales y potenciar la motivación intrínseca** (Adolphs *et al*. 2018). En cuarto lugar, se necesitan más investigaciones sobre las **dinámicas de grupo** (Dörnyei y Murphy 2003) en entornos tecnológicos. Por último, en el área de *gaming*, es importante comenzar a evaluar el **potencial motivacional de los videojuegos** para el aprendizaje de L2 (véase el capítulo 12 de este volumen) sobre la base de modelos teóricos rigurosos como el *The Player Experience of Need Satisfaction [PENS]* (Rigby y Ryan 2011), inspirado en la teoría de la autodeterminación.

6 Lecturas adicionales comentadas

Henry, A., P. Sundqvist y C. Thorsen. 2019. *Motivational Practice: Insights from the Classroom*. Lund: Studentlitteratur.

Este libro constituye un recurso indispensable para docentes interesados en incrementar la motivación de sus aprendientes de L2. Combina teoría con ejemplos prácticos del proyecto *MoTiSSe*, basado en etnografías, entrevistas y 253 observaciones de clases de 16 docentes exitosos en promover la motivación en aulas de secundaria en Suecia. Especialmente relevante es el capítulo 8, de Sundqvist, sobre tecnología y motivación.

Lamb, M., K. Csizér, A. Henry y S. Ryan, eds. 2019. *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Cham: Palgrave Macmillan.

Se trata de un completo manual de referencia con 32 capítulos de autores de primavera línea divididos en cuatro partes: una teórica, una práctica, una dedicada a distintos contextos y aprendientes y una sobre innovación. El capítulo 29, de Henry y Lamb, aborda la motivación en las tecnologías digitales.

Bibliografía

Adolphs, S., L. Clark, Z. Dörnyei, T. Glover, A. Henry, C. Muir, E. Sánchez-Lozano y M. Valstar. (2018). "Digital Innovations in L2 Motivation: Harnessing the Power of the Ideal L2 Self". *System* 78: 173–185. https://doi.org/10.1016/j.system.2018.07.014.

Akbari, E., A. Pilot y P. R.-J. Simons. 2015. "Autonomy, Competence, and Relatedness in Foreign Language Learning through Facebook". *Computers in Human Behavior* 48: 126–134. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.036.

Alamer, A. y A. Al Khateeb. 2023. "Effects of Using the WhatsApp Application on Language Learners Motivation: A Controlled Investigation Using Structural Equation Modelling". *Computer Assisted Language Learning* 36 (1–2): 149–175. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1903042.

Al-Hoorie, A. H. 2017. "Sixty Years of Language Motivation Research: Looking Back and Looking Forward". *SAGE Open* 7 (1): 1–11. https://doi.org/10.1177/2158244017701976.

———. 2018. "The L2 Motivational Self System: A Meta-Analysis". *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8 (4): 721–754. https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.4.2.

An, Z., C. Wang, S. Li, Z. Gan y H. Li. 2021. "Technology-Assisted Self-Regulated English Language Learning: Associations with English Language Self-Efficacy, English Enjoyment, and Learning Outcomes". *Frontiers in Psychology* 11: 1–14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.558466.

Appel, C. y T. Mullen. 2002. "A New Tool for Teachers and Researchers Involved in E-mail Tandem Language Learning". *ReCALL* 14 (2): 195–208. https://doi.org/10.1017/S0958344002000228.

Arnone, M. P., R. V. Small, S. A. Chauncey y H. P. McKenna. 2011. "Curiosity, Interest and Engagement in Technology-Pervasive Learning Environments: A New Research Agenda". *Educational Technology, Research and Development* 59 (2): 181–198. https://doi.org/10.1007/s11423-011-9190-9.

Aubrey, S. 2022. "Dynamic Engagement in Second Language Computer-Mediated Collaborative Writing Tasks: Does Communication Mode Matter?" *Studies in Second Language Learning and Teaching* 12 (1): 59–86. https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.1.4.

Bahari, A. 2022. "Affordances and Challenges of Technology-Assisted Language Learning for Motivation: A Systematic Review". *Interactive Learning Environments* 1–21. https://doi.org/10.1080/10494820.2021.2021246.

Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Bárkányi, Z. 2021. "Motivation, Self-Efficacy Beliefs, and Speaking Anxiety in Language MOOCs". *ReCALL* 33 (2): 143–160. https://doi.org/10.1017/S0958344021000033.

Bax, S. 2003. "CALL—Past, Present and Future". *System* 31 (1): 13–28. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00071-4.

Belmechri, F. y K. Hummel. 1998. "Orientations and Motivation in the Acquisition of English as a Second Language Among High School Students in Quebec City". *Language Learning* 48 (2): 219–244. https://doi.org/10.1111/1467-9922.00040.

Bodnar, S., C. Cucchiarini, H. Strik y R. van Hout. 2016. "Evaluating the Motivational Impact of CALL Systems: Current Practices and Future Directions". *Computer Assisted Language Learning* 29 (1): 186–212. https://doi.org/10.1080/09588221.2014.927365.

Boo, Z., Z. Dörnyei y S. Ryan. 2015. "L2 Motivation Research 2005–2014: Understanding a Publication Surge and a Changing Landscape". *System* 55: 145–157. https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006.

Bozorgian, H. y E. Shamsi. 2022. "Autonomous Use of Podcasts with Metacognitive Intervention: Foreign Language Listening Development". *International Journal of Applied Linguistics* 32 (3): 442–458. https://doi.org/10.1111/ijal.12439.

Butler, Y. G., Y. Someya y E. Fukuhara. 2014. "Online Games for Young Learners' Foreign Language Learning". *ELT Journal* 68 (3): 265–275. https://doi.org/10.1093/elt/ccu008.

Cerezo, L. 2021. "Corrective Feedback in Computer-Mediated Versus Face-to-Face Environments". En *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching*, eds. H. Nassaji y E. Kartchava, 494–519. Cambridge: Cambridge University Press.

Chen, J. C. y K. L. Brown. 2012. "The Effects of Authentic Audience on English as a Second Language (ESL) Writers: A Task-Based, Computer-Mediated Approach". *Computer Assisted Language Learning* 25 (5): 435–454. https://doi.org/0.1080/09588221.2011.606224.

Chen, M-H., W.-T. Tseng y T.-Y. Hsiao. 2018. "The Effectiveness of Digital Game-Based Vocabulary Learning: A Framework-Based View of Meta-analysis". *British Journal of Educational Technology* 49 (1): 69–77. https://doi.org/10.1111/bjet.12526.

Clément, R. 1980. "Ethnicity, Contact and Communicative Competence in a Second Language". En *Language: Social Psychological Perspectives*, eds. H. Giles, W. P. Robinson y P. M. Smith, 147–154. Oxford: Pergamon Press.

Crawford, M. B. 2015. *The World Beyond Your Head: On Becoming an Individual in an Age of Distraction*. Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.

Csíkszentmihályi, M. 1997. *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. Nueva York: Hachette.

Csizér, K. 2019. "The L2 Motivational Self System". En *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*, eds. M. Lamb, K. Csizér, A. Henry y S. Ryan, 71–93. Cham: Palgrave Macmillan.

Dashtestani, R. 2016. "Moving Bravely Toward Mobile Learning: Iranian Students' Use of Mobile Devices for Learning English as a Foreign Language". *Computer Assisted Language Learning* 29 (4): 815–832. https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1069360.

de Bot, K., W. Lowie y M. Verspoor. 2007. "A Dynamic Systems Theory Approach to Second Language Acquisition". *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (1): 7–21. https://doi.org/10.1017/S1366728906002732.

Ding, Y. y H. Shen. 2022. "Delving into Learner Autonomy in an EFL MOOC in China: A Case Study". *Computer Assisted Language Learning* 35 (3): 247–269. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1681464.

Dörnyei, Z. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

———. 2002. "The Motivational Basis of Language Learning Tasks". En *Individual Differences and Instructed Language Learning*, ed. P. Robinson, 137–158. Ámsterdam: John Benjamins.

———. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

———. 2009. "The L2 Motivational Self System". En *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, eds. Z. Dörnyei y E. Ushioda, 9–42. Bristol: Multilingual Matters.

———. 2010. *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. 2nd ed. Londres y Nueva York: Routledge.

———. 2019. "From Integrative Motivation to Directed Motivational Currents: The Evolution of the Understanding of L2 Motivation Over Three Decades". En *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*, eds. M. Lamb, K. Csizér, A. Henry y S. Ryan, 39–69. Cham: Palgrave Macmillan.

Dörnyei, Z., K. Csizér y N. Németh. 2006. *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., A. Henry y C. Muir. 2016. *Motivational Currents in Language Learning: Frameworks for Focused Interventions*. Nueva York y Londres: Routledge.

Dörnyei, Z. y M. Kubanyiova. 2014. *Motivating Learners, Motivating Teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z., P. D. MacIntyre y A. Henry, eds. 2015. *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. y T. Murphy. 2003. *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. y I. Ottó. 1998. "Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation". *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University)* 4: 43–69.

Egbert, J. 2020. "Engagement, Technology, and Language Tasks: Optimizing Student Learning". *International Journal of TESOL Studies* 2 (4): 110–118. https://doi.org/10.46451/ijts.2020.12.10.

Felix, U. 2005. "Analysing Recent CALL Effectiveness Research—Towards a Common Agenda". En *Computer Assisted Language Learning* 18 (1–2): 1–32. https://doi.org/10.1080/09588220500132274.

García Botero, G., M. A. Botero Restrepo, C. Zhu y F. Questier. 2021. "Complementing In-Class Language Learning with Voluntary Out-of-Class MALL. Does Training in Self-Regulation and Scaffolding Make a Difference?" *Computer Assisted Language Learning* 34 (8): 1013–1039. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1650780.

García Botero, G., F. Questier y C. Zhu. 2019. "Self-Directed Language Learning in a Mobile-Assisted, Out-of-Class Context: Do Students Walk the Talk?" *Computer Assisted Language Learning* 32 (1–2): 71–97. https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1485707.

Gardner, R. C. 2010. *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. Nueva York: Peter Lang.

———. 2019. "The Socio-Educational Model of Second Language Acquisition". En *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*, eds. M. Lamb, K. Csizér, A. Henry y S. Ryan, 21–37. Cham: Palgrave Macmillan.

Golonka, E. M., A. R. Bowles, V. M. Frank, D. L. Richardson y S. Freynik. 2014. "Technologies for Foreign Language Learning: A Review of Technology Types and Their Effectiveness". *Computer Assisted Language Learning* 27 (1): 70–105. https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315.

Hafner, C. A. y L. Miller. 2011. "Fostering Learner Autonomy in English for Science: A Collaborative Digital Video Project in a Technological Learning Environment". *Language Learning & Technology* 15 (3): 68–86. https://doi.org/10125/44263.

Heckhausen, H. y J. Kuhl. 1985. "From Wishes to Action: The Dead Ends and Short Cuts on the Long Way to Action". En *Goal-Directed Behaviour: The Concept of Action in Psychology*, eds. M. Frese y J. Sabini, 134–160. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Henry, A. 2019. "Understanding Language Learners' Motivation". En *Motivational Practice: Insights from the Classroom*, eds. A. Henry, P. Sundqvist y C. Thorsen, 43–61. Lund: Studentlitteratur.

Henry, A. y M. Lamb. 2019. "L2 Motivation and Digital Technologies". En *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*, eds. M. Lamb, K. Csizér, A. Henry y S. Ryan, 599–619. Cham: Palgrave Macmillan.

Higgins, E. 1987. "Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect". *Psychological Review* 94 (3): 319–340. https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319.

Hiver, P., A. H. Al-Hoorie, J. P. Vitta y J. Wu. 2021. "Engagement in Language Learning: A Systematic Review of 20 Years of Research Methods and Definitions". *Language Teaching Research* 1–30. https://doi.org/10.1177/13621688211001289.

Hubbard, P. 2005. "A Review of Subject Characteristics in CALL Research". *Computer Assisted Language Learning* 18 (5): 351–368. https://doi.org/10.1080/09588220500442632.

Jauregi, K., R. de Graaff, H. van den Bergh y M. Kriz. 2012. "Native/Non-Native Speaker Interactions through Video-Web Communication: A Clue for Enhancing Motivation?" *Computer Assisted Language Learning* 25 (1): 1–19. https://doi.org/10.1080/09588221.2011.582587.

Jiang, Y. y J.-E. Peng. 2023. "Exploring the Relationships between Learners' Engagement, Autonomy, and Academic Performance in an English Language MOOC". *Computer Assisted Language Learning* 6: 1–26. https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2164777.

Kohnke, L. y F. Har. 2022. "Perusall Encourages Critical Engagement with Reading Texts". *RELC Journal* 1–10. https://doi.org/10.1177/00336882221112166.

Kreishan, L. J. y Y. Al-Dhaimat. 2013. "Intrinsic and Extrinsic Motivation, Orientation and Achievements in L2 of Arab Learners of English, French and German: A Study from Jordan". *International Education Studies* 6 (12): 52–63. https://doi.org/10.5539/ies.v6n12p52.

Kruk, M. 2015. "Willingness to Communicate in English in Active Worlds". En *CALL for Bridges between School and Academia*, eds. A. Turula y M. Chojnacka, 129–142. Frankfurt am Main: Peter Lang.

———. 2022. "Dynamicity of Perceived Willingness to Communicate, Motivation, Boredom and Anxiety in Second Life: The Case of Two Advanced Learners of English". *Computer Assisted Language Learning* 35 (1–2): 190–216. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1677722.

Lai, C. y M. Gu. 2011. "Self-Regulated Out-of-Class Language Learning with Technology". *Computer Assisted Language Learning* 24 (4): 317–335. https://www.learntechlib.org/p/110133/

Lai, C., W. Zhu y G. Gong. 2015. "Understanding the Quality of Out-of-Class English Learning". *TESOL Quarterly* 49 (2): 278–308. https://doi.org/10.1002/tesq.171.

Li, L. 2017. *New technologies and Language Learning*. Londres: Palgrave.

MacIntyre, P. D. 2007. "Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process". *The Modern Language Journal* 91 (4): 564–576. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x

———. 2012. "The Idiodynamic Method: A Closer Look at the Dynamics of Communication Traits". *Communication Research Reports* 29 (4): 361–367. https://doi.org/10.1080/08824096.2012.723274.

MacIntyre, P. D., Z. Dörnyei, R. Clément y K. Noels. 1998. "Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation". *The Modern Language Journal* 82 (4): 545–562. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x

MacIntyre, P. D., Z. Dörnyei y A. Henry. 2015. "Conclusion: Hot Enough to Be Cool: The Promise of Dynamic Systems Research". En *Motivational Dynamics in Language Learning*, eds. Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre y A. Henry, 419–429. Bristol: Multilingual Matters.

Mahmoodi, M. H. y M. Yousefi. 2022. "Second Language Motivation Research 2010–2019: A Synthetic Exploration". *The Language Learning Journal* 50 (3): 273–296. https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1869809.

Maloney, J. y D. Isbell. 2022. "U.S. Foreign Language Student Digitally-Mediated Language Engagement Outside of Class: What Does It Look Like?". Ponencia presentada en CALICO 2022: Social Justice & Diversity in CALL, Seattle.

Markus, H. y P. Nurius. 1986. "Possible Selves". *American Psychologist* 41 (9): 954–969. https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954.

Masgoret, A.-M. y R. C. Gardner. 2003. "Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates". *Language Learning* 53 (1): 123–163. https://doi.org/10.1111/1467-9922.00212.

Murray, L., M. Giralt y S. Benini. 2020. "Extending Digital Literacies: Proposing an Agentive Literacy to Tackle the Problems of Distractive Technologies in Language Learning". *ReCALL* 32 (3): 250–271. https://doi.org/10.1017/S0958344020000130.

Noels, K. A., N. M. Lou, D. I. Vargas Lascano, K. E. Chaffee, A. Dincer, Y. S. D. Zhang y X. Zhang. 2019. "Self-determination and Motivated Engagement in Language Learning". En *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*, eds. M. Lamb, K. Csizér, A. Henry y S. Ryan, 95–116. Cham: Palgrave Macmillan.

Noels, K. A., L. G. Pelletier, R. Clément y R. J. Vallerand. 2000. "Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory". *Language Learning* 50 (1): 57–85. https://doi.org/10.1111/1467-9922.53223.

Ortega, L. 2009. *Understanding Second Language Acquisition*. Londres y Nueva York: Routledge.

Papi, M., A. V. Bondarenko, S. Mansouri, L. Feng y C. Jiang. 2019. "Rethinking L2 Motivation: The 2 × 2 Model of Self-Guides". *Studies in Second Language Acquisition* 41 (2): 337–361. https://doi.org/10.1017/S0272263118000153.

Papi, M. y P. Hiver. 2020. "Language Learning Motivation as a Complex Dynamic System: A Global Perspective of Truth, Control, and Value". *The Modern Language Journal* 104 (1): 1–24. https://doi.org/10.1111/modl.12624.

Reeve, J. 2012. "A Self-Determination Theory Perspective on Student Engagement". En *Handbook of Research on Student Engagement*, eds. S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie, 149–172. Boston: Springer.

Rigby, C. S. y R. M. Ryan. 2011. *Glued to Games: How Video Games Draw Us in and Hold Us Spellbound*. Santa Barbara: Praeger.

Ryan, R., E. Bradshaw y E. Deci. 2019. "Motivation". En *The Cambridge Handbook of the Intellectual History of Psychology*, eds. R. Sternberg y W. Pickren, 391–411. Cambridge: Cambridge University Press.

Ryan, R. M. y E. L. Deci. 2017. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Nueva York y Londres: The Guilford Press.

Schindler, L. A., G. J. Burkholder, O. A. Morad y C. Marsh. 2017. "Computer-Based Technology and Student Engagement: A Critical Review of the Literature". *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 14 (25): 1–28. https://doi.org/10.1186/s41239-017-0063-0.

Schumann, J. H. 1986. "Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7 (5): 379–392. https://doi.org/10.1080/01434632.1986.9994254.

Siemens, G. 2018. "Connectivism". En *Foundations of Learning and Instructional Design Technology: The Past, Present, and Future of Learning and Instructional Design Technology*, ed. R. E. West. EdTech Books. https://dx.doi.org/10.59668/3.

Stockwell, G. 2013. "Technology and Motivation in English-Language Teaching and Learning". En *International Perspectives on Motivation: Language Learning and Professional Challenges*, ed. E. Ushioda, 156–175. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Stockwell, G. y H. Reinders. 2019. "Technology, Motivation and Autonomy, and Teacher Psychology in Language Learning: Exploring the Myths and Possibilities". *Annual Review of Applied Linguistics* 39: 40–51. https://doi.org/10.1017/S0267190519000084.

Tennant, J. y R. C. Gardner. 2004. "The Computerized Mini-AMTB". *CALICO Journal* 21 (2): 245–263. https://doi.org/10.1558/cj.v21i2.245-263.

Thang, S. M. y L. Bidmeshki. 2010. "Investigating the Perceptions of UKM Undergraduates Towards an English for Science and Technology Online Course". *Computer Assisted Language Learning* 23 (1): 1–20. https://doi.org/10.1080/09588220903467269.

Ushida, E. 2005. "The Role of Students' Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online Language Courses". *CALICO Journal* 23 (1): 49–78. http://www.jstor.org/stable/24156232.

Ushioda, E. 2001. "Language Learning at University: Exploring the Role of Motivational Thinking". En *Motivation and Second Language Acquisition*, eds. Z. Dörnyei y R. Schmidt, 93–125. Honolulu: University of Hawaii Press.

———. 2009. "A Person-in-Context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity". En *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, eds. Z. Dörnyei y E. Ushioda, 215–228. Bristol: Multilingual Matters.

———. 2019. "Researching L2 Motivation: Past, Present and Future". En *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*, eds. M. Lamb, K. Csizér, A. Henry y S. Ryan, 661–682. Cham: Palgrave Macmillan.

Ushioda, E. y Z. Dörnyei. 2012. "Motivation". En *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, eds. S. M. Gass y A. Mackey, 396–409. Londres y Nueva York: Routledge.

Vakilifard, A. y S. Khaleghizadeh. 2021. "The Investigation of Integrative Instrumental Intrinsic and Extrinsic Motivation of Language Learners in the Foreign Settings". *Journal of English Language Teaching and Learning* 13 (27): 417–443. https://doi.org/10.22034/elt.2021.43130.2324.

Villalobos-Zúñiga, G. y M. Cherubini. 2020. "Apps That Motivate: A Taxonomy of App Features Based on Self-Determination Theory". *International Journal of Human-Computer Studies* 140: 1–24. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2020.102449.

Wu, X. 2022. "Motivation in Second Language Acquisition: A Bibliometric Analysis between 2000 and 2021". *Frontiers in Psychology* 13: 1–17. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1032316.

Yang, Y.-F. 2011. "Engaging Students in an Online Situated Language Learning Environment". *Computer Assisted Language Learning* 24 (2): 181–198. https://doi.org/10.1080/09588221.2010.538700.

Yanguas, I. 2011. "The Dynamic Nature of Motivation during the Task: Can It Be Captured?" *Innovation in Language Learning and Teaching* 5 (1): 35–61. https://doi.org/10.1080/17501229.2010.519771.

Yousefi, M. y M. H. Mahmoodi. 2022. "The L2 Motivational Self-System: A Meta-Analysis Approach". *International Journal of Applied Linguistics* 32 (2): 274–294. https://doi.org/10.1111/ijal.12416.

6

ANSIEDAD Y APRENDIZAJE VIRTUAL

ANXIETY AND VIRTUAL LEARNING

Zsuzsanna Bárkányi

1	Introducción y conceptos clave	162
2	*LMOOC*: cursos de lengua en línea masivos y abiertos	165
3	Investigación sobre la ansiedad en los *LMOOC*	166
	3.1 Contextualización del estudio	166
	3.2 Metodología	167
	3.3 Resultados	169
	3.4 Discusión	174
4	Recomendaciones para la práctica	175
	4.1 Comunidades de aprendizaje en línea	177
	4.2 Dos estrategias necesarias: humor y paciencia	178
	4.3 Gestión de errores en el aprendizaje	178
	4.4 Diseño de objetivos realistas	179
5	Conclusión y futuras líneas de investigación	180
6	Lecturas adicionales comentadas	181
Bibliografía		181

RESUMEN

Este capítulo se centra en la importancia y el impacto de la dimensión afectiva en la interacción entre: 1) las creencias de autoeficacia de los aprendientes, 2) la percepción de las posibilidades del habla mediada por tecnología y 3) la ansiedad al hablar en español en contextos asíncronos, como los *MOOC* (cursos en línea masivos y abiertos). En primer lugar, se proporciona una perspectiva histórica sobre la variable afectiva de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas adicionales, con especial atención a la relación entre las actividades

DOI: 10.4324/9781003146391-9
This chapter has been made available under a CC-BY-NC-ND 4.0 license.

orales asíncronas y la ansiedad. A continuación, se exploran las características de los *MOOC* de lengua (*LMOOC*), un entorno de aprendizaje no formal y asíncrono en el que apenas se han estudiado las variables afectivas que intervienen en la producción oral. Posteriormente, mediante el análisis de datos empíricos, se demuestra cómo los aprendientes presentan creencias de autoeficacia mayores al final de los cursos que al principio, al tiempo que sus niveles de ansiedad se mantienen estables. Se destaca que esta variable afectiva impide que muchos aprendientes participen plenamente en las actividades orales. A partir de estas conclusiones, se ofrecen recomendaciones sobre cómo gestionar la ansiedad a la hora de hablar en un entorno virtual. Finalmente, se concluye que los docentes deben considerar y tener presente la ansiedad como variable en el proceso de aprendizaje del español y saber cómo gestionarla en todos los niveles y contextos de enseñanza.

Palabras clave: ansiedad; LMOOC; producción oral; creencias de autoeficacia; aprendizaje de lengua mediado por tecnología; enseñanza del español

ABSTRACT

The importance of affective factors in the successful acquisition of additional languages has long been recognized. This chapter focuses on the interaction between 1) students' self-efficacy beliefs, 2) the affordances of technology-mediated speech and 3) the anxiety of speaking in Spanish—in the present case—in the particular context of Massive Open Online Courses (MOOCs). First, earlier studies on anxiety related to additional language learning, more specifically, on the relationship between asynchronous oral activities and speaking anxiety, are presented. Second, an exploration of the characteristics of Language MOOCs (LMOOCs), a non-formal and asynchronous learning environment that constitutes an interesting and little-explored context to observe these affective variables, follows. Subsequently, empirical data are presented illustrating that students have stronger self-efficacy beliefs at the end of the courses than at the beginning, while their anxiety levels appear to be more stable. It is also highlighted that anxiety prevents many students from fully participating in oral activities. Based on these data, recommendations are offered on how to cope with the anxiety to speak online. In conclusion, teachers must know how to recognize this variable, take it into account and manage it at all levels and contexts of teaching and learning.

Keywords: anxiety; LMOOC; oral production; self-efficacy beliefs; Computer-Assisted Language Learning (CALL); Spanish Language Teaching (SLT)

1 Introducción y conceptos clave

El término **ansiedad** se define en el ámbito de la psicología como el "sentimiento subjetivo de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación asociados con una excitación del sistema nervioso autónomo" (Spielberg 1983, 15). Se distinguen dos tipos principales: la **ansiedad-rasgo** (*trait anxiety*), o probabilidad de un individuo de sentirse ansioso ante cualquier situación, y la **ansiedad-estado** (*state anxiety*), experimentada por una persona como reacción ante una situación concreta (Spielberg 1983). En el aprendizaje de lenguas se reconoce un tipo de ansiedad-estado específica denominada **ansiedad en el aula de lenguas extranjeras** (*Foreign Language Classroom Anxiety*; a partir de aquí, *FLCA*). Esta se define como "un complejo distinto de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de idiomas en el aula que surge de la singularidad de este proceso" (Horwitz, Horwitz y Cope 1986, 128). A lo largo de los años, se han diseñado varios **instrumentos para medir la ansiedad**, como la batería de prueba de actitudes y motivación (Gardner *et al*. 1979), la incomodidad en la clase de idiomas (Ely 1986) y las escalas de ansiedad de *input*, procesamiento y *output* de MacIntyre y Gardner (1994), cuyo objetivo era medir la ansiedad en diferentes fases del aprendizaje de lenguas. El instrumento más utilizado, no obstante, ha sido la escala de ansiedad en el aula de lenguas extranjeras de Horwitz, Horwitz y Cope (1986) para examinar varias propiedades psicométricas en el aula y evaluar las correlaciones entre la ansiedad, la adquisición y el rendimiento. Este instrumento tiene ciertas limitaciones: los datos son autorreportados y no se basan en medidas fisiológicas (p. ej., los latidos del corazón) ni en observaciones de comportamientos. Del mismo modo, conceptualiza la ansiedad como una característica afectiva estática. Estudios más recientes exploran este concepto desde una **perspectiva dinámica**, ya que se interrelaciona con otros factores situacionales o personales y fluctúa a lo largo del tiempo (p. ej., Gregersen, MacIntyre y Meza 2014). La mayoría de los estudios que analizan la ansiedad ponen de manifiesto sus efectos negativos en los aprendientes de idiomas en términos del proceso de aprendizaje (Steinberg y Horwitz 1986; Sheen 2008) y de los resultados en las evaluaciones (Zhang 2013).

Por su parte, con respecto a los factores que generan ansiedad en el ámbito de la enseñanza de lenguas, el análisis factorial exploratorio y confirmatorio de *FLCA* de Park (2014) revela que los desencadenantes más importantes de la ansiedad son: la **aprensión a la comunicación** y **a la comprensión**. Otros factores identificados son: el **miedo a un rendimiento inadecuado**, la **incomodidad al hablar con hablantes nativos**, las **actitudes negativas hacia la clase** y el **miedo a la evaluación negativa** (Aida 1994; Mak 2011). La ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha descrito como un fenómeno común entre los aprendientes. Del mismo modo, se

ha investigado el impacto de la ansiedad en el desarrollo de las diferentes destrezas: la comprensión lectora (Zhao, Guo y Dynia 2013), la expresión escrita (Latif 2015), la comprensión oral (Elkhafaifi 2005) y la expresión oral (Tsiplakides y Keramida 2009; Çağatay 2015). Cualquiera de estas puede provocar ansiedad durante el aprendizaje; sin embargo, la comprensión lectora es la que menos ansiedad provoca y la expresión oral es la actividad que mayor ansiedad genera (véase Young 1992; Amengual-Pizarro 2018). No obstante, esta correspondencia entre la ansiedad y destrezas concretas no se establece en todos los estudios realizados. Por ejemplo, Torres y Turner (2016), en una investigación con 206 participantes de cinco niveles de estudio de español en varios cursos universitarios en los Estados Unidos, encontraron promedios bajos de ansiedad en general, aunque más bajos en la expresión oral que en la comprensión auditiva y lectora y en la expresión escrita en español. Por lo tanto, a la hora de intentar medir esta variable afectiva es necesario considerar en cualquiera de estos estudios aspectos como el propio contexto de enseñanza, las características curriculares, el diseño de la herramienta de medición y la manera en la que se llevó a cabo el experimento a fin de determinar si estos factores han podido influir en los resultados.

Del mismo modo, se han buscado y se reportan formas de crear un ambiente de poca ansiedad en entornos de enseñanza de lenguas. Por ejemplo, se ha demostrado que las herramientas de comunicación mediada por tecnología disminuyen los niveles de ansiedad cuando las interacciones ocurren por escrito a través del correo electrónico o *chats* (Satar y Özdener 2008). Es más, algunos autores sostienen que los aprendientes asocian las actividades mediadas por tecnología con bajos niveles de ansiedad incluso para las interacciones orales (Cooke-Plagwitz 2008). Melchor-Couto (2017) demostró que los niveles de ansiedad de un grupo de aprendientes en el entorno de realidad virtual *Second Life* eran más bajos que los de un grupo de control presencial y además disminuían gradualmente. La autora sostiene que el anonimato ayuda a reducir la ansiedad al comienzo del curso y, aunque dicho anonimato desaparece a medida que los participantes se van conociendo, es beneficioso para fomentar la interacción oral, puesto que ofrece un comienzo más gradual. Otros investigadores, sin embargo, muestran que la ausencia de lenguaje corporal e información visual puede conducir a una mayor ansiedad (Hampel *et al.* 2005). Cabe pensar, no obstante, que con el creciente interés por los cursos en línea (Gironzetti, Lacorte y Muñoz-Basols 2020) —fomentado por una parte por el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y, por otra, por los retos presentados por la pandemia de la COVID-19— tanto los aprendientes como los docentes usarán con mayor frecuencia la función de vídeo de las distintas plataformas en línea en entornos virtuales, si bien cabe notar que esta

proporciona información corporal limitada y los aprendientes pueden elegir si prefieren usarla o no.

Muy pocos estudios se centran en las posibilidades de las herramientas asíncronas o en diferido en relación con la ansiedad a la hora de hablar, a pesar de que se considera que desarrollan las destrezas orales y preparan a los aprendientes para la comunicación presencial (Tecedor y Campos-Dintrans 2019). En un trabajo sobre el uso de una herramienta que permite a los usuarios crear y publicar grabaciones de audio directamente en la plataforma *Moodle*, McIntosh, Braul y Chao (2003) concluyeron que más de la mitad de los participantes se sintieron más seguros al hablar en clase después de participar en discusiones asíncronas. Sin embargo, algunos aprendientes no se sentían lo suficientemente cómodos como para publicar sus grabaciones en línea y superar esta barrera seguía siendo un desafío.

Los resultados de Hamzaoğlu y Koçoğlu (2016) en una investigación con 30 aprendientes turcos de inglés con altos niveles de ansiedad confirman la hipótesis de Sze (2006) de que el uso de *podcasts* es beneficioso para "los estudiantes menos seguros, ya que la producción de *podcasts* implica actuar entre bastidores" (Hamzaoğlu y Koçoğlu 2016, 122) y, por lo tanto, en diferido y en su tiempo libre (véase el capítulo 11 en este volumen). Los autores mostraron que, para el final del semestre, aquellos aprendientes que produjeron *podcasts* mejoraron considerablemente en sus producciones orales y mostraron niveles de ansiedad significativamente más bajos que los aprendientes en el grupo de control. Por el contrario, los informantes de Poza (2011) no reportaron diferencias significativas en los niveles de ansiedad. El grupo experimental usaba *Wimba Voice Board* (un entorno de mensajes y *software* de grabación de voz) y el grupo de control asistía a clases presenciales. En los dos grupos estudiados, los aprendientes tenían miedo al hablar con nativos y cometer errores de lengua. Sin embargo, las correcciones del docente y el nivel del grupo preocupaban menos a los aprendientes en el contexto asíncrono.

Existen pocas investigaciones que aborden los factores afectivos relacionados con las producciones orales en cursos completamente asíncronos, como los cursos de lengua masivos y abiertos (*LMOOC*, *Language Massive Open Online Course*). Los resultados de Bárkányi (2021) revelan que los aprendientes con motivación intrínseca, es decir, los que se inscriben en los *LMOOC* por el mero hecho de aprender una lengua, tienen más probabilidades de completar los cursos que los que se inscriben por necesidades de índole personal o para progresar en el entorno laboral. Sin embargo, el tipo de motivación parece no afectar directamente a los niveles de ansiedad. Los participantes en esta investigación, al completar los cursos, mejoraron en la percepción de **autoeficacia** —es decir, en la confianza en su capacidad de hablar español— mientras que los niveles de ansiedad autorreportados se veían menos alterados. Una limitación importante de la investigación mencionada es que no se basa en datos emparejados coincidentes, es decir, entre las respuestas

obtenidas en *pretests* y *postests*. Uno de los objetivos del presente trabajo es suplir dicha carencia para averiguar cómo cambian los niveles de ansiedad en la expresión oral y las percepciones de autoeficacia como resultado de la participación en los *LMOOC*.

2 *LMOOC*: cursos de lengua en línea masivos y abiertos

Un fenómeno relativamente reciente en el campo de la enseñanza de idiomas en línea son los llamados *LMOOC*. Los *MOOC*, en general, se han definido como cursos en línea diseñados para un gran número de participantes, a los que se puede acceder libremente desde cualquier lugar siempre que se disponga de una conexión a Internet. Es decir, los *MOOC* están abiertos a cualquier aprendiente sin requisitos previos. No existen restricciones en cuanto a la disciplina; sin embargo, son pocos los *MOOC* dedicados al aprendizaje de lenguas adicionales (Bárcena y Martín-Monje 2014). Es más, según Bárcena, Martín-Monje y Read (2015), muchos de los cursos en línea que se presentan como *LMOOC* en realidad no lo son, dado que no cumplen con alguno de los supuestos establecidos por Sokolik (2014), es decir, que el curso sea: 1) **masivo** (con varios cientos o incluso miles de aprendientes registrados), 2) **abierto** (gratuito e independiente del lugar geográfico, edad, etc.) y 3) **en línea** (completamente digital). Además, tiene que ser un "curso" propiamente dicho —no un repositorio de materiales o un recurso de aprendizaje en abierto— y, por lo tanto, debe disponer de una programación y contar con la figura de un docente que actúe como guía durante el curso.

Además de la escasez de *LMOOC*, se ha debatido sobre su idoneidad en el aprendizaje de idiomas. Un número de investigadores destaca la capacidad de los *LMOOC* como espacio para el **aprendizaje continuo** y, por ende, para la inclusión social y profesional (Gibaldi 2013; Chacón-Beltrán 2017). No obstante, una de las críticas más frecuentes a los *LMOOC* es la **alta tasa de abandono** (Jordan 2014). Uno de los motivos puede residir en que, dadas las restricciones de la mayoría de las plataformas, los *LMOOC* en general no permiten la interacción oral en tiempo real, lo cual dificulta la participación en un aprendizaje socializado (Stevens 2013). Tal es el caso de los *LMOOC* del que nos ocupamos en el presente capítulo, que tampoco hacen posible la interacción síncrona.

A pesar de los argumentos a favor y en contra de este tipo de cursos, es incuestionable que los *LMOOC* se han instaurado ya en el panorama educativo, además de ocupar un lugar en el aprendizaje de idiomas en línea. Según Aparicio, Bação y Oliveira (2014), los *LMOOC* progresivamente se incorporarán a la educación formal. Munday (2018), de hecho, ya sugiere integrar partes de los *LMOOC* dentro de otros cursos de lengua presenciales.

Cabe mencionar, no obstante, que este debate no es exclusivo de los *LMOOC*, sino extensible al aprendizaje de idiomas a distancia en general.

Autores como Nielson, Gonzalez-Lloret y Pinckney (2009) han cuestionado el potencial de la educación a distancia debido a sus limitaciones para la interacción oral. Por el contrario, varios estudios muestran que la competencia oral de los aprendientes en línea se compara favorablemente con la de los aprendientes que asisten a cursos presenciales o híbridos (*blended learning*) (Blake *et al*. 2008) (véase el capítulo 9 en este volumen). Es cierto que para muchos aprendientes el objetivo final del aprendizaje de un idioma es precisamente la comunicación oral; sin embargo, hablar una lengua es una tarea estrechamente relacionada con los **factores afectivos**, más concretamente, con variables como: la **ansiedad** (He 2017), la **autoestima** (p. ej., Jung y McCroskey 2009) y la **motivación** (Dörnyei y Ryan 2015; Papi y Hiver 2020) en el proceso de aprendizaje.

Los estudios anteriores corroboran la importancia de diseñar herramientas y estrategias para ayudar a los aprendientes a mejorar sus destrezas, aunque existen pocos trabajos que analizan el impacto de los factores afectivos en la expresión oral asíncrona. Cabe preguntarse, entonces, cuál es el rol e impacto de la ansiedad y otras variables afectivas en los *LMOOC*. Así, el presente capítulo pretende investigar las siguientes cuestiones:

1 cómo **cambian las percepciones de autoeficacia** y de los **niveles de ansiedad** al hablar en español tras completar un *LMOOC*;
2 si existe una **correlación entre la ansiedad** al hablar en español y las **percepciones de autoeficacia;**
3 cómo se presenta la **ansiedad al hablar** en español en el **entorno asíncrono**, más concretamente, en los *LMOOC*.

3 Investigación sobre la ansiedad en los *LMOOC*

3.1 Contextualización del estudio

El *Programa de español para principiantes*, producido por la Open University (Reino Unido), universidad especializada en la enseñanza a distancia, en la plataforma de *MOOC* denominada *FutureLearn*, consta de seis cursos de cuatro semanas y cubre el nivel A1 del *Common European Framework of Reference for Languages* (MCER) (Council of Europe 2020); la lengua de instrucción en los cursos es el inglés. La plataforma *FutureLearn* sigue la pedagogía constructivista social (Ferguson y Sharples 2014), que se basa en el marco conversacional (*conversational framework*, Laurillard 2002). La programación semanal consta de 23 a 32 actividades que incluyen artículos (textos escritos), ejercicios, pruebas, minipruebas (con tareas cortas de rellenar huecos, de selección múltiple y de verdadero o falso), audios y vídeos (a menudo seguidos de una miniprueba o un foro de discusión) y foros de discusión.

Los foros son la única herramienta colaborativa que ofrece *FutureLearn*; están integrados en el contenido y cumplen principalmente dos funciones: los aprendientes pueden practicar sus destrezas de producción escrita u oral en español y pueden reflexionar sobre los aspectos culturales de las comunidades que hablan español, generalmente en inglés. En este último caso, las discusiones en los foros son programadas por los diseñadores de los *LMOOC* a partir de un artículo o material audiovisual, de modo que los aprendientes pueden intercambiar comentarios, compartir conocimientos y apoyarse unos en otros. Los foros son también un espacio para plantear y responder a preguntas y desde el que se busca animar y motivar a los aprendientes. En cuanto a las actividades de expresión oral en los foros, estas suelen ser de dos tipos: de repetición (del estilo "escuche y repita") o de continuación a una actividad previa para practicar un contenido lingüístico (p. ej., "describa a un amigo o familiar"). La única forma de realizar actividades orales en estos *LMOOC* es mediante la grabación de un discurso y la posterior publicación del enlace a estas grabaciones. Los docentes y los aprendientes del curso pueden comentar estas grabaciones, idealmente a través de otra grabación, para fomentar la producción oral, aunque la mayoría de las veces lo hacen por escrito. Dado que el número de participantes en algunos cursos puede ser sumamente alto, es un desafío para los docentes interactuar con todas las posibles respuestas en una actividad de este tipo. Sin embargo, durante el presente estudio, el equipo docente prestó especial atención a comentar todas las producciones orales de los aprendientes.

3.2 Metodología

3.2.1 Participantes

Los datos se recopilaron entre febrero y agosto de 2018, durante la tercera edición de los cursos de español para principiantes ofrecidos por la Open University en *FutureLearn*. Corresponden a los cursos *Spanish for Beginners 2*, *3*, *5* y *6* (A1) (en el primer curso *FutureLearn* no se recomendaba la inclusión de nuestras preguntas específicas y en el cuarto, debido a un error técnico, la encuesta no registró las respuestas del pretest). Hubo un total de 35 644 participantes registrados en los cuatro cursos examinados (entre 6823 y 13 321 en cada curso). La mayoría (43–46%) accedió desde el Reino Unido, seguido por un 6–7% que lo hizo desde los Estados Unidos y un 4–6% desde España. De estos, solo 2271 aprendientes completaron al menos el 50% de las actividades (496–825 por curso). Los participantes se distribuyeron uniformemente entre los distintos rangos de edad con dos picos pequeños: 26–35 años (19–23%) y mayores de 65 (14–18%). Aunque miles de personas se registraron en los *LMOOC*, una gran parte de ellas no los completó, algo frecuente en este tipo de cursos, por su dependencia del aprendizaje autónomo (Jordan 2014). Como los *pretest* y *postest* eran

voluntarios, solo 978 personas respondieron a las encuestas iniciales de los cuatro cursos examinados y 138 completaron las encuestas finales. Hubo 23 participantes que respondieron a ambas.

3.2.2 Recogida de datos

La plataforma *FutureLearn* realiza por defecto varias encuestas a los participantes en los *MOOC* y permite a los diseñadores de los cursos que agreguen cinco preguntas que, en el caso de este estudio, se utilizaron para obtener los datos sobre autoeficacia y ansiedad de los participantes. Las preguntas eran de tipo escala Likert, una de "sí o no" y una pregunta abierta sobre las razones de hacer y subir las grabaciones al foro o no (las preguntas específicas aparecen en el apartado 3.3, "Resultados"). Aunque esta herramienta tiene ciertas limitaciones, permite alcanzar un número elevado de participantes en un entorno asíncrono y anónimo. Como punto de partida para diseñar las preguntas, se consideró la escala de ansiedad en el aula de lenguas extranjeras de Horwitz, Horwitz y Cope (1986), adaptándola al contexto de los *LMOOC*.

Los datos motivacionales, por su parte, proceden de las encuestas generales. *FutureLearn* anonimiza los datos recopilados y asigna una clave cifrada única a cada participante. El anonimato no permite conectar los datos de las encuestas con el discurso en los foros —donde se ven los nombres de usuario de los participantes— ni con los datos demográficos que recoge *FutureLearn*. Por esta razón, los datos cuantitativos proceden de los 23 informantes mencionados y los datos cualitativos y demográficos se refieren a todos los participantes que respondieron a las encuestas o participaron en las discusiones. Las intervenciones en los foros se presentan con fines ilustrativos. De los 23 informantes, 20 personas se registraron a los cursos por razones intrínsecas. Las **etiquetas motivacionales** de *FutureLearn* fueron: 1) "potenciar mi desarrollo personal y mi bienestar" [*flourish personally and improve my wellbeing*], 2) "agilizar la mente, aprender por placer o satisfacer mi curiosidad intelectual" [*vitalize my mind, learn for pleasure or satisfy intellectual curiosity*], 3) "complementar mis aficiones o mi tiempo libre" [*complement my personal hobbies or voluntary activities*], 4) por necesidades de índole personal: "comprender, solucionar o gestionar un acontecimiento o una situación de mi vida privada" [*understand, fix or manage an event or situation in my personal life*] y 5) para progresar en el entorno laboral: "prepararme para lograr o acometer un objetivo laboral o de estudio" [*prepare for or support a specific work or study goal*].

3.2.3 Análisis de datos

Para los cálculos estadísticos, las respuestas a las preguntas de tipo Likert se convirtieron en datos numéricos en una escala del 1 al 5, donde 1 representa

"sin ansiedad" y 5 "mucha ansiedad". A la hora de codificar los datos, se tuvo en cuenta si la pregunta fue formulada de manera positiva o negativa. Todos los datos cuantitativos se transfirieron a *Excel* para realizar los cálculos iniciales. Posteriormente, los datos se cargaron en el *software SPSS* para realizar los análisis estadísticos inferenciales. Para identificar si hubo cambios significativos en las percepciones de autoeficacia, los niveles de ansiedad y la preferencia por las herramientas de habla mediada por tecnología después de asistir a los cursos —siguiendo a Roberson *et al.* (1995) para el análisis de datos de Likert emparejados— se realizaron pruebas de Wilcoxon (*Wilcoxon signed rank tests*). Para el análisis correlacional, se optó por la prueba tau-b de Kendall, ya que es una medida bastante conservadora. Las siguientes **tres variables** se incluyeron en el análisis de correlación: 1) **ansiedad al hablar**, 2) **preferencia por las herramientas** de habla mediada por tecnología y 3) **percepciones de autoeficacia**.

3.3 Resultados

A continuación, se presenta cómo cambian las percepciones de autoeficacia tras completar un *LMOOC* y se exponen las opiniones de los informantes acerca de los beneficios del uso de tecnología en las producciones orales. Al final, se proporciona información sobre las percepciones de los niveles de ansiedad al comienzo y al final de los cursos en el entorno asíncrono de los *LMOOC*.

3.3.1 Autoeficacia

Los participantes tenían que **calificar su nivel de autoeficiencia** en los siguientes cinco parámetros antes y después de los cursos, de acuerdo con una escala de Likert con los ítems: "muy buena", "bastante buena", "ni buena ni mala", "bastante mala" y "muy mala":

Para mi nivel actual de estudios en español, creo que . . .

a) *Mi capacidad oral general en español es . . .*
b) *Mi corrección gramatical en español hablado es . . .*
c) *Mi fluidez en español es . . .*
d) *Mi pronunciación en español es . . .*
e) *Mi vocabulario en español es . . .*

Al comienzo de los cursos, la mayoría de los encuestados calificaron su competencia oral general, corrección gramatical en español hablado, fluidez, pronunciación y vocabulario como "bastante mala" o "ni buena ni mala" (Figura 6.1).

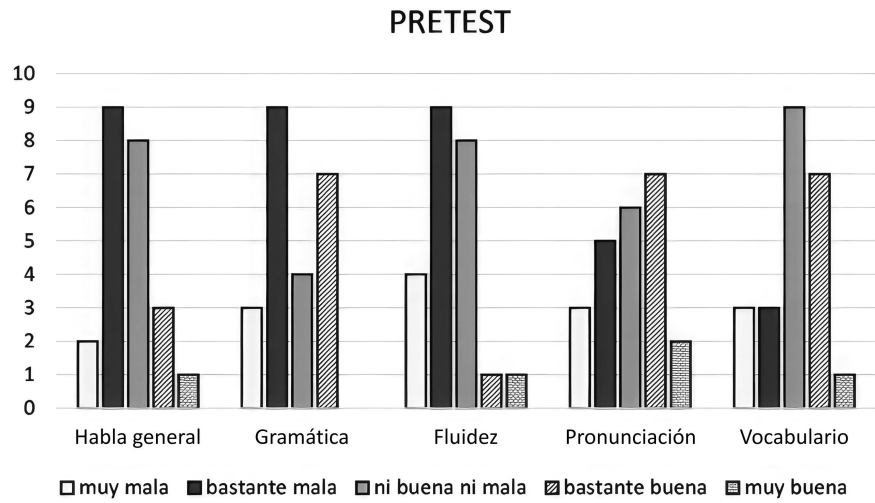


FIGURA 6.1 Número de respuestas por parámetro antes de los cursos (n = 23).

Sin embargo, en comparación con los resultados recopilados al final de los cursos, hay un cambio tangible hacia el lado positivo en todos los aspectos de la expresión oral (Figura 6.2); en particular en: 1) la expresión oral general, 2) la pronunciación y 3) la fluidez.

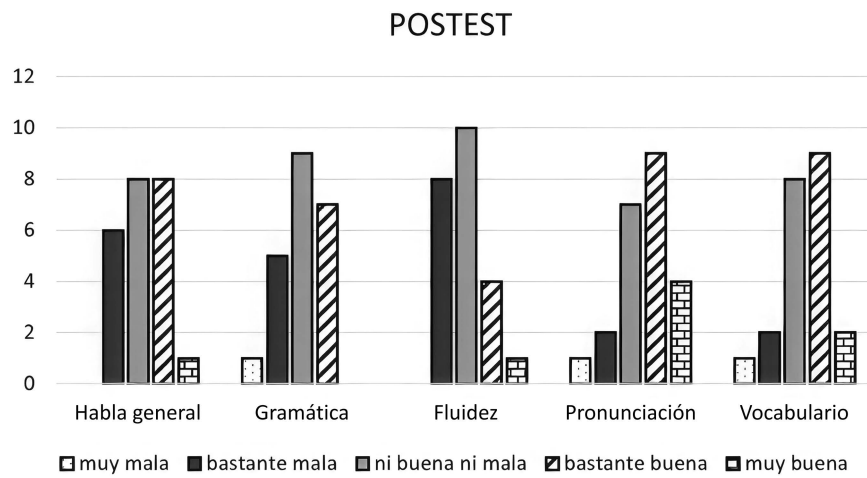


FIGURA 6.2 Número de respuestas por parámetro después de completar los cursos (n = 23).

En los tres parámetros que sobresalen, el cambio es estadísticamente significativo con una magnitud de efecto moderado (Tabla 6.2). La Tabla 6.1 muestra la puntuación media en cada uno de los parámetros.

En resumen, los aprendientes pensaron que su nivel de español oral había mejorado como consecuencia de haber completado el curso.

TABLA 6.1 Valores de autoeficacia en los *pretests* y *postests* (1 = muy mala; 5 = muy buena).

Parámetro		*Media*	*Desviación estándar*	*Valor mínimo y máximo*
Capacidad oral general	*pre*	2,65	0,98	1; 5
	post	3,17	0,89	2; 5
Corrección gramatical	*pre*	2,65	1,07	1; 4
	post	3,00	0,88	1; 4
Fluidez	*pre*	2,39	0,99	1; 5
	post	2,91	0,98	2; 5
Pronunciación	*pre*	3,00	1,2	1; 5
	post	3,57	1,03	1; 5
Vocabulario	*pre*	3,00	1,08	1; 5
	post	3,42	0,96	1; 5

TABLA 6.2 Cambios en la percepción de autoeficacia; pruebas de Wilcoxon.

Parámetro	*Puntuación z*	*Valor p*	*Magnitud de efecto*
Capacidad oral general	–2,29	0,022*	r = 0,34; moderada
Corrección gramatical	–1,64	0,101	n.a.
Fluidez	–2.39	0,017*	r = 0,35; moderada
Pronunciación	–2,35	0,019*	r = 0,35; moderada
Vocabulario	–1,60	0,109	n.a.

3.3.2 Habla mediada por tecnología

Los participantes, en general, no llegan a expresar opiniones demasiado claras sobre los beneficios del habla mediada por tecnología. No obstante, al final del curso valoran un poco más este tipo de práctica (Figura 6.3). El

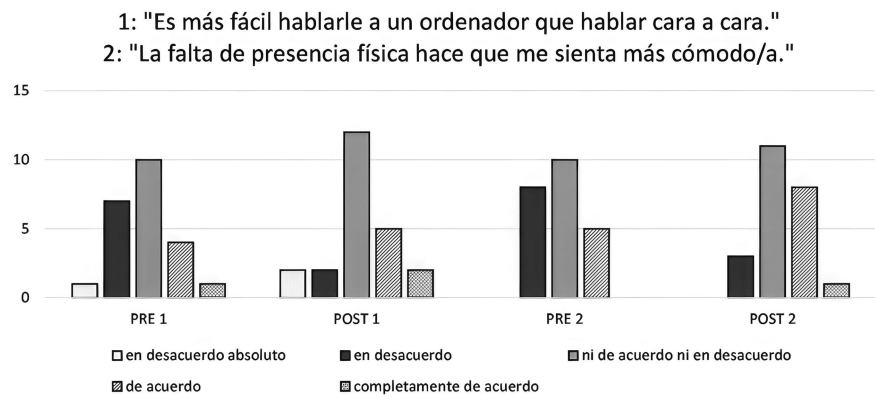


FIGURA 6.3 Número de respuestas concernientes al habla mediada por tecnología (n = 23).

cambio es estadísticamente significativo en el caso de la declaración "2: La falta de presencia física hace que me sienta más cómodo/a" (Figura 6.3), con una magnitud de efecto moderado (1: $z = -1{,}60$, $p = 0{,}109$; 2: $z = -2{,}35$, $p = 0{,}019$, $r = 0{,}35$), pero no en el caso de la primera: "1: Es más fácil hablarle a un ordenador que hablar cara a cara" (Figura 6.3).

3.3.3 Ansiedad al hablar en español

Los participantes tenían que calificar su nivel de ansiedad antes y después del curso con la ayuda de estas seis declaraciones:

Califique las siguientes declaraciones con respecto a su habla en español:

a) *Nunca me siento muy seguro/a cuando tengo que grabar mi voz.*
b) *No me preocupo por cometer errores.*
c) *Me pongo nervioso/a cuando no entiendo cada palabra de los audio y vídeos de los materiales del curso.*
d) *Me da vergüenza hablar español con hablantes nativos.*
e) *Me siento seguro/a cuando hablo español con otros estudiantes.*
f) *Siempre tengo la impresión de que los demás estudiantes hablan español mejor que yo.*

Los niveles de ansiedad declarados varían, pero en general son moderadamente altos (Tabla 6.3). Aunque se aprecian mejoras puntuales al final de los cursos, estas no son estadísticamente significativas, menos en el caso de la declaración "e) *Me siento seguro/a cuando hablo español con otros estudiantes*"; es decir, los encuestados se sienten más cómodos al final del curso si tienen que interactuar con otros aprendientes ($z = -2{,}97$, $p = 0{,}003$, $r = 0{,}44$).

Por su parte, al principio de los cursos, ocho participantes manifestaron su intención de subir sus grabaciones al foro, tres rechazaron esta opción y otros dos no estaban seguros. Los diez aprendientes restantes no respondieron a esta pregunta. Al final de los cursos, seis afirmaron que habían subido sus grabaciones y tres dijeron que no lo habían hecho. Las razones para no hacerlo fueron, por un lado, dificultades técnicas, pues no sabían cómo hacerlo o no disponían de un micrófono y, por otro, aprensión a hablar y oír su voz grabada: no les parecía lo suficientemente buena, no les sonaba bien o simplemente les daba vergüenza. Un posible indicador de la incomodidad que sentían los participantes para subir sus grabaciones es que mientras la tasa de respuestas a las preguntas era de más de un 95%, es decir, casi todos siempre respondieron a todas las preguntas, en este caso concreto apenas superó el 55%.

TABLA 6.3 Los niveles de ansiedad al principio y al final de los cursos (1 = sin ansiedad, 5 = mucha ansiedad).

Declaración		*Media*	*Desviación estándar*	*Mejora*
a)	*pre*	3,52	1,03	0,12
	post	3,30	1,15	
b)	*pre*	2,83	0,94	0,09
	post	2,74	1,01	
c)	*pre*	2,87	0,87	0,08
	post	2,79	0,82	
d)	*pre*	3,26	0,75	0,26
	post	3,00	0,90	
e)	*pre*	3,17	0,78	0,60*
	post	2,57	0,84	
f)	*pre*	2,96	0,71	0,00
	post	2,96	0,88	

TABLA 6.4 Correlaciones tau-b de Kendall antes de los cursos (coeficiente de correlación; significancia).

	Ansiedad	*Autoeficacia*
Ansiedad	n.a.	–0,074; 0,65
Autoeficacia	–0,074; 0,65	n.a.
Habla mediada por tecnología	0,071; 0,68	–0,198; 0,234

TABLA 6.5 Correlaciones tau-b de Kendall correlaciones después de los cursos (coeficiente de correlación; significancia).

	Ansiedad	*Autoeficacia*
Ansiedad	n.a.	–0,550; 0,007*
Autoeficacia	–0,550; 0,007*	n.a.
Habla mediada por tecnología	0,303; 0,160	–0,175; 0,426

Para averiguar si existe una correlación entre la ansiedad al hablar y las otras dos variables, se aplicó la prueba tau-b de Kendall, cuyos resultados se presentan en las Tablas 6.4 y 6.5 (antes y después de los cursos, respectivamente). El análisis revela ciertas tendencias, por ejemplo, que los participantes con niveles de ansiedad más elevados otorgan más valor al habla mediada por tecnología; no obstante, la única correlación estadísticamente significativa es la correlación negativa entre las creencias de autoeficacia y la ansiedad al hablar que se obtuvo en los *postests*. Es decir, cuanto más alto es el nivel de ansiedad, menor es la percepción de autoeficacia.

3.4 Discusión

Los resultados obtenidos deben interpretarse a la luz de la naturaleza de los informantes. Una de las explicaciones de la baja tasa de participantes que completan los *MOOC* es que estos cursos son voluntarios, es decir, que la participación en ellos tiene que ver con el grado de motivación (Downes 2012). Los informantes de este estudio se sentían muy comprometidos: rellenaron las dos encuestas voluntarias y estudiaron activamente los materiales del curso, por lo que se puede asumir que tenían la capacidad y voluntad de aprender de forma independiente. Probablemente tenían como punto de partida una buena predisposición para el aprendizaje de idiomas a distancia y —como apuntan Hauck y Hurd (2005)— esto les habilitaba para buscar soluciones y superar los obstáculos a lo largo del proceso de aprendizaje.

El análisis indica que las percepciones de los niveles de ansiedad no mejoraron en la misma medida que las percepciones de autoeficacia y que los aprendientes que presentaron niveles más altos de ansiedad mostraron una puntuación más baja en la autoeficacia, un resultado parecido al expuesto por Torres y Turner (2016). Los encuestados se sentían más seguros que al principio si tenían que hablar con otros aprendientes —una actividad que se practica de manera asíncrona a lo largo del curso—, pero la idea de grabar su voz y de tener que interaccionar con hablantes nativos, así como el sentimiento de que el resto del grupo hablara mejor, les seguía provocando ansiedad. Por lo tanto, resulta probable que la ansiedad experimentada en este contexto de habla asíncrona sea ya de por sí menor de lo que sería en un aula presencial, es decir, los aprendientes pueden aquí trabajar a su ritmo y cometer errores sin que estos se vean censurados. Pese a todo, el hecho de completar el curso no fue suficiente para reducir significativamente o eliminar sus miedos. Al contrario de lo que cabría esperar, los aprendientes se sienten ansiosos al hablar en español en este contexto no formal y asíncrono. Tanto es así que los aprendientes de los *LMOOC* también experimentaron efectos inhibidores; es decir, no todos realizaron las actividades de conversación o si las realizaron, no compartieron sus grabaciones. De igual manera que en el aula presencial, la ansiedad impide que los aprendientes participen en actividades de producción oral (Horwitz 2000). Se ha demostrado que a veces los aprendientes, aunque realizan las actividades orales, no las comparten por miedo a "sonar mal" en español. Los comentarios en los foros de discusión también reflejan este miedo: "*I'm still feeling self-conscious*" [todavía me da vergüenza]; "*I was too nervous to upload them!!*" [¡estaba demasiado nervioso como para subirlos!].

Otro resultado interesante es que los encuestados valoraron más los beneficios de la tecnología después de completar los cursos. Esto contradice los resultados de Melchor-Couto (2017) y Bárkányi (2021), según los cuales el anonimato y la protección que aporta un dispositivo digital son beneficiosos al principio del curso. No obstante, hay que tener en cuenta que los

participantes en este estudio son aprendientes autónomos, muy motivados y persistentes, mientras que en el estudio de Bárkányi (2021), las respuestas no estaban emparejadas y las características motivacionales de los dos grupos comparados (antes y después del curso) eran distintas. Los participantes de Melchor-Couto (2017), por su parte, completaban tareas muy diferentes a las de este estudio, ya que participaban en actividades orales síncronas y no asíncronas.

De acuerdo con las intervenciones en los foros, los aspectos de la comunicación oral que más preocuparon a los participantes fueron: 1) **sonar mal**, 2) **no poder hablar tan rápido**, 3) **no entender** el audio o lo que se les dice y 4) tener una preocupación recurrente por **no conseguir pronunciar correctamente el sonido "erre"**. El análisis cualitativo de los discursos en los foros permite observar varias estrategias para hacer frente a la ansiedad a la hora de hablar, tales como el **humor** y **la ironía**, el **reconocimiento del esfuerzo propio y de los demás**, el **apoyo del grupo de aprendientes** y el **agradecimiento al apoyo de los docentes**. El humor se muestra como estrategia útil en situaciones difíciles, ya que ayuda a los hablantes a distanciarse del sentimiento de vergüenza. La oportunidad de saber reírse de las dificultades también proporciona una sensación de empoderamiento colectivo ante una situación en la que el aprendiente puede sentirse menos seguro. Reconocer los esfuerzos propios también provoca el apoyo de los pares ante la posible ansiedad: "*I am well impressed with your accent*" [me impresiona un montón tu acento], lo cual contribuye a crear una comunidad solidaria de aprendizaje, un requisito esencial para el éxito en los *LMOOC* de acuerdo con Sokolik (2014). Los aprendientes también se sienten muy agradecidos si los docentes reconocen sus esfuerzos y los animan: "*thank you for all the encouragement*" [gracias por todo el apoyo].

Los resultados presentados aquí tampoco sugieren que el desarrollo con éxito de un curso disminuye necesariamente los niveles de ansiedad en el contexto de los *LMOOC*. Y esto, unido a los resultados de otros estudios, podría significar que, aunque haya contextos y estrategias que disminuyen la ansiedad al expresarse oralmente en una lengua extranjera, no hay ningún contexto de aprendizaje que minimice la ansiedad, ya sea formal o informal, presencial o en línea, en tiempo real o asíncrono. Así, dada su importancia y presencia, la ansiedad constituye un factor que el profesorado y las personas encargadas de diseñar cursos deben tener siempre en cuenta durante la planificación de la enseñanza de una lengua.

4 Recomendaciones para la práctica

Como se ha visto anteriormente, la ansiedad en el aprendizaje de lenguas puede adoptar diferentes manifestaciones, desde una especie de "miedo escénico", el temor a cometer errores, el no querer hablar en general al no sentirse

lo suficientemente competente y, sobre todo, el desafío que supone hablar de manera espontánea o a entender al interlocutor.

Las causas que provocan ansiedad al hablar lenguas se han estudiado de manera amplia, sobre todo, en la enseñanza a nivel terciario y con adultos. Sin embargo, pocos estudios exploran de manera empírica las estrategias para hacer frente a esta variable afectiva, más allá de propuestas teóricas o prácticas docentes reportadas sin corroborar con datos. Por ejemplo, Lucas (1984) menciona dos pasos para aliviar la ansiedad de los aprendientes de inglés japoneses, un contexto cultural especialmente dominado por esta variable afectiva y en el que no se ha fomentado tradicionalmente la interacción oral en el aprendizaje de lenguas. La autora sugiere primero crear un ambiente relajado y acogedor en la clase, por ejemplo, propiciando que los aprendientes se conozcan, mediante la presentación de fórmulas para presentarse, frases hechas que forman parte de diálogos cotidianos o marcadores discursivos comunes, enseñándoles cómo pueden salir de situaciones embarazosas y también haciendo respiración rítmica en clase. El segundo paso consiste en facilitar que los aprendices practiquen lo máximo posible la lengua meta. Sin embargo, el estudio de Lucas (1984) —como la mayor parte de los estudios sobre la ansiedad en la expresión oral— no testa empíricamente si las estrategias sugeridas resultan eficaces o no.

Una notable excepción es el estudio de He (2017), cuya investigación se basa en datos procedentes de 302 aprendientes y 30 docentes universitarios de inglés en China. El autor insiste en la aplicación persistente de estrategias en la enseñanza presencial verificadas empíricamente y proporciona un listado de 32 estrategias para aliviar la ansiedad a la hora de hablar de aprendientes chinos de inglés, dirigidas al docente, al aprendiente o a ambos. Las **estrategias más importantes para los docentes** son hacer uso del humor y ser paciente. En cuanto a su actuación en clase, tiene que animar a los aprendientes a corregir los errores indirectamente, a organizar muchas actividades en grupos pequeños, a proporcionar ejemplos antes de las tareas orales y a conocer con profundidad la(s) cultura(s) relacionada(s) con la lengua meta. Las **estrategias principales dirigidas a los aprendientes** son: ser consciente de que los errores forman parte del proceso de aprendizaje, estudiar o practicar en grupo, hablar con otros aprendientes sobre la ansiedad y el miedo a hablar un idioma, practicar lo máximo posible, prepararse antes de las clases y hacer un mayor uso del lenguaje corporal. Las **estrategias para docentes y aprendientes** consisten en hablar en la lengua meta en un contexto amistoso, no centrarse en la corrección a la hora de hablar, aplicar actividades lúdicas, hacer ejercicios de relajación y ser sensible a las diferencias interculturales (He 2017). El docente desempeña un papel importante en el conocimiento y aplicación de estas estrategias, guiando a los aprendientes para que establezcan objetivos realistas, facilitando el trabajo en grupo, reconociendo la ansiedad como un factor en el aprendizaje y hablando abiertamente de esta variable afectiva.

Como puede apreciarse, todas las estrategias mencionadas hasta ahora se han desarrollado teniendo en mente el contexto del aula presencial. Las siguientes secciones exploran cómo dichas estrategias se pueden adaptar e integrar en el aprendizaje en línea en entornos síncronos y asíncronos.

4.1 Comunidades de aprendizaje en línea

En una institución de enseñanza presencial, la comunidad de aprendientes se beneficia de numerosas oportunidades para la interacción, así como del contacto informal entre ellos. Los aprendientes necesitan el apoyo de su comunidad para progresar y este hecho resulta primordial para gestionar la ansiedad. En el caso de la enseñanza en línea, los **foros**, por ejemplo, se pueden aprovechar para mantener a los aprendientes conectados y activos para construir una comunidad de aprendizaje y para intercambiar información. Estos foros suelen funcionar bien si el docente muestra su presencia y utilidad, pero también si no interviene constantemente y no corrige (todos) los errores. Como punto de partida, es necesario aceptar que los aprendientes usarán el entorno digital a su manera y es muy probable que realicen actividades sociales, fuera de las plataformas oficiales del curso, como abrir un grupo de *WhatsApp* (Toolkit 2020), algo que también contribuye a que se mantengan conectados con el curso.

Otro aspecto importante en los entornos virtuales es que el docente tenga la **cámara activada durante toda la clase** (salvo si la conexión de Internet no lo permite) y anime a los aprendientes a que hagan lo mismo. En cursos completamente en línea, esta es la única manera de llegar a conocerse. Sin embargo, conviene dejar la opción abierta a que ellos mismos decidan si quieren mostrarse en pantalla o no e incluso si quieren usar o no el micrófono e incluir la opción de *chat* también en las actividades orales (véase el capítulo 9 de este volumen). Esto permite que los aprendientes con mayor timidez también participen. Del mismo modo, conviene tener en cuenta que no involucrarse en las actividades orales no se debe necesariamente a una falta de predisposición, interés o actitud negativa ante el aprendizaje por parte del aprendiente. Si existe la posibilidad de grabar las sesiones, las clases se pueden ver retrospectivamente (véase Pleines 2020).

Las actividades en grupos pequeños pueden proporcionar oportunidades para practicar español en un entorno más natural y ayudar a los aprendientes a desarrollar estrategias para transmitir su mensaje, como demuestran estudios como el de Tsiplakides y Keramida (2009). En el entorno virtual, el docente debe especificar *a priori* los contextos y reglas de la reunión entre los aprendientes. Además, hay que tener en cuenta las diferencias de nivel de competencia entre los miembros del grupo pequeño, ya que estas pueden generar la sensación de que "todo el mundo habla mejor que yo" entre los aprendientes con mayor ansiedad, todavía más si hay hablantes de herencia

con un alto dominio de la lengua. Para que toda la clase se convierta en grupo de apoyo, conviene también invitar a los aprendientes a que verbalicen su ansiedad y mencionar estrategias para superarla o, por lo menos, para aprender a gestionarla.

4.2 Dos estrategias necesarias: humor y paciencia

En nuestro estudio, el humor resultó ser una de las principales estrategias para aliviar la ansiedad. Este componente del comportamiento humano contribuye a crear una **atmósfera distendida** y aumenta la probabilidad de que los aprendientes **participen activamente** en las tareas orales (Bell y Pomerantz 2016), en consonancia con la hipótesis de filtro afectivo de Krashen (1982). Además, el **humor facilita la adquisición de contenido lingüístico y cultural** (Ziyaeemehr, Kumar y Faiz Abdullah 2011). Es importante que la producción del humor se vaya dirigida por el docente o focalice en una actividad lúdica y no en los aprendientes. En el entorno virtual, donde el lenguaje corporal se ve limitado, hay que tener aún más cuidado con la gestión del humor. En el contexto asíncrono, el docente puede incluir un vídeo corto de carácter humorístico en el foro con datos o hechos divertidos sobre sí mismo para presentarse y, con ello, crear una buena predisposición para el aprendizaje.

Otra cualidad imprescindible es la **paciencia**. La **actitud cooperativa y servicial del docente** contribuye a mitigar la ansiedad en los aprendientes. Las pausas silenciosas —que sin suficientes estímulos visuales ni corporales pueden parecer muy largas— forman parte de la clase de lengua. Además, los aprendientes requieren tiempo para procesar las tareas y formular sus respuestas. Se recomienda diseñar actividades específicas en las que también puedan participar aprendientes que necesiten más tiempo para que estos no se sientan presionados por la inmediatez comunicativa. La paciencia es también un factor clave para el alumnado, dado que progresar en una lengua requiere tiempo, práctica y resiliencia.

4.3 Gestión de errores en el aprendizaje

Cometer errores es un proceso natural en el aprendizaje de una lengua que brinda la oportunidad de obtener *feedback* y mejorar (Muñoz-Basols y Bailini 2018). Los aprendientes son conscientes de dicho proceso y, en general, tienen la expectativa de que se les va a corregir. Sin embargo, es esta una expectativa que puede variar sustancialmente de un aprendiente a otro: algunos pueden sentir vergüenza si la corrección se lleva a cabo de manera explícita delante de la clase. No resulta fácil crear un entorno idóneo donde todos los aprendientes se arriesguen a cometer errores. Por esta razón, muchos docentes

optan por la **corrección indirecta**; es decir, cuando el aprendiente termina de hablar, reformulan correctamente lo que ha dicho. La ventaja de este método de corrección es que no interrumpe la comunicación y resulta menos intervencionista. Sin embargo, los aprendientes están generalmente demasiado nerviosos para darse cuenta del error y de la forma correcta al oír la corrección indirecta. De hecho, se ha demostrado en relación con producciones escritas que los aprendientes se benefician más de las correcciones directas que de las indirectas (Hashemnezhad y Mohammadnejad 2012).

La ansiedad a la hora de hablar está asociada con una cuidadosa **monitorización de los errores** y con la idea de centrarse en la **precisión** (Gregersen 2003), algo que a su vez impide adquirir una mayor fluidez en la expresión oral (Moser *et al*. 2013). Por tanto, puede resultar provechoso **distinguir las actividades** que se dirigen: 1) **hacia la forma lingüística**, cuando los aprendientes con mayor ansiedad pueden practicar con el micrófono desactivado o con el micrófono abierto, pero con todo el grupo a la vez para evitar hablar solos y 2) **hacia el desarrollo de la fluidez**, cuando los aprendientes deben desarrollar estrategias para liberarse de las limitaciones de la monitorización continua y focalizar en el mensaje. Además, en caso de grupos homogéneos, la práctica de **translenguar** (*translanguaging*) puede resultar útil en relación con la buena gestión de los participantes a nivel emocional (Back, Han y Weng 2020). También se puede convertir los errores en una práctica colaborativa, o por pares, que debe ser guiada y apoyada por el docente, además de abordar abiertamente el tema de cómo gestionar los errores durante el aprendizaje de una lengua.

4.4 Diseño de objetivos realistas

Ayudar a los aprendientes y al grupo a establecer metas realistas, que no sean demasiado fáciles ni tampoco inalcanzables, es un factor que motiva y reduce la ansiedad en la lengua extranjera (Dörnyei 1994). Del mismo modo, en el entorno virtual es imprescindible que las actividades sean más breves que en la enseñanza presencial, que contengan instrucciones sencillas y que se desarrollen paso a paso. En el entorno virtual es más fácil que los aprendientes se pierdan durante el proceso o que se distraigan (Toolkit 2020). También es útil proporcionar modelos de producciones orales antes y después de las actividades, puesto que los aprendientes se sienten solos y aislados con mayor facilidad. Conviene enviar con antelación los materiales y la programación de la clase para disminuir la incertidumbre sobre su contenido, enseñar estrategias específicas de escucha eficaz y estrategias para superar las interrupciones de comunicación en el entorno en línea, por ejemplo, proporcionando una lista de expresiones con muestras de lengua para garantizar el correcto funcionamiento de la comunicación, como: *¿podrías repetir por favor*?, *se oye un*

ruido de fondo, *tienes el micrófono apagado*, etc. El uso de emoticonos puede enriquecer las interacciones en la clase (Luke 2021), ayudar a crear un ambiente distendido y reducir la ansiedad en el entorno virtual (Avila y Cabrera 2020). Es importante que los aprendientes valoren sus logros hasta la fecha y no únicamente los posibles objetivos a largo plazo. La perfección no debe ser el objetivo, sino la mejora en la producción oral mediante la práctica.

5 Conclusión y futuras líneas de investigación

Los datos analizados en el presente estudio proceden de aprendientes de *LMOOC* atípicos, es decir, son personas que completaron todo el curso, incluidas las encuestas voluntarias, al principio y al final de los cursos. Este hecho sugiere que son aprendientes que saben mantenerse motivados durante el aprendizaje. Hemos observado **tres conclusiones principales**: 1) la **percepción de la autoeficacia es mayor al final de los cursos que al principio**, con mejoras significativas en la autoestima relacionada con la producción de una pronunciación correcta, de hablar con fluidez y de la capacidad para expresarse de manera oral en general; 2) la **percepción de la ansiedad ante hablar no cambió de manera significativa tras haber completado los cursos**: la única actividad oral donde los encuestados se sentían más cómodos era al interaccionar de forma oral con los demás participantes. Resulta llamativo que, a pesar de que la interacción oral solo fue asíncrona, los aprendientes tuvieran ciertos reparos o fueran reticentes a la hora de subir su grabación al foro y, aquellos que lo hicieron, a menudo disponían de estrategias para aliviar la carga emocional de la ansiedad al hablar en español; y 3) los **aprendientes con mayor nivel de ansiedad valoran más el habla mediada por tecnología que los que poseen niveles de ansiedad más bajos**. Relacionado con esta idea, resulta interesante que los participantes en general valoraran más el habla mediada por tecnología al final de los cursos que al principio; es decir, el curso parecía tener un impacto directo en su percepción sobre este tipo de comunicación.

Aun cuando queda claro que la gestión de la ansiedad al hablar en una lengua extranjera es una característica que los docentes y diseñadores de cursos deben tener presente en todos los contextos de aprendizaje, ya sean formales o informales, en futuras investigaciones se debería comparar explícitamente el impacto de las distintas formas de aprendizaje en línea (p. ej., un curso exclusivamente síncrono, asíncrono o una combinación de ambos). También puede resultar relevante explorar la relación entre el lenguaje corporal y las variables afectivas en la enseñanza virtual. Del mismo modo, es importante realizar estudios empíricos que identifiquen cuáles son las estrategias más eficaces para aliviar los diferentes aspectos de dicha ansiedad a la hora de comunicarse en español.

6 Lecturas adicionales comentadas

Horwitz, E. K., M. B. Horwitz y J. Cope. 1986. 'Foreign Language Classroom Anxiety'. *The Modern Language Journal* 70 (2): 125–132.

Se trata de un estudio pionero en la descripción sistemática de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras que además contiene una escala detallada para medir dicha variable afectiva con influencia en trabajos posteriores.

Dörnyei, Z. y S. Ryan. 2015. *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Londres y Nueva York: Routledge.

Este volumen es una edición revisada del trabajo de Dörnyei (2005), quien describe las variables más importantes que determinan el éxito o fracaso en el aprendizaje de lenguas extranjeras y que tiene en cuenta los rasgos de la personalidad, la naturaleza de la motivación y la aptitud lingüística. Este nuevo estudio también incluye los aspectos interaccionales del aprendizaje.

Bibliografía

Aida, Y. 1994. "Examination of Horwitz, Horwitz & Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese". *Modern Language Journal* 78 (2): 155–168. https://doi.org/10.2307/329005.

Amengual-Pizarro, M. 2018. "Foreign Language Classroom Anxiety among English for Specific Purposes (ESP) Students". *International Journal of English Studies* 18 (2): 145–159. https://doi.org/10.6018//ijes/2018/2/323311.

Aparicio, M., F. Bação y T. Oliveira. 2014. "MOOC's Business Models: Turning Black Swans into Gray Swans". En *ISDOC14 Proceedings of the International Conference on Information Systems and Design of Communication*, eds. C. J. Costa y M. Aparicio, 45–49. Nueva York: Association for Computing Machinery.

Avila, E. C. y H. I. Cabrera. 2020. "The Use of Facebook Group in Distance Learning During the Time of COVID19 Pandemic". *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology* 17 (6): 1859–1871.

Back, M., M. Han y S. Weng. 2020. "Emotional Scaffolding for Emergent Multilingual Learners Through Translanguaging: Case Stories". *Language and Education* 34 (5): 387–406. https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1744638.

Bárcena, E. y E. Martín-Monje. 2014. *Introduction. Language MOOCs: An Emerging Field. Language MOOCs*. Berlín: De Gruyter.

Bárcena, E., E. Martin-Monje y R. Read. 2015. "Potentiating the Human Dimension in Language MOOCs". En *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit*, eds. U. Cress y C. Delgado Kloos, 46–54. Lausana: Ecole Polytechnique Fereale de Lausanne.

Bárkányi, Z. 2021. "Motivation, Self-Efficacy Beliefs, and Speaking Anxiety in Language MOOCs". *ReCALL* 33 (2): 143–160. https://doi.org/10.1017/S0958344021000033.

Bell, N. y A. Pomerantz. 2016. *Humor in the Classroom: A Guide for Language Teachers and Educational Researchers*. Londres y Nueva York: Routledge.

Blake, R., N., M. Wilson, C. Cetto y C. Pardo-Ballester. 2008. "Measuring Oral Proficiency in Distance, Face-to-Face, and Blended Classrooms". *Language Learning & Technology* 12 (3): 114–127. http://dx.doi.org/10125/44158.

Çağatay, S. 2015. "Examining EFL Students' Foreign Language Speaking Anxiety: The Case at a Turkish State University". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 199: 648–656. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.59.

Chacón-Beltrán, R. 2017. "The Role of MOOCs in the Learning of Languages: Lessons From a Beginners' English Course". *Porta Linguarum* 28: 23–35.

Cooke-Plagwitz, J. 2008. "New Directions in CALL: An Objective Introduction to Second Life". *CALICO Journal* 25 (3): 547–557. http://www.jstor.org/stable/calicojournal.25.3.547.

Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe.

Dörnyei, Z. 1994. "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom". *The Modern Language Journal* 78 (3): 273–284. https://doi.org/10.2307/330107.

———. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Londres y Nueva York: Routledge.

Dörnyei, Z. y S. Ryan. 2015. *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Londres y Nueva York: Routledge.

Downes, S. 2012. "What a MOOC Does'. Stephen Downes: Knowledge, Learning, Community". *Knowledge, Learning, Community* (blog), 1 de marzo.

Elkhafaifi, H. 2005. "Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom". *The Modern Language Journal* 89 (2): 206–220. https://www.jstor.org/stable/3588681.

Ely, C. M. 1986. "An Analysis of Discomfort, Risktaking, Sociability, and Motivation in the L2 Classroom". *Language Learning* 36: 1–25. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1986.tb00366.x

Ferguson, R. y M. Sharples. 2014. "Innovative Pedagogy at Massive Scale: Teaching and Learning in MOOCs". En *Open Learning and Teaching in Educational Communities: 9th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2014, Graz, Austria, September 16–19, 2014, Proceedings*, eds. C. Rensng, S. de Feitas, T. Ley y P. J. Muñoz-Merino, 98–111. Nueva York: Springer International Publishing.

Gardner, R. C., R. Clément, P. C. Smythe y C. L. Smythe. 1979. *Attitudes and Motivation Test Battery*. Londres y Ontario: Department of Psycholoty, University of Western Ontario.

Gibaldi, C. 2013. "Will MOOCs Eventually Go for the Money? Let's Hope Not". En *INTED2013 Proceedings*, eds. L. Gómez Chova, A. López Martínes y I. Candel Torres, 4084–4085. Valencia: International Association of Technology, Education and Development.

Gironzetti, E., M. Lacorte y J. Muñoz-Basols. 2020. "Teacher Perceptions and Student Interaction in Online and Hybrid University Language Learning Courses". En *Current Perspectives in Language Teaching and Learning in Multicultural Contexts*, eds. M. Planelles, A. Foucart y J. M. Liceras, 507–539. Cizur Menor: Thomson Reuters-Aranzadi.

Gregersen, T. S. 2003. "To Err Is Human: A Reminder to Teachers of Language-Anxious Students". *Foreign Language Annals* 36 (1): 25–32. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb01929.x

Gregersen, T. S., P. D. MacIntyre y M. D. Meza. 2014. "The Motion of Emotion: Idiodynamic Case Studies of Learners' Foreign Language Anxiety". *The Modern Language Journal* 98 (2): 574–588. https://doi.org/10.1111/modl.12084.

Hampel, R., U. Felix, M. Hacuk y J. A. Coleman. 2005. "Complexities of Learning and Teaching Languages in a Real-Time Audiographic Environment". *German as a Foreign Language Journal* 3 (3): 1–30.

Hamzaoğlu, H. y Z. Koçoğlu. 2016. "The Application of Podcasting as an Instructional Tool to Improve Turkish EFL Learners' Speaking Anxiety". *Educational Media International* 53 (4): 313–326. https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1254889.

Hashemnezhad, H. y S. Mohammadnejad. 2012. "A Case for Direct and Indirect Feedback: The Other Side of Coin". *English Language Teaching* 5 (3): 230–239. https://doi.org/10.5539/elt.v5n3p230.

Hauck, M. y S. Hurd. 2005. "Exploring the Link between Language Anxiety and Learner Self-Management in Open Language Learning Contexts". *European Journal of Open, Distance and e-Learning* s.n.: 2–23.

He, D. 2017. "How to Cope with Foreign Language Speaking Anxiety Effectively? The Case of University Students in China". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 14 (2): 159–174.

Horwitz, E. K. 2000. "It Ain't Over 'til It's Over: On Foreign Language Anxiety, First Language Deficits, and the Confounding of Variables". *The Modern Language Journal* 84 (2): 256–259. https://doi.org/10.1111/0026-7902.00067.

Horwitz, E. K., M. B. Horwitz y J. Cope. 1986. "Foreign Language Classroom Anxiety". *The Modern Language Journal* 70 (2): 125–132. https://doi.org/10.2307/327317.

Jordan, K. 2014. "Initial Trends in Enrolment and Completion of Massive Open Online Courses". *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 15 (1): 133–160. https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1651.

Jung, H. Y. y J. C. McCroskey. 2009. "Communication Apprehension in a First Language and Self-Perceived Competence as Predictors of Communication Apprehension in a Second Language: A Study of Speakers of English as a Second Language". *Communication Quarterly* 52 (2): 170–181. https://doi.org/10.1080/01463370409370188.

Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Nueva York: Prentice-Hall International.

Latif, M. M. A. 2015. "Sources of L2 Writing Apprehension: A Study of Egyptian University Students". *Journal of Research in Reading* 38 (2): 194–212. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01549.x

Laurillard, D. 2002. *Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. 2ª ed. Londres y Nueva York: Routledge.

Lucas, J. 1984. "Communication Apprehension in the ESL Classroom: Getting Our Students to Talk". *Foreign Language Annals* 17 (6): 593–598. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1984.tb01748.x

Luke, K. 2021. "Twelve Tips for Using Synchronous Virtual Classroom Technologies in Medical Education". *MedEdPublish* 10 (1): 66. http://dx.doi.org/10.15694/mep.2021.000066.1.

MacIntyre, P. D. y R. C. Gardner. 1994. "The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language". *Language Learning* 44 (2): 283–305.

Mak, B. 2011. "An Exploration of Speaking-in-Class Anxiety with Chinese ESL Learners". *System* 39 (2): 202–214. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x

McIntosh, S., B. Braul y T. Chao. 2003. "A Case Study in Asynchronous Voice Conferencing for Language Instruction". *Educational Media International* 40 (1–2): 63–74. https://doi.org/10.1080/0952398032000092125.

Melchor-Couto, S. 2017. "Foreign Language Anxiety Levels in Second Life Oral Interaction". *ReCALL* 29 (1): 99–119. https://doi.org/10.1017/S0958344016000185.

Moser, J., T. Moran, H. Schroder, B. Donnellan y N. Yeung. 2013. "On the Relationship between Anxiety and Error Monitoring: A Meta-Analysis and Conceptual Framework". *Frontiers in Human Neuroscience* 7: 1–19. https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00466.

Munday, P. 2018. "Contextos virtuales para el aprendizaje". En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, 535–546. Londres y Nueva York: Routledge.

Muñoz-Basols, J. y S. Bailini. 2018. "Análisis y corrección de errores [Error Analysis and Error Correction]". En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, 94–108. Londres y Nueva York: Routledge.

Nielson, K., M. Gonzalez-Lloret y K. Pinckney. 2009. "Learning Foreign Languages at a Distance. Characteristics of Effective Online Courses", En *TTO 82131 TTO 82131 Technical Report E.3.1*, 169–188. College Park: University of Maryland Canter for Advanced Study of Language.

Papi, M. y P. Hiver. 2020. "Language Learning Motivation as a Complex Dynamic System: A Global Perspective of Truth, Control, and Value". *The Modern Language Journal* 104 (1): 209–232. https://doi.org/10.1111/modl.12624.

Park, G. 2014. "Factor Analysis of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale in Korean Learners of English as a Foreign Language". *Psychological Reports* 115 (1): 261–275. https://doi.org/10.2466/28.11.PR0.115c10z2.

Pleines, C. 2020. "Understanding Vicarious Participation in Online Language Learning". *Distance Education* 41 (4): 453–471. https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1821605.

Poza, M. I. 2011. "The Effects of Asynchronous Computer Voice Conferencing on L2 Learners' Speaking Anxiety". *IALLT Journal of Language Learning Technologies* 41 (1): 33–63. https://doi.org/10.17161/iallt.v41i1.8486.

Roberson, P. K., S. J. Shema, D. J. Mundfrom y T. M. Holmes. 1995. "Analysis of Paired Likert Data: How to Evaluate Change and Preference Questions". *Family Medicine* 27 (10): 671–675.

Satar, H. M. y N. Özdener. 2008. "The Effects of Synchronous CMC on Speaking Proficiency and Anxiety: Text Versus Voice Chat". *The Modern Language Journal* 92 (4): 595–613. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00789.x

Sheen, Y. 2008. "Recasts, Language Anxiety, Modified Output, and L2 Learning". *Language Learning* 58 (4): 835–874. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00480.x

Sokolik, M. 2014. "What Constitutes an Effective Language MOOC?" En *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, eds. E. Martín-Monje y E. Bárcena, 16–32. Berlín: De Gruyter.

Spielberg, C. D. 1983. *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (from Y)*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Steinberg, F. S. y E. K. Horwitz. 1986. "The Effect of Induced Anxiety on the Denotative and Interpretative Content of Second Language Speech". *TESOL Quarterly* 20 (1): 131–136. https://doi.org/10.2307/3586395.

Stevens, V. 2013. "LTMOOC and Instreamia". *TESL-EJ: Teaching English as a Second or Foreign Language* 17 (1): s.p.

Sze, P. M. 2006. "Developing Students' Listening and Speaking Skills through ELT Podcasts". *Education Journal* 34: 115–134.

Tecedor, M. y G. Campos-Dintrans. 2019. "Developing Oral Communication in Spanish Lower-Level Courses: The Case of Voice Recording and Videoconferencing Activities". *ReCALL* 31 (2): 116–134. https://doi.org/10.1017/S0958344018000083.

Toolkit. 2020. *Moving Your Language Teaching Online. A Toolkit for University Language Teachers*. Milton Keynes: The Open University. https://www.open.edu/openlearncreate/course/view.php?id=6341.

Torres, K. M. y J. E. Turner. 2016. "Students' Foreign Language Anxiety and Self-Efficacy Beliefs Across Different Levels of University Foreign Language Coursework". *Journal of Spanish Language Teaching* 3 (1): 57–73. https://doi.org/10.1080/23247797.2016.1163101.

Tsiplakides, I. y A. Keramida. 2009. "Helping Students Overcome Foreign Language Speaking Anxiety in the English Classroom: Theoretical Issues and Practical Recommendations". *International Education Studies* 2 (4): 39–44. https://doi.org/10.5539/ies.v2n4p39.

Young, D. J. 1992. "Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspective". *Foreign Language Annals* 25 (2): 157–172. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1992.tb00524.x

Zhang, X. 2013. "Foreign Language Listening Anxiety and Listening Performance: Conceptualizations and Causal Relationships". *System* 41: 164–177. https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.004.

Zhao, A., Y. Guo y J. Dynia. 2013. "Foreign Language Reading Anxiety: Chinese as a Foreign Language in the United States". *The Modern Language Journal* 97 (3): 764–778. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12032.x

Ziyaeemehr, A., V. Kumar y M. S. Faiz Abdullah. 2011. "Use and Non-Use of Humor in Academic ESL Classrooms". *English Language Teaching* 4 (3): 111–119. https://doi.org/10.5539/elt.v4n3p111.

7

INTERACCIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

INTERACTION IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS

Javier Muñoz-Basols y Mara Fuertes Gutiérrez

1	Introducción y conceptos clave	188
2	Interacción y dinámicas en el aprendizaje de lenguas	191
	2.1 Entornos presenciales	191
	2.2 Entornos híbridos o mixtos	192
	2.3 Entornos virtuales	193
3	Investigación sobre interacción en entornos virtuales	195
	3.1 Contextualización del estudio	195
	3.2 Metodología	197
	3.3 Análisis y resultados	201
4	Recomendaciones para la práctica	205
	4.1 Interacción síncrona	205
	4.2 Interacción asíncrona	209
5	Conclusión y futuras líneas de investigación	210
6	Lecturas adicionales comentadas	212
7	Agradecimientos	213
Bibliografía		213

RESUMEN

En este capítulo se explica cómo gestionar y fomentar la interacción en entornos virtuales de aprendizaje. En primer lugar, se contextualiza el concepto de interacción como una dinámica que se compone de tareas y participantes enmarcada en el contexto educativo y en el entorno en el que se

DOI: 10.4324/9781003146391-10
This chapter has been made available under a CC-BY-NC-ND 4.0 license.

desarrolla (presencial, híbrido o plenamente virtual), ya sea de manera síncrona o asíncrona. En segundo lugar, se lleva a cabo una revisión crítica de los estudios que analizan las habilidades necesarias que debe reunir la figura del docente de lenguas como agente facilitador de la interacción, teniendo en cuenta tanto los factores internos que ocurren durante el aprendizaje como las características propias de la interacción en entornos presenciales, híbridos y virtuales. En tercer lugar, se presentan una plantilla para el análisis de la interacción en entornos síncronos, desde el punto de vista de su naturaleza y contenido, en el marco de un estudio de caso, y ejemplos de interacciones reales en tutorías virtuales de español. En cuarto lugar, se incluyen recomendaciones para fomentar la interacción en entornos virtuales, asegurar la consecución de los objetivos de aprendizaje y potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes. El capítulo concluye con sugerencias sobre posibles líneas de investigación en la enseñanza del español en entornos virtuales.

Palabras clave: interacción; Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA): enseñanza del español; Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO); gestión del aula virtual

ABSTRACT

This chapter explains how to manage and foster interaction in virtual learning environments. First, the concept of interaction is contextualized as a dynamic consisting of tasks and participants framed in the educational context and environment in which it takes place (face-to-face, hybrid or fully virtual), either synchronously or asynchronously. Second, we offer a critical review of the studies analyzing the competences that language teachers must have as facilitators of interaction, considering the internal factors that take place during the teaching and learning process and contrasting the characteristics of face-to-face, hybrid and virtual interactions. The third part presents a template for the analysis of the nature and contents of interactions in synchronous language learning online environments, within the framework of a case study and with examples of real-life interactions in virtual Spanish tutorials. Fourth, recommendations are included to enhance interaction in virtual learning environments to facilitate the achievement of learning objectives and the development of learners' communicative competence. The chapter concludes with suggestions on research areas to be developed in the study of interaction in the context of teaching Spanish in virtual environments.

Keywords: interaction; Virtual Learning Environments (VLE); Spanish Language Teaching (SLT); Computer-Assisted Language Learning (CALL); virtual classroom management

1 Introducción y conceptos clave

La interacción desempeña un papel fundamental en el entorno educativo al actuar como regulador del binomio enseñanza–aprendizaje. En el ámbito de segundas lenguas o extranjeras, la **interacción** se puede definir como una actividad compuesta de **tareas** y **participantes** que comparten conocimientos a la vez que negocian diferentes maneras de ver e interpretar el mundo (Kato y Dalsky 2019, 121). Consta de **tres tipos principales**: 1) aprendiente ↔ docente, 2) aprendiente ↔ aprendiente y 3) aprendiente → contenido o materiales (Moore 1989, 1). La construcción del conocimiento durante esta actividad se desarrolla a partir de un proceso de interacción social (Vygotsky 1979; van Lier 1996, 2004) a medida que se crea un entendimiento mutuo sobre las normas, las expectativas (Hampel y Stickler 2015, 75) y los roles de los participantes como miembros de un grupo concreto (Hall y Walsh 2002, 187).

La interacción se puede ver condicionada por **factores externos** que rodean la enseñanza y el aprendizaje:

1 el **contexto** de enseñanza (primaria, secundaria, universidad, enseñanza no reglada...), el **nivel** (inicial vs. avanzado) o los **recursos** disponibles en un centro pueden promover la interacción en mayor o menor medida;
2 el **entorno** o medio en el que se transmiten los conocimientos y ocurre la interacción (presencial, híbrido o plenamente virtual) y el **modo** en el que se desarrolla esta en la realización de tareas de aprendizaje: **síncrono** (en tiempo real) o **asíncrono** (en diferido);
3 la **materia** que se imparte, que puede requerir un menor o mayor grado de interacción y desarrollo de habilidades específicas: el aprendizaje tradicional de matemáticas vs. el aprendizaje de lenguas. El Consejo de Europa (2020, 70–89) incide en la importancia de desarrollar, además de la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática e intercultural, competencias todas ellas que precisan de un alto grado de interacción;
4 el **diseño curricular**, su duración (mes, trimestre, año académico...) y los objetivos pueden requerir igualmente diferentes grados de interacción según las tareas asignadas y las habilidades que se desarrollen: producción, mediación e interacción oral vs. producción, mediación e interacción escrita;
5 el **componente cultural** de manera amplia o **macrocultural** también condiciona la interacción. A grandes rasgos podemos hablar de **culturas**

verticales, en las que el docente es la figura central, y **culturas horizontales**, caracterizadas por contar con una mayor participación e interacción en el aula (Yada *et al*. 2019, 15–16). Aquí también se pueden comparar los modelos educativos, p. ej., público vs. privado, que moldean cada sistema (Canale 2019, 62, 120). A nivel **microcultural**, se pueden considerar aspectos como la formación recibida, la trayectoria docente y el estilo de enseñanza en relación con el espacio del aula y las prácticas docentes (Hampel y Stickler 2005, 317).

Para entender el funcionamiento de la interacción en el aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas (LE/L2) es importante tener en cuenta todos los componentes sociales, físicos e individuales que conforman la ecología del medio en el que tiene lugar el proceso de aprendizaje y se ubican las actividades o tareas (van Lier 1998, 129).

Todos estos factores externos, sintetizados en la Tabla 7.1, pueden tener un impacto en el desarrollo y la gestión de la interacción, lo cual se une además a las expectativas de los participantes.

TABLA 7.1 Principales factores externos que influyen en la interacción.

Contexto	• Primaria, secundaria, universidad, enseñanza no reglada • Nivel: inicial, intermedio, avanzado • Recursos disponibles
Entorno	• Presencial, híbrido, virtual • Modo: síncrono (en tiempo real) vs. asíncrono (en diferido)
Materia	• Enseñanza tradicional de matemáticas (– interacción) vs. enseñanza de lenguas (+ interacción)
Diseño curricular	• Duración: mes, trimestre, año académico • Objetivos: producción oral vs. producción escrita
Componente cultural	• Nivel macrocultural: cultura vertical (docente como figura central) vs. cultura horizontal (participación de los aprendientes); modelos educativos (público vs. privado) • Nivel microcultural: formación recibida, trayectoria docente y estilo de enseñanza

De todos los factores externos, el **modo de enseñanza** —ya sea en su vertiente síncrona (en vivo) o asíncrona (en diferido)— permite contraponer cómo tiene lugar la negociación y coconstrucción del conocimiento y cuál es el papel de la interacción en este proceso.

El **modo de enseñanza–aprendizaje síncrono** (*synchronous teaching and learning*) se puede manifestar en forma de vídeo (pantalla), texto (*chat*) o audio (teléfono), tanto dentro como fuera del aula y, a nivel extracurricular

(Sylvén y Sundqvist 2017), en el *eTándem* (véanse Yang y Yi 2017; Strawbridge 2021) o intercambio de conversación entre aprendientes de lenguas. Por su naturaleza, este modo en tiempo real posee una serie de ventajas para el aprendizaje (véase la Tabla 7.2).

TABLA 7.2 Ventajas del modo síncrono para la interacción. Fuente: adaptado de Finkelstein (2006, 6).

- Acceder de forma inmediata y en tiempo real a aprendientes, docentes y personas expertas.
- Interactuar y compartir ideas de manera simultánea.
- Servirse de herramientas prácticas que permitan reaccionar a los conceptos presentados o aplicar los conocimientos en tiempo real.
- Conectar en directo con situaciones del mundo real y con recursos primarios.
- Demostrar y evaluar habilidades en tiempo real y fomentar el pensamiento analítico.
- Crear grupos más diversos de aprendientes en tiempo real.
- Integrar los conocimientos de personas invitadas en el entorno de aprendizaje.

Para sentar las bases de la interacción, es aconsejable comenzar con un acuerdo, implícito o explícito, entre los participantes, con el objetivo de reducir al mínimo las posibles distracciones o interrupciones a su alrededor durante las actividades. De este modo, se consigue aprovechar al máximo y de manera significativa la experiencia en línea (Finkelstein 2006, 5). En la enseñanza presencial, las herramientas tecnológicas principalmente *brindan apoyo* a la exposición de información y conceptos. En el medio virtual, es importante que se perciba una diferencia en su uso y, por lo tanto, considerarlas *el medio* en el cual tiene lugar el proceso de enseñanza–aprendizaje. El salto cualitativo en el uso de estas herramientas durante la pandemia de la COVID-19 constituyó un claro ejemplo de su redefinición y usabilidad por la importancia y valor pedagógico que adquirieron (véase Fayed y Cummings 2021).

En el **modo de enseñanza–aprendizaje asíncrono** (*asynchronous teaching and learning*) docente y aprendientes no interaccionan en tiempo real, sino que se accede a los recursos y las actividades (p. ej., un foro en línea) de manera individual en un marco temporal específico (p. ej., la duración del curso) y según la disponibilidad de cada usuario. Este modo también posee una serie de ventajas para la interacción (véase la Tabla 7.3).

Una de las principales ventajas de esta modalidad es que no existe una restricción tan limitada en cuanto al tiempo que se dedica al aprendizaje, lo cual permite que el aprendiente goce de una mayor flexibilidad. A continuación, enumeramos algunos de los principales factores internos que aparecen en los tres principales entornos de aprendizaje: enseñanza presencial, híbrida o mixta y virtual.

TABLA 7.3 Ventajas del modo asíncrono para la interacción. Fuente: adaptado de Arasaratnam-Smith y Northcote (2017, 193).

- Controlar la manera en que una persona presenta su imagen ante el resto de la comunidad de aprendientes (biografía, fotografía, etc.).
- Crear un medio con mayor equidad en los turnos de palabra y en la comunicación entre los participantes.
- Presentar más oportunidades de expresión para los participantes, especialmente en la interacción escrita (p. ej., foros, blogs, etc.), sin importar su nivel.
- Mejorar la actitud de los aprendientes hacia el aprendizaje gracias la atmósfera distendida del medio asíncrono y a la ausencia de presión de grupo propia del medio síncrono.
- Disminuir la presión social al poder trabajar con tiempo y planificación.
- Responder de manera reflexiva a las ideas expuestas por las personas que participan.
- Interaccionar con mayor independencia, agentividad e inclusión entre los participantes.

2 Interacción y dinámicas en el aprendizaje de lenguas

El entorno en el que tiene lugar el proceso de enseñanza–aprendizaje, presencial, híbrido o virtual, conduce al desarrollo de dinámicas propias que se ven condicionadas por **factores internos** (Gironzetti, Lacorte y Muñoz-Basols 2020, 509). Contrastar la interacción en estos entornos permite comprender los factores que inciden en su desarrollo e identificar qué aspectos se pueden potenciar para fomentar esta dinámica.

2.1 Entornos presenciales

La interacción en **entornos presenciales** (*face-to-face environments*) se puede ver predeterminada y condicionada por factores específicos que tienen que ver tanto con el **espacio físico** (aula) como con los **participantes** (roles) en la comunicación. Algunos ejemplos de estos condicionantes son: el diseño y la configuración del espacio y su función habitual, los elementos físicos en el aula, la distribución de los participantes durante la clase, la distancia entre docente y aprendientes y los dispositivos utilizados o acceso a la tecnología (proyector vs. pizarra inteligente) (véase el capítulo 1 en este volumen). Todos estos componentes restringen o abren múltiples posibilidades a la interacción y hacen que esta dinámica se centre en la figura del docente o que se promueva entre los participantes durante una actividad.

Además de estos factores, en la interacción presencial es necesario tener en cuenta los **componentes multimodales** de la comunicación relacionados con la presencia social, que desempeñan también un importante papel tanto en la percepción como en las expectativas derivadas de la interacción, a saber: la expresión facial, la dirección de la mirada, la postura, la vestimenta, los

rasgos paralingüísticos (el tono de la voz, el volumen y la pronunciación, los titubeos, los silencios) y otros elementos no verbales de la comunicación (Tu y McIsaac 2002, 133) como puede ser la gestión del espacio que, en su conjunto, influyen en la percepción de los hablantes durante el acto comunicativo.

2.2 Entornos híbridos o mixtos

Este tipo de **interacción de carácter híbrido o mixto** (*hybrid or blended*) (Garrison y Vaughan 2008; Picciano, Dziuban y Graham 2014; Dziuban *et al.* 2015; Martín-García 2020) combina la enseñanza presencial con la enseñanza a través de plataformas en línea o Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) (*Virtual Learning Environments, VLEs*), además de poder contar también con una dinámica de aula invertida (*flipped classroom*) (Mehring y Leis 2018) (véase el capítulo 9 en este volumen) o de recursos característicos de la enseñanza tanto síncrona como asíncrona. Una de las principales ventajas del entorno híbrido es que se promueve el **aprendizaje activo** (Babb, Stewart y Johnson 2010, 735) y, por lo tanto, se incide de manera directa en el aprendizaje autónomo, al requerir una gestión más pautada del proceso de aprendizaje por parte del aprendiente. De esta manera, se le puede sacar el máximo partido tanto a los recursos en línea como a las horas de contacto presencial. Como señala Martín-García (2020, v), el modo híbrido implica adaptar y permitir una mayor flexibilidad en entornos presenciales y virtuales y en el tiempo de aprendizaje para favorecer la interacción grupal, la colaboración social y, con ello, la construcción eficiente del conocimiento. Esto se debe hacer teniendo en cuenta al aprendiente como protagonista del proceso de aprendizaje dotado de una serie de habilidades que deberá desarrollar, a saber: ser activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo y responsable (Martín-García 2020, v).

Desde el punto de vista de la interacción, es necesario tener en cuenta que, pese a que se trate de un método mixto (en mayor o menor grado en función de los objetivos del curso), esta se gestionará según el medio, siendo ambos espacios (presencial y virtual) independientes, debido a que constituyen presencias sociales distintas y a que también tienen que ver con, por ejemplo, la personalidad del aprendiente, sus motivaciones, intereses y manera de aprender. Por ejemplo, Hun Lim, Morris y Kupritz (2007) estudiaron el grado de satisfacción de los participantes en cursos híbridos y en línea desde el punto de vista del aprendiente y llegaron a la conclusión de que mientras que la enseñanza en línea puede aislar o desvincular a algunas personas, también puede tener un efecto liberador para quienes no se desenvuelven bien al socializar e interaccionar en entornos de aprendizaje presenciales (Arasaratnam-Smith y Northcote 2017, 192). De ahí que aspectos como la calidad del curso, su eficacia y grado de satisfacción (Jackson y Helms 2008, 7) resulten igualmente importantes para valorar el éxito de esta modalidad. En este tipo de

cursos, de los tres tipos de interacción durante el proceso de aprendizaje (Moore 1989, 1), 1) aprendiente ↔ docente, 2) aprendiente ↔ aprendiente y 3) aprendiente → contenido o materiales; el tercero es aquí especialmente relevante, dado que puede incidir directamente sobre el desarrollo autónomo del aprendizaje y, por lo tanto, sobre su grado de éxito (Murray *et al.* 2013).

2.3 Entornos virtuales

Tal y como sucede en el caso de la enseñanza presencial e híbrida, en los **entornos de aprendizaje virtuales** (*online environments*) también se negocian el significado y la forma. En el caso del aprendizaje de lenguas, la interacción conlleva la puesta en práctica de estrategias de comunicación para compensar la falta de conocimientos lingüísticos. Los aprendientes negocian el significado y la forma utilizando recursos como los circunloquios, las aproximaciones, las repeticiones, las invenciones de palabras, las peticiones, la autocorrección o la traducción entre la L1 y la L2 (Lee 2001, 234). La **interacción en los entornos virtuales** se caracteriza por: 1) una **participación más igualitaria** que la interacción cara a cara, 2) la **posibilidad de adecuar el ritmo de aprendizaje** a las necesidades y expectativas individuales y 3) más oportunidades para la **producción de lenguaje de naturaleza más compleja y en mayor cantidad** que en las interacciones cara a cara (Lee 2001, 234–235; Cerezo 2021).

Sin embargo, el compromiso personal con el trabajo del curso y el esfuerzo cognitivo al procesar la información del material de aprendizaje son dos elementos necesarios para potenciar el aprendizaje autónomo (Lee 2016), especialmente en el caso de los *LMOOC* (*Language Massive Open Online Courses*), cursos no exentos de limitaciones al ser la adquisición de una lengua una habilidad que depende en gran medida de las oportunidades para la práctica y la interacción (Martín-Monje y Borthwick 2021, 108). Con todo, Comas-Quinn, de los Arcos y Mardomingo (2012, 142) señalan que el medio virtual puede favorecer el protagonismo de los aprendientes por ser un entorno más distendido en comparación con el presencial. En el medio virtual, estos se sienten más empoderados para tomar la iniciativa en la gestión de la interacción, lo cual, en última instancia, conlleva un impacto positivo en el aprendizaje. Pese a las ventajas de este tipo de entornos, la interacción no deja de ser un proceso complejo sujeto a numerosas variables externas e internas. Una de las preguntas en ese sentido es, por tanto, qué componentes resultan esenciales para trazar un análisis de esta dinámica en un entorno de aprendizaje mediado por tecnología.

García Cabrero *et al.* (2008, 6–9), a partir del trabajo de Benbunan-Fich, Hiltz y Harasim (2005), proponen un modelo para el análisis de la interacción en la **comunicación mediada por tecnología** (*Computer-Mediated Communication*, *CMC*) en entornos de aprendizaje que tiene en cuenta: 1) los **factores**

contextuales que pueden favorecer o limitar la interacción y los resultados del aprendizaje, p. ej., los participantes (roles y características), el diseño instruccional (contenidos del curso, actividades y evaluación) y la accesibilidad a la tecnología (plataformas y recursos); 2) los **procesos de interacción** o cómo se hace uso de los recursos tecnológicos, p. ej., la eficacia en el manejo de recursos, el tiempo invertido o cómo se lleva a cabo la interacción entre aprendientes y docente; y 3) los **resultados del aprendizaje** o cómo se construye el conocimiento, p. ej., la manera en la que se comparte información, se exploran las disonancias entre las ideas, se negocian los significados, se evalúan y modifican los conocimientos (coconstrucción) y se aplican estos nuevos significados (García Cabrero *et al*. 2008, 6–9) (véase la Figura 7.1).

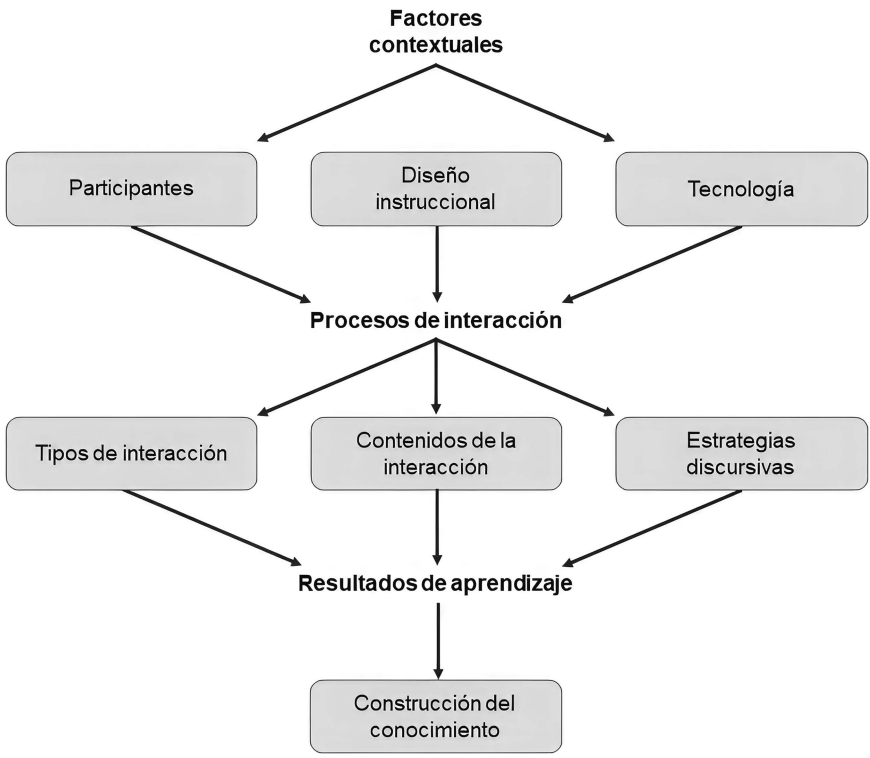


FIGURA 7.1 Modelo para el análisis de la interacción mediada por tecnología. Fuente: García Cabrero *et al*. (2008, 6).

Durante el proceso de interacción, resulta importante prestar atención especial al contenido de los intercambios para que estos atiendan a la **presencia docente**, es decir, cómo se presenta el contenido, a la **presencia cognitiva** o grado de reflexión con el que se construye y conforma el significado y a la **presencia social**, es decir, la habilidad de los participantes para proyectar características personales y contribuir a fomentar la motivación y crear un

ambiente distendido y cooperativo que incluye aspectos como el afecto, la empatía y la cohesión en el grupo (García Cabrero *et al*. 2008, 8–9). Del mismo modo, como parte de la presencia docente, se debe prestar atención a las **estrategias discursivas** con respecto a cómo docentes y aprendientes emplean la lengua para construir una red de relaciones semánticas entre los conceptos principales, siendo de especial importancia para gestionar la interacción el **habla o discurso del docente** (*teacher talk*). Como se verá más adelante, esto se refiere, por ejemplo, a cómo el docente interviene para verificar la comprensión de las interacciones o a las maneras en las que proporciona información, explica, narra o da instrucciones.

Los aprendientes de lenguas suelen identificar la ansiedad como una las variables más comunes en este tipo de entornos (véase el capítulo 6 en este volumen) y la falta de satisfacción con respecto a la interacción, tanto dentro como fuera de clase, constituye otro aspecto fundamental en la enseñanza virtual (Carbajal-Carrera 2021, 2). Así, dada su importancia, en la parte 3 de este capítulo presentamos un estudio de caso que tiene por objetivo retratar el funcionamiento de la interacción en entornos virtuales mediante la observación de grabaciones reales de dinámicas de interacción en clases de enseñanza del español. Analizar la interacción de esta forma permite apreciar cómo se ponen en práctica las tareas y se desenvuelven los participantes durante este proceso, tanto a nivel de gestión de la interacción como discursivo y, por lo tanto, mediante la inclusión de muestras de lengua. En la sección 4 del capítulo, teniendo en cuenta los datos obtenidos a partir de la observación y contrastando dicha información con la bibliografía especializada sobre la materia, se esbozan una serie de recomendaciones para fomentar y gestionar la interacción en la enseñanza del español en entornos virtuales.

3 Investigación sobre interacción en entornos virtuales

3.1 Contextualización del estudio

A continuación, presentamos los resultados de un estudio piloto en el que se analizan las estrategias comunicativas de las que hacen uso los participantes en un entorno virtual de aprendizaje del español. En concreto, se observaron seis tutorías de los cursos de español de la Open University, una institución británica de enseñanza superior que, desde hace más de 50 años, se especializa en la docencia a distancia. Como centro pionero en la enseñanza mediada por tecnología, en 2002 comenzó a ofrecer clases síncronas en línea, que desde entonces forman una parte integral de las prácticas docentes de esta institución, por lo que se considera un entorno idóneo para realizar un estudio con estas características (véase Hampel 2007).

En la Open University, las asignaturas de español se imparten dentro de un Grado en Lenguas, si bien también pueden estudiarse como asignaturas

de libre elección. Se enseñan a través de materiales (elaborados íntegramente por el profesorado que compone el equipo de español) disponibles en el entorno virtual de aprendizaje, donde los aprendientes también pueden acceder a varios foros para comunicarse con los docentes y con otros aprendientes. Las tutorías observadas son clases grupales voluntarias que sirven de refuerzo para ampliar y practicar los contenidos de las asignaturas y preparar los exámenes. Son impartidas por docentes asociados, quienes también monitorizan el progreso de los aprendientes de manera individual y corrigen las actividades de evaluación de las asignaturas. La temática de las tutorías se anuncia desde principio de curso y cada una de ellas se imparte al menos en tres ocasiones, con horarios diferentes, para maximizar la asistencia. Los aprendientes pueden reservar una plaza en tantas tutorías como deseen con distintos docentes (no es necesario que sea el suyo habitual).

En la muestra empleada para el estudio, todos los asistentes pertenecen a los grupos que imparte una misma docente, que es la responsable del diseño de las tareas y el material complementario utilizado en las tutorías. Las tareas empleadas, cuyo principal objetivo es revisar cuestiones gramaticales y preparar la evaluación, son, en su mayoría, actividades de práctica controlada o semilibre. La docente está presente, dirige y facilita dichas tareas, lo que constituye una importante diferencia respecto a otros estudios sobre la interacción en los que se explora la interacción entre aprendientes en tareas pautadas en las que no interviene el docente (Bueno-Alastuey 2011, 2013) o en actividades de telecolaboración para las que se evita proporcionar instrucciones exhaustivas (Strawbridge 2021).

En estudios internos de la Open University se estima que, a lo largo del curso, aproximadamente el 50% de los aprendientes participan al menos en una tutoría. Además, los llamados aprendientes vicarios o indirectos (*vicarious students*), en lugar de asistir, visualizan las tutorías de manera asíncrona como parte de sus estudios (Pleines 2020). La Tabla 7.4 resume el contexto en el que se ha llevado a cabo el estudio de

TABLA 7.4 Ficha contextual de la recogida de datos.

Contexto	Universidad: The Open University (Reino Unido) Nivel: inicial, intermedio, avanzado (A1–C1)
Entorno	Virtual (plataforma: *AdobeConnect*)
Materia	Español
Diseño curricular	• Duración: año académico • Objetivos: producción oral, preparación de tareas de evaluación
Componente cultural	• Nivel macrocultural: cultura horizontal; centro público • Docente figura central vs. mayor espontaneidad de los aprendientes • Nivel microcultural: docente con más de veinte años de experiencia

acuerdo con los factores externos, descritos arriba en la Tabla 7.1, que intervienen en la interacción aprendiente/docente.

La investigación adopta un enfoque émico, es decir, desde dentro, ya que busca analizar mediante el visionado de grabaciones reales cómo se gestiona la interacción en relación con los participantes.

3.2 Metodología

3.2.1 Participantes

Los participantes en este estudio son una docente con más de veinte años de experiencia en la enseñanza a distancia y en línea y los asistentes a las seis tutorías analizadas. Para las observaciones, se optó por seleccionar grupos de distintos niveles (A1–A2, B2 y C1, cf., Council of Europe 2020), con el propósito de analizar la interacción según la competencia lingüística de los participantes e impartidas por una misma docente. Al tratarse de un trabajo exploratorio, se prefirió hacer un seguimiento de la misma docente, dado que la interacción, entre otros factores, también se ve vinculada, como se explicó anteriormente, a factores como al estilo de enseñanza. Además, para que la observación no impactara en las interacciones durante las clases, se decidió utilizar tutorías grabadas, en lugar de asistir a ellas en vivo, práctica habitual en este tipo de estudios (Bazán Ramírez, Martínez Monry y Trejo Urieta 2009). Otra de las ventajas de esta manera de operar es que facilita el tratamiento de los datos y la identificación de los fenómenos de interacción, puesto que el material puede transcribirse y revisarse. En una primera selección, se identificaron aquellas docentes que imparten clases en varias asignaturas de español (un total de 42) y se seleccionó a una docente que enseña en los cursos de A1–A2, B2 y C1; se visionaron todas sus tutorías grabadas durante los cursos 2019–2020 y 2020–2021 (un total de catorce) y se optó por incluir en este estudio las que contaban con un mínimo de ocho asistentes ($N = 6$), pues se consideran las óptimas para analizar la interacción (véase la Tabla 7.5).

TABLA 7.5 Número de asistentes a las tutorías observadas clasificadas por niveles.

Código del curso	*Nivel*	*Tutoría 1*	*Tutoría 2*	*Total*
L194	A1–A2	11	12	23
L226	B2	9	9	18
L336	C1	19	9	28
Total de participantes en las seis tutorías				**69**

Las tutorías cuentan con una media de 11–12 asistentes en todos los niveles. Para garantizar la protección de datos, las tutorías se graban sin registrar

información personal sobre los asistentes. Muchos aprendientes prefieren no identificarse y la mayoría mantiene la cámara apagada durante la clase, así que tampoco puede obtenerse esta información de manera indirecta. Algunos participantes encienden la cámara al intervenir, sin observarse diferencias reseñables entre niveles, lo que parece indicar que el empleo de las cámaras tiene que ver con preferencias personales.

3.2.2 Plantilla de observación y codificación de datos

La herramienta empleada para la recogida de datos fue una plantilla de observación sobre la interacción entre el docente y los aprendientes (véase la Tabla 7.6). Para la elaboración de la plantilla se siguieron los estudios de González Argüello (2010) y Sutherland *et al*. (2016), teniendo en cuenta la naturaleza y el contenido de los intercambios comunicativos en el aula (véase, por ejemplo, Reinke and Herman 2016), y siendo la plantilla rediseñada y ampliada para facilitar su manejo y adecuarse mejor a los propósitos de este estudio: observar la interacción en tutorías virtuales de español. El instrumento fue validado, antes de su empleo, por cuatro especialistas en gestión del aula, competencia interaccional y discurso del docente, quienes hicieron comentarios que se incorporaron en la versión final.

La plantilla considera tanto la naturaleza como los contenidos de las interacciones y propone ítems diferentes para docentes y aprendientes: en el caso de los docentes, la naturaleza de la interacción contempla aspectos como el carácter de las interacciones (**positivas** [cuando las conductas y reacciones son de reafirmación o validación]; **neutras** [cuando la interacción no incluye elementos positivos ni negativos]; o **negativas** [cuando las interacciones o conductas son adversas a la colaboración comunicativa]), si las interacciones son activas (con intercambios comunicativos) o pasivas (se limita a escuchar) o cómo se organizan los intercambios comunicativos; en cuanto al contenido de las interacciones, para los docentes se observan aspectos como de qué manera llevan a cabo la presentación o discusión de los contenidos o responden a preguntas, el tipo de *feedback* que proporcionan o si se registran intervenciones de carácter social. Con respecto a los aprendientes, algunos de los ítems incluidos en la observación de la naturaleza de sus interacciones coinciden con los de los docentes (positivas, neutras, negativas; activas, pasivas) y se monitoriza también la reacción ante las intervenciones de otros aprendientes. Sobre el contenido de las interacciones, se exploran aspectos como si los aprendientes formulan y responden a preguntas o la (auto)corrección de errores. La plantilla también deja espacio para la observación de cuestiones como el uso de emoticonos o el lenguaje no verbal, entre otras, que también intervienen en la interacción mediada por tecnología.

A pesar de haber sido concebida con fines investigadores, esta plantilla constituye un instrumento útil para evaluar las prácticas de docentes en

TABLA 7.6 Plantilla de observación de la interacción. Fuente: elaboración propia.

1) Docente			
A) Naturaleza de la interacción			
	DESCRIPTOR	CÓDIGO	DEFINICIÓN
	1) Interacción (docente) positiva/neutra	ID+	Intercambio docente–aprendiente en el que el docente muestra un comportamiento/relación positiva/neutra.
	2) Interacción (docente) negativa	ID–	Intercambio docente–aprendiente en el que el docente muestra un comportamiento/relación negativa.
	3) Organización de los turnos	OT	Intervenciones para asignar turnos (subtipo de OPR).
	4) Oportunidades para responder	OPR	Preguntas, peticiones, directrices o gestos que buscan una respuesta.
	5) Participación activa	PA	El docente participa de manera activa con el aprendiente.
	6) Participación pasiva	PP	El docente participa de manera pasiva con el aprendiente (se limita a escuchar).
B) Contenido de la interacción			
	DESCRIPTOR	CÓDIGO	DEFINICIÓN
	1) Discusión sobre los contenidos	DC	Introducción y discusión sobre los contenidos que se van a abordar, propósito y objetivos de la enseñanza, detalles sobre la evaluación.
	2) Respuestas a las preguntas	RP	Respuestas a las preguntas de los aprendientes.
	3) Instrucciones y expectativas	IE	Recordatorio de las expectativas antes de realizar una actividad.
	4) *Feedback* instructivo	FI	Se muestra información adicional o contextual sin focalizar directamente sobre el error.
	5) *Feedback* correctivo	FC	Se reconoce el error y se proporciona la forma correcta.
	6) Intervenciones de carácter social	ICS	Discusión de temas no académicos.
Otros (uso de emoticonos, interacción no verbal mediante gestos visuales —mano con pulgar, mano alzada, etc.).			

TABLA 7.6

2) Aprendiente			
A) Naturaleza de la interacción			
	DESCRIPTOR	CÓDIGO	DEFINICIÓN
	1) Interacción (aprendiente) positiva/neutra	IA+	Intercambio docente–aprendiente en el que el aprendiente muestra un comportamiento/relación positiva/neutra.
	2) Interacción (aprendiente) negativa	IA–	Intercambio docente–aprendiente en el que el aprendiente muestra un comportamiento/relación negativa.
	3) Participación de manera espontánea	PME	El aprendiente participa por su propia iniciativa.
	4) Participación cuando se le pregunta	PCP	El aprendiente responde a preguntas que se le dirigen.
	5) Reacción a las intervenciones de otros aprendientes	RIO	El aprendiente añade información adicional a las aportaciones del resto del grupo.
B) Contenido de la interacción			
	DESCRIPTOR	CÓDIGO	DEFINICIÓN
	1) Discusión sobre los contenidos	DCE	El aprendiente contribuye a la discusión sobre los contenidos que se van a abordar, propósito y objetivos de la enseñanza, detalles sobre la evaluación.
	2) Respuestas a las preguntas	RPE	Respuestas a las preguntas del docente o de otros aprendientes.
	3) Formulación de preguntas	FP	El aprendiente formula preguntas de manera espontánea.
	4) Monitorización de los errores	ME	El aprendiente se autocorrige con frecuencia.
	5) Intervenciones de carácter social	ICSE	Discusión de temas no académicos.
Otros (uso de emoticonos, interacción no verbal mediante gestos visuales —mano con pulgar, mano alzada, etc.).			

formación y, de manera general, para reflexionar acerca de las estrategias docentes empleadas para la interacción, ya que puede adaptarse y aplicarse al análisis de prácticas docentes sobre la interacción para identificar estrategias acertadas y también para detectar posibles áreas de mejora, bien como parte de observaciones docentes o para la autorreflexión.

3.3 Análisis y resultados

El presente estudio de caso tiene como objetivo extraer recomendaciones pedagógicas para el aula virtual de español basadas en observaciones de prácticas docentes. Para ello, utilizando la plantilla de la Tabla 7.6, se codificaron los intercambios comunicativos entre aprendientes y docentes. Se seleccionaron los ejemplos más representativos a partir de los siguientes criterios: 1) **representatividad** (ejemplos que demuestran de manera evidente el ítem que se comenta), 2) **variedad** (selección equilibrada de ejemplos de todos los niveles de competencia: A1–C1) y 3) **claridad** (ejemplos que permiten observar la dinámica de la interacción con un suficiente contexto). De esta manera, para los objetivos de este estudio exploratorio, se ha preferido extraer recomendaciones para la práctica a partir de las observaciones, más que determinar la frecuencia de los comportamientos interaccionales y su idoneidad, hecho para el que sería necesario un estudio más amplio. El código que figura tras los ejemplos aportados indica a qué tutoría corresponden: se especifica el nivel de los aprendientes (A1–A2, B2, C1) y si los intercambios comunicativos están tomados de la primera o la segunda tutoría observadas (T1, T2) para cada uno de los niveles. Los nombres de los aprendientes son ficticios para preservar su anonimato.

Con respecto a la naturaleza de las interacciones, conviene destacar que en todas las tutorías las interacciones fueron de carácter neutro o positivo, tanto por parte de la docente como de los aprendientes. No obstante, he aquí dos casos, en una misma tutoría, en los que el intercambio entre la docente y los aprendientes podrían considerarse negativos. En una ocasión, la docente amonestó a los aprendientes al terminar una actividad desarrollada en pequeños grupos ("*Veo que estabais pasando de esto y hablando de lo que . . . de lo que os apetecía, pero bueno*" [B2, T1]). En otra ocasión, y según nuestra interpretación, un aprendiente se mostró resignado tras la respuesta de la docente a su pregunta ("*¿Cuándo voy a recibir el libro de gramática?*"), a lo que contestó con un lacónico "*bueno*" [B2, T1].

Se documentaron casos de participación activa de la docente, en particular cuando reaccionó a las intervenciones de los aprendientes, sobre todo a través del uso de emoticonos en el *chat*, o cuando glosó lo que un aprendiente acababa de decir o pidió que un aprendiente elaborara su intervención. En la mayor parte de las ocasiones, las intervenciones de la docente correspondieron a la organización de los turnos, con dos funciones principales: ceder

la palabra a algún aprendiente que deseaba intervenir y lo había indicado de manera explícita —en general en el *chat*— ("*dime, Laura*") o dirigir la realización de actividades o ejercicios, sobre todo para marcar a quién correspondía resolverlos o contestar a determinadas preguntas, que podían ser de respuesta cerrada (IC 1) o abierta (IC 2). Se detallan a continuación una serie de intercambios comunicativos (IC) a modo de ejemplos de interacción de los niveles iniciales a los avanzados:

IC 1 Entonces, vamos a empezar con Alex. Alex, lees uno y dices cuál de estas es la solución.
Venga, Alex, uno.
[. . .]
Bueno, Anna, dos.
[. . .]
Bueno, vamos a intentar el siguiente. A ver si podemos acertar el siguiente. Tres, manejo de las nuevas tecnologías, **a ver, Sandra**. [B2, T1]

IC 2 **Mark, cuéntanos** qué sabes tú de la situación lingüística en Perú y qué ocurre en Paraguay. **Cuéntanos, Mark**. [C1, T2]

El formato de gestión de los intercambios comunicativos reflejado en el IC 1, en el que la docente llamó en orden a los aprendientes para que fueran resolviendo un ejercicio, resulta común en las tutorías. Cabe destacar, no obstante, que las interacciones de esta naturaleza fueron disminuyendo conforme avanzaba el nivel de los aprendientes. Fueron más frecuentes en las tutorías de A1–A2, mientras que en el nivel C1 se registró un número menor de intervenciones de la docente para organizar los turnos, al tiempo que aumentaron de manera significativa las intervenciones espontáneas de los aprendientes, sobre todo en el *chat*. Si se atiende al contenido de estas, se observa que en general los aprendientes intervinieron para confirmar que habían comprendido algún aspecto que se estaba explicando ("*entendido*" [C1, T1]), con función fática ("*genial*" [C1, T1]) o para hacer preguntas sin que la docente abriera de manera explícita el turno para dudas o comentarios. En ocasiones, los aprendientes formularon preguntas en el *chat* que la docente repitió en voz alta.

Con respecto al contenido de las interacciones de la docente, en todos los niveles se aprecia que se produjeron intervenciones de carácter social, la mayoría de ellas concentradas al principio de la sesión, cuando siempre se probaba el sonido, y con frecuencia relacionadas con el sistema y posibles problemas técnicos. En el nivel A1–A2, abundaron las ocasiones en las que la docente se refirió a las instrucciones y las expectativas al inicio de una actividad, sobre todo acerca de la manera de llevarla a cabo y su mecánica (IC 3), quizá porque asumió que, al menos en el caso de algunos aprendientes, era de las primeras

veces que utilizaban las herramientas necesarias para completar la tarea (por ejemplo, las *breakout rooms* o salas grupales). Además, en este nivel, la docente proporcionó gran cantidad de *feedback*, tanto instructivo, cuando, por ejemplo, validaba las intervenciones ("*ok*", "*muy bien*"), repetía algo (IC 4) o ampliaba con una explicación la respuesta del aprendiente (IC 5), como correctivo, cuando identificaba el error de los aprendientes y aportaba información, muchas veces centrada en la pronunciación (IC 6) o la gramática (IC 7).

IC 3 ***So now we are going to practice in breakout rooms, you are going to practice this dialogue in breakout rooms.*** Un momento. *I am going to put you in breakout rooms. Ok I think is that. Oops one second. And* . . . Ya está.

So, we are not even numbers so that means that in room 1 Susan, Lindsay and John you are together, ok? In the other rooms there are two people only, but in room 1 there are three people, yeah. [A1-A2, T1]

IC 4 Muy bien, **abre a las nueve**, ok. [A1-A2, T1]

IC 5 Muy bien. ***And one thing, a very important thing in this sentence:*** *remember that after* poder, *be able to or can, goes an infinitive*. Pude ir, *ok? Infinitive,* muy bien.

IC 6 Muy bien, ¿qué película has visto, *yeah? Oscar,* ***I still hear a little bit of an H, but I shouldn't hear.*** *Has, can you repeat that?*

IC 7 E: Mi sobrino ha escrito un cuenta [sic].

P: Muy bien. . .**Cuento. Cuenta** ***is bill, is cost. But*** **cuento, un cuento** ***is a book for children. Is a story for children.*** *So that's important*. Ha escrito un cuento, *yeah?* [A1–A2, T2]

En cuanto a los niveles B2 y C1, lo más destacable es que gran parte de las intervenciones de la docente se centraron en responder a las preguntas de los aprendientes, sobre todo en el nivel C1, cuando los aprendientes formularon numerosas preguntas relacionadas con el trabajo de fin de curso que formaba parte de la evaluación, uno de los temas de las tutorías observadas. Aumentó también el tiempo que se dedicó a la discusión sobre los contenidos, puesto que las explicaciones fueron más extensas que las de los niveles iniciales. Cabe destacar también que la docente, en numerosas ocasiones, vinculó los contenidos de la sesión con las tareas de evaluación (llamados *TMA, Tutor-Marked Assignments* en la Open University):

IC 8 Ahora un consejo, un consejo. **Estamos haciendo este ejercicio aquí, esta actividad aquí porque es una tutoría, en el *TMA*, por favor, no pongáis dónde está Chile**, ¿ya? [B2, T2]

IC 9 Ese es el problema, es que a mí eso me da pena con estas tutorías, sobre todo los que habéis . . . anoche di esta tutoría y [de] los estudiantes

> de anoche ninguno había empezado el *TMA* y yo estaba contenta de la vida, porque **cuando nadie ha empezado el *TMA* no hay preguntas tan específicas que bor- que bordean, que es que son casi casi que os estoy corrigiendo el *TMA*** y eso me da mucho miedo, yo no sé si, eso no se debe hacer, ¿sabes? Entonces, ya está. Se acabó [risas]. Ya ya no digo más. [C1, T2]

En el contenido de las interacciones de los aprendientes también se observan, como se ha anticipado, diferencias entre los niveles A1–A2 y B2 y C1: mientras que en el primer caso la participación de los aprendientes se restringió a responder a preguntas o a interacciones de carácter social, los aprendientes de niveles avanzados, además de contestar, también formularon preguntas de manera espontánea. Además, las escasas interacciones en las que un aprendiente reaccionó ante las intervenciones de otros se produjeron en el nivel C1, en el *chat*.

Por tanto, a partir de los ejemplos presentados se puede mencionar, con respecto a la interacción, que las tutorías observadas presentan varias **características propias del entorno virtual** y que diferencian este tipo de intercambios de los de las clases presenciales.

En primer lugar, se percibe una **inversión más alta en el tiempo** que se dedica a la explicación de la mecánica de ciertas actividades, sobre todo con respecto al uso de ciertas herramientas, y a la resolución de problemas técnicos (Meskill y Anthony 2015, 130).

En segundo lugar, se observa una **gestión pautada de los intercambios comunicativos** (Acosta-Ortega y López Ferrero 2022), en los que la docente selecciona de manera explícita (llamándolos por su nombre) al siguiente participante, por ejemplo, cuando pide a un aprendiente en concreto que resuelva una parte del ejercicio o la tarea en su totalidad, quizá para potenciar la participación de todos los asistentes y para evitar los solapamientos, más sencillos de gestionar en el aula presencial, al contar con un mayor número de estímulos, que en la enseñanza plenamente virtual.

En tercer lugar, se registra un **empleo frecuente del *chat***, sobre todo por parte de los aprendientes, como medio de interacción positiva (expresar acuerdo, sonreír, confirmar la comprensión de un mensaje), que en numerosas ocasiones equivaldría a lo que en el análisis conversacional se denomina **turnos de apoyo** (Cestero Mancera 2000), si bien se observa que la docente también lo utiliza para proporcionar *feedback* durante las intervenciones de los aprendientes. Cabría preguntarse si estos, cuando hablan, monitorizan el *chat* y son capaces de detectar este tipo de reacciones por escrito por parte de la docente o más bien si estas pasan desapercibidas y conviene siempre reforzarlas con un comentario oral.

En definitiva, se observa que la gestión de la interacción en tiempo real en el aula virtual implica **conocer los códigos que rigen la comunicación digital**

y saber manejarlos en un contexto de enseñanza–aprendizaje. También es necesario ser consciente de las posibles dificultades que pueden surgir relacionadas con los **factores contextuales** (participantes, diseño instruccional y tecnología) que influyen en la interacción y disponer de recursos y herramientas para solventarlas con éxito. En el caso concreto de las tutorías observadas, además, la finalidad de estas (practicar algún tema gramatical o las tareas de evaluación) puede condicionar la gestión de los turnos conversacionales.

4 Recomendaciones para la práctica

En este apartado esbozamos algunas recomendaciones a partir de la información anterior que tienen por objetivo centrarse en aspectos fundamentales de la interacción síncrona en entornos virtuales, como son: los **participantes**, el **diseño instruccional** y la **tecnología**. También se aportan recomendaciones para la **interacción asíncrona**.

4.1 Interacción síncrona

4.1.1 Participantes en la interacción

El **habla del docente** (*teacher talk*) es uno de los elementos clave para la interacción, ya que, como acto discursivo, constituye a la vez el medio de enseñanza y el objeto de estudio en el aula virtual de español (al igual que sucede en las clases presenciales). Así, es imprescindible que el docente, mediante un empleo preciso del discurso didáctico, sepa aplicar estrategias que potencien la interacción. Por ejemplo, realizar preguntas que impliquen un desafío cognitivo o un aprendizaje exploratorio ayuda a mejorar la calidad de las interacciones en el aula, ya que contribuye a la motivación de los aprendientes (González Argüello 2015; Bailini 2020). No obstante, es necesario saber formular bien dichas preguntas para que en estas se pueda ver una oportunidad de contribuir a la negociación de significados. Si las preguntas son demasiado complejas o no están suficientemente andamiadas, es probable que se obtengan silencios o respuestas breves o confusas. Además, uno de los aspectos más llamativos de las tutorías analizadas en la sección anterior es la poca participación oral espontánea que se observó en los aprendientes (quienes sobre todo utilizaron el *chat* con estos fines). Así, **monitorizar el tiempo de habla del docente y de los aprendientes** también sirve para evaluar la calidad de las interacciones y corregir, si es necesario, los desequilibrios entre las intervenciones de los participantes. Otra cuestión que debe tenerse en cuenta es de qué manera y con qué objetivos el docente modifica (o simplifica) su habla o discurso (*teacher talk*) (Dracos 2018) en contextos virtuales de enseñanza del español y si existen diferencias respecto a la enseñanza presencial. De hecho, como se explica debajo, la herramienta del *chat* amplifica lo que

tradicionalmente se denomina habla o discurso docente, ofreciendo múltiples posibilidades (véase 4.1.4), de ahí que el docente deba planear de antemano los tipos de intervenciones que desea realizar, además de gestionar la interacción espontánea en este medio.

Variar la **naturaleza de las dinámicas** que se proponen en las actividades (grupo grande vs. pequeño, trabajo en pareja vs. individual) ofrece también resultados positivos relativos a la interacción. Para que estas dinámicas funcionen en los entornos virtuales, es importante que los aprendientes sepan manejarse en las ***breakout rooms*** o **salas grupales** y dispongan de instrucciones precisas sobre las tareas y sobre cómo pedir ayuda si se bloquean. Anunciar la duración de una actividad que se realiza en parejas o pequeños grupos en una *breakout room* y proyectar un cronómetro visible para los aprendientes que señale el tiempo del que disponen son acciones que facilitan que se organicen y completen la tarea. Asimismo, también puede resultar productivo pasar por las salas para responder a potenciales preguntas de los aprendientes, pero informándoles de antemano que solo deben dirigirse al docente si tienen preguntas, para no interrumpir la dinámica de interacción preexistente. Finalmente, marcar con un sonido el final de la actividad sirve para indicar a los aprendientes que vuelvan a la sala principal o alertarlos de que el docente va a moverlos (y evitar que piensen que se ha producido algún problema técnico).

4.1.2 Diseño instruccional

Con respecto al diseño instruccional, la producción de materiales para el aula virtual y la evaluación debe considerar y beneficiarse de las ventajas que el modo síncrono ofrece para la interacción (Tabla 7.2), entre otras la facilidad para conectar en directo con situaciones del mundo real y para utilizar fuentes primarias, la capacidad de acceder a personas expertas o la posibilidad de demostrar habilidades en tiempo real. Un aspecto fundamental relacionado con el diseño de actividades y la interacción es la accesibilidad (véase el capítulo 1 en este volumen), dado que proponer numerosas actividades que requieren un alto grado de interacción oral en un contexto en el que no todos los aprendientes disponen de micrófono o de una conexión estable a la red puede resultar contraproducente. Para mitigar esta cuestión, pueden diseñarse **actividades que combinen la interacción oral y escrita**, a través del *chat*, e incluso **trabajar dinámicas con la cámara apagada** para que los aprendientes también se acostumbren a comunicarse e interaccionar en ausencia de la comunicación no verbal y, por lo tanto, sin estímulos visuales.

Es importante, asimismo, evaluar con cuidado los beneficios pedagógicos del empleo de **programas y aplicaciones** diseñados para fomentar la interacción en el aula (como las plataformas colaborativas para compartir

contenido, los sistemas para responder cuestionarios y encuestas, etc.) antes de utilizarlas: muchas de ellas, por ejemplo, requieren que los participantes se registren, lo que posee implicaciones éticas que han de considerarse, puesto que quizá no sea lícito pedir a los aprendientes que cedan sus datos a estas empresas para poder tomar parte en las tareas de clase. Además, en ocasiones, manejar estas herramientas implica invertir tiempo en explicar su funcionamiento y prepararse para los posibles problemas técnicos que quedan fuera del control del docente, mientras que para la resolución de dificultades de funcionamiento de la plataforma a través de la que se imparten las clases, el docente suele contar con el apoyo del servicio informático de la institución a la que pertenece. En muchos casos, se pueden encontrar alternativas para promover la interacción sin necesidad de acudir a estas herramientas: por ejemplo, para realizar una encuesta, se puede proyectar una pregunta de opción múltiple en la pizarra digital y pedir a los aprendientes que respondan a), b), c) o d) en el *chat*, según corresponda.

4.1.3 Tecnología

El manejo de determinados aspectos técnicos resulta fundamental para que la interacción se produzca de manera fluida en las clases virtuales. Una cuestión preliminar que debe decidirse afecta al **empleo de la cámara de vídeo** durante las clases, que puede conllevar ventajas para la interacción (gracias a la información que aporta el lenguaje no verbal en los intercambios comunicativos, por ejemplo), pero también puede intimidar a los participantes, aumentar la sensación de aislamiento y desmotivar a aquellos que no dispongan de una o no quieran utilizarla por algún motivo. Una solución intermedia puede ser encenderla al principio, para saludar, y mantenerla apagada después, con la opción de encenderla de nuevo cuando se intervenga o se trabaje en pequeños grupos o en las *breakout rooms* o salas grupales. De esta forma, es común que los docentes recurran a la estrategia de llamar a los aprendientes por su nombre con mayor frecuencia que en las clases presenciales, tal como se ha comentado en la sección anterior de análisis de los datos.

Además, se debe evitar, en la medida de lo posible, que un problema técnico —por ejemplo, un fallo de sonido— interrumpa la realización de un ejercicio. Para ello, además de recomendar a los aprendientes que realicen una prueba de sonido unos minutos antes de conectarse a la clase (una función que incorporan la mayoría de las plataformas), esta prueba también puede llevarse a cabo de manera colectiva, si el número de participantes lo permite, al principio de cada clase, como **actividad de calentamiento** en la que los participantes se saludan, leen cada uno un fragmento de un texto relacionado con el tema de la clase o responden por orden a una pregunta formulada por el docente. Del mismo modo, es conveniente pedirles a los aprendientes que se descarguen la aplicación de la plataforma en sus teléfonos móviles y,

con ello, tener un plan B por si en algún momento tuvieran problemas de conexión o no pudieran acceder por la vía tradicional.

4.1.4 Componente multimodal y herramientas de apoyo

La naturaleza multimodal (texto, imagen y sonido) del discurso mediado por tecnología también debe tenerse en cuenta en la gestión de la interacción: a las producciones orales se suman y, con frecuencia, se solapan las intervenciones que los participantes realizan por escrito **a través del *chat***; de hecho, en el estudio de la sección 3, la participación de los aprendientes es mucho más frecuente y espontánea en el *chat* que de manera oral, por lo que el manejo de esta herramienta de interacción resulta esencial para reforzar los intercambios comunicativos en el aula virtual. Es habitual que en el *chat* general de la clase convivan varios hilos temáticos que avanzan de manera simultánea y que pueden superponerse, si bien en general se observan **tres tipos de intervenciones** (espontáneas o programadas): 1) reacciones ante las palabras de otros participantes (lo que funcionaría como turnos de apoyo), 2) preguntas o comentarios que provocan o necesitan una respuesta y 3) respuestas a preguntas de otros aprendientes o del docente. Este aspecto confirma lo apuntado por Hampel y Hauck (2006), Yanguas (2010) y Hampel y Stickler (2012) sobre cómo las herramientas disponibles influyen en los intercambios comunicativos en entornos virtuales.

Resulta necesario, por tanto, que el **docente monitorice el *chat*** (o asigne esta función a un aprendiente) y disponga de estrategias didácticas para que las intervenciones que se producen por este medio contribuyan al desarrollo efectivo de la clase, por ejemplo, repetir en voz alta las intervenciones que se producen en el *chat* que pueden resultar útiles para todos los aprendientes (como una pregunta a la que se va a responder o un comentario pertinente) garantiza que aquellos participantes que no han leído dichas intervenciones se beneficien de ellas. El *chat* también puede constituir una herramienta útil para responder rápidamente a un cuestionario o una pregunta o para comprobar que los aprendientes siguen la sesión de manera activa.

No obstante, la participación en la clase por este medio puede verse impactada por la posible falta de competencia lingüística digital de los aprendientes, quienes pueden considerar apropiado utilizar esta herramienta de la misma manera que lo hacen en otras situaciones comunicativas virtuales, por ejemplo, en las redes sociales (véase, entre otros, Varo Domínguez y Cuadros Muñoz 2013; Carpenter, Tur y Marín 2016; Pikhart y Botezat 2021): disponer de un protocolo de empleo del *chat* validado por el docente y los aprendientes —que desde el punto de vista técnico puede incluir, además, la enseñanza de cómo utilizar la opción de teclado en español para respetar el uso de la ortografía en el *chat*— fomenta la **coconstrucción de la conversación virtual**, puede evitar excesivas digresiones y también que se produzcan

interacciones de naturaleza negativa que necesiten ser compensadas. Por los mismos motivos, puede también diseñarse un protocolo para las *breakout rooms* o salas grupales, donde se explique el papel o las funciones que debe desempeñar el docente mientras los aprendientes trabajan en ellas y qué medidas tomar en caso de problemas técnicos (por ejemplo, alertar al docente levantando la mano o volver a la sala principal).

Otro aspecto clave para la interacción son los **turnos conversacionales**. El docente debe contar con recursos que faciliten el intercambio de turnos de manera solvente, entre otros, dirigirse por su nombre al participante que ha pedido el turno o a quien se lo quiere ceder, u organizar actividades en las que todos los aprendientes tengan la posibilidad de participar (por ejemplo, respondiendo a una pregunta cada uno). Además, se pueden enseñar estas estrategias a los aprendientes de manera que ellos las incorporen también a sus producciones y desarrollen así su competencia interaccional en español (véanse Batlle y Murillo Wilstermann 2018; Batlle 2021; Batlle y Deal 2021; Batlle y Suárez 2021). También conviene mostrar a los aprendientes los exponentes pragmático-discursivos (véase Acosta-Ortega y López Ferrero 2022) que se utilizan para la apertura, el mantenimiento y el cierre de turno en español, para que los practiquen como parte de la interacción. Con probabilidad, los solapamientos orales tendrán menos presencia que en la conversación en español, algo que también sucede en el aula presencial y en la interacción digital en general cuando todos los participantes tienen abierto el micrófono (Scolari 2008), por lo que, si se quiere enseñar este aspecto de la comunicación, deben diseñarse actividades específicas para practicarla.

4.2 Interacción asíncrona

En la sección 3 nos hemos ocupado del análisis de la interacción síncrona o en tiempo real. No obstante, la **interacción asíncrona o en diferido** también posee determinadas ventajas en la enseñanza de lenguas en entornos virtuales (Tabla 7.3) desde el punto de vista de los participantes. Existen estudios empíricos que documentan que un gran número de aprendientes disfrutan de este tipo de interacciones, en especial, si se producen entre participantes de un mismo curso (Lee 2021). Sin embargo, este tipo de interacción también comparte algunos **retos** con la interacción síncrona como, por ejemplo, la necesidad de que los aprendientes conozcan y prueben de antemano las herramientas que se van a emplear, para así potenciar su eficacia y rentabilizar su utilización, o la importancia de garantizar la accesibilidad, entre otras. Además, por sus características, el modo asíncrono plantea ciertos desafíos específicos, ante los que el docente debe disponer de estrategias de prevención de problemas y, si es necesario, de compensación. Entre ellos, uno de los más frecuentes es la **baja participación** de los aprendientes en tareas de aprendizaje asíncronas (como los *MOOC*), lo cual puede generar

frustración en el docente y en aquellos aprendientes que sí interactúan y quizá esperan más respuestas del resto del grupo. Para tratar de incentivar la participación y fomentar la interacción, estas tareas pueden vincularse a la evaluación sumativa o evaluación final del aprendizaje. Otra posibilidad es que el docente ofrezca *feedback* individualizado a aquellos aprendientes que participen en las actividades, o algún otro tipo de recompensa por completar la tarea. Además, es recomendable el empleo de datos sobre los aprendientes y su actividad con respecto a la interacción asíncrona (lo que se conoce como ***learning analytics*** o **analítica de aprendizaje**, véase Arnold y Pistilli 2012), que resulta útil para 1) identificar a aquellos aprendientes con bajo índice de participación, 2) diseñar estrategias de reparación o 3) refinar el diseño de las tareas que forman parte de la enseñanza y el aprendizaje en modo asíncrono. Una de estas tareas puede venir en la forma de *peer feedback,* es decir, **feedback del grupo**, con herramientas de lectura social que permiten añadir anotaciones, explicaciones adicionales, comentarios o sugerencias de manera asíncrona (véase Suhre *et al*. 2019 sobre la herramienta *Perusall*).

Otro de los aspectos fundamentales que ha de tenerse en cuenta en este contexto de enseñanza es el papel del docente en este tipo de interacciones: en una fase previa a la implementación de tareas asíncronas, debe seleccionar la herramienta apropiada (foros, *blogs*, wikis, etc.) para las actividades que quiera plantear, aprender a manejarla y, si es posible, pilotarla, para anticiparse a las posibles dificultades que puedan surgir cuando la empleen los aprendientes; durante la ejecución de la tarea, debe monitorizar el progreso de los aprendientes y plantearse cuándo ha de intervenir y, si es necesario, cómo debe mediar en las posibles interacciones negativas que se produzcan; una vez concluida la tarea, el docente tiene que evaluar el aprendizaje, disponer de una estrategia para proporcionar *feedback* a los aprendientes y evaluar el éxito de la tarea para introducir mejoras en la siguiente interacción, si ha lugar. Es importante también que los aprendientes sepan dónde acudir si experimentan problemas técnicos durante el desarrollo de la tarea, para que estos no interrumpan ni bloqueen su participación en la misma.

Cabe mencionar, asimismo, que algunas de estas herramientas se emplean con fines no solo académicos, sino también comunicativos (p. ej., los foros) en el marco de cursos presenciales, híbridos y virtuales. En estos casos, conviene que exista un protocolo para las interacciones de carácter social, por ejemplo, en contextos de no inmersión puede acordarse con los aprendientes el empleo de la L1.

5 Conclusión y futuras líneas de investigación

Como hemos visto a lo largo del capítulo, la interacción en entornos virtuales se ve sujeta a factores externos e internos y, al igual que sucede en la

enseñanza híbrida y presencial, a una multitud de variables intrínsecas. Así, **desde la óptica del docente**, una buena gestión de la interacción en el medio virtual presupone tomar conciencia de los **factores contextuales**, los **procesos de interacción** y los **resultados del aprendizaje** para evaluar cómo se lleva a cabo esta dinámica comunicativa en la enseñanza de la lengua. Como parte de esta toma de conciencia, hay que considerar además: la **presencia docente** o manera en la que se presenta el contenido, la **presencia cognitiva** o grado de reflexión con el que se construye y conforma el significado y la **presencia social** o habilidad de los participantes de proyectar características personales y contribuir a la motivación del grupo (García Cabrero *et al*. 2008, 8–9). De esta manera se pueden valorar, reforzar, modificar e implementar dinámicas, a nivel interaccional y discursivo, que contribuyan a gestionar los procesos interaccionales de manera eficiente. **Desde la óptica del aprendiente de lenguas** es necesario, como parte de un grupo, poner en conocimiento desde el primer momento las **expectativas en relación con la interacción**. Este aspecto resulta fundamental para afianzar competencias esenciales (gramatical, discursiva, sociolingüística, estratégica y pragmática) en la adquisición de una lengua, además de contribuir notablemente a la consolidación de la pronunciación y la fluidez, con impacto directo en la actitud, motivación y autoconfianza del aprendiente.

Dos **líneas de investigación necesarias en la actualidad** tienen que ver con la capacitación del docente en entornos virtuales y con el manejo de herramientas y plataformas que pueden favorecer la interacción, específicamente, en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. En el primer caso, es necesario indagar más sobre cómo **formar a docentes en la gestión del aula desde el punto de vista interaccional**. La gestión de la interacción, y su (auto)análisis, desde el punto de vista del funcionamiento del entorno, y en relación con el habla o discurso docente, no es un componente habitual en los cursos de formación del profesorado. No obstante, dado el impacto que esta dinámica posee en las prácticas docentes, en la motivación y en la cohesión del grupo, se ve necesaria la creación de un inventario específico para la enseñanza del español de factores y procesos interaccionales. Dicho inventario podría servir como punto de partida para formar a docentes más conscientes que vieran esta dinámica como una herramienta para potenciar determinados aspectos de la interacción en el entorno del aula.

En el segundo caso, desde el punto de vista de la tecnología es asimismo necesario un **análisis de plataformas virtuales que por su diseño o configuración** pueden contribuir a una mayor interacción en la enseñanza y el aprendizaje virtual de lenguas. Hemos mencionado, por ejemplo, cómo un uso eficiente del *chat* puede contribuir a reforzar el componente interaccional, ya sea como mecanismo de *feedback* o de turno de palabra, o cómo las *breakout rooms* o salas grupales permiten a los participantes interaccionar

de manera variada y sin la presencia del docente. No obstante, es necesario valorar si otras herramientas propias de las plataformas más comunes de enseñanza pueden asimismo contribuir a crear una mayor interacción en pro del aprendizaje de una lengua.

En este sentido, la **Inteligencia Artificial** (**IA**) generativa está llamada a desempeñar un importante papel en el desarrollo de dispositivos de interacción humano–máquina y, por lo tanto, de cómo entendemos la interacción, algo ya observado en los dispositivos de reconocimiento de voz y en los *chatbots* (Ali 2020). A los tres tipos tradicionales de interacción en el entorno educativo mencionados al comienzo del capítulo (Moore 1989, 1), habrá que sumar un **cuarto tipo de interacción**: herramienta impulsada por IA (p. ej., *chatbot*) ↔ docente + herramienta impulsada por IA (p. ej., *chatbot*) ↔ aprendiente, tal y como ha quedado demostrado tras la irrupción en noviembre de 2022 del *chatbot ChatGPT* (Muñoz-Basols *et al*. 2023). Este tipo de herramienta tecnológica tendrá a todas luces un importante potencial en el aprendizaje de lenguas al suponer un acceso inmediato al caudal lingüístico y al *feedback* correctivo en una lengua. Estas nuevas funcionalidades, generadoras de interacción a nivel tecnológico —con una correcta integración a nivel curricular (véase la propuesta del marco IMI+ en Muñoz-Basols *et al*. 2023; Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez 2024)— deberían operar como facilitadoras de la labor del docente y potenciadoras del aprendizaje programado, informal y autónomo en una L2.

6 Lecturas adicionales comentadas

Fuchs, C., M. Hauck y M. Dooly, eds. 2021. *Language Education in Digital Spaces: Perspectives on Autonomy and Interaction*. Cham: Springer.

Este volumen ofrece perspectivas sobre la autonomía del aprendiente de lenguas desde una variedad de contextos geográficos, institucionales y de enseñanza. Se centra en el aprendizaje en línea instruido, los intercambios virtuales parcialmente instruidos, el diseño de juegos para el aprendizaje y los espacios digitales no instruidos, teniendo en cuenta el papel que desempeña la interacción en todos estos contextos.

Strawbridge, T. 2021. "Modern Language: Interaction in Conversational NS-NNS Video SCMC eTandem Exchanges". *Language Learning & Technology* 25 (2): 94–110.

Este artículo investiga la interacción de hablantes nativos y no nativos de México y Estados Unidos que participan en la interacción conversacional de intercambio eTandem mediado por videoconferencia. Se analiza la cantidad de episodios de lengua, el tipo de desencadenante, el iniciador, el estado reactivo o preventivo, las instancias de negociación y la cantidad de retroalimentación negativa, prestando atención a cuáles son los enfoques lingüísticos durante los intercambios comunicativos y cómo la interacción se enmarca en la promoción de la comprensión y la producción de la lengua meta.

7 Agradecimientos

Nos gustaría agradecer a Laura Acosta-Ortega (New College of the Humanities, London, Reino Unido), Tripp Strawbrigde (Santa Clara University, EE.UU.), Germán Canale (Universidad de la República, Uruguay) y Sonia Bailini (Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia) la atenta lectura y los pertinentes comentarios sobre este trabajo. Para la realización de este capítulo, el investigador Javier Muñoz-Basols ha recibido financiación del programa del Ministerio de Universidades del Gobierno de España como Investigador Distinguido Sénior Beatriz Galindo, del "VI Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Sevilla (VI PPIT-US)" y de los proyectos I+D+i "Hacia una diacronía de la oralidad/escrituralidad: variación concepcional, traducción y tradicionalidad discursiva en el español y otras lenguas románicas (DiacOralEs)/*Towards a Diachrony of Orality/Scripturality: Conceptual Variation, Translation and Discourse Traditionality in Spanish and other Romance Languages*" (PID2021-123763NA-I00 financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa; DEFINERS: Digital Language Learning of Junior Language Teachers (TED2021-129984A-I00) financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR; "OralGrab. Grabar vídeos y audios para enseñar y aprender" (PID2022-141511NB-100), financiado por la Agencia Estatal de Investigación y por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España. La investigadora Mara Fuertes Gutiérrez ha recibido financiación del proyecto *Language Acts and Worldmaking* (AH/N004655/1) del *Arts and Humanities Research Council of England*. A ambos autores les gustaría dar las gracias a la Open University por poner a su disposición las grabaciones de las clases en línea. Durante la realización de este estudio se ha mantenido en todo momento el anonimato de todas las personas que aparecen en las grabaciones. Por último, ambos autores desean agradecer al programa Hispanex (orden CUL/2912/2010) su apoyo por la ayuda concedida para la publicación en abierto (*open access*) de este capítulo, siguiendo los principios de la *Budapest Open Access Initiative* (BOAI), que resalta la importancia de la accesibilidad a la investigación.

Bibliografía

Acosta-Ortega, L. y C. López Ferrero. 2022. "Exponentes pragmático-discursivos en la interacción oral de español LE/L2". *Journal of Spanish Language Teaching* 9 (1), 81–96. https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2051847.

Ali, Z. 2020. "Artificial Intelligence (AI): A Review of Its Uses in Language Teaching and Learning". *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* 769: s.p. https://doi.org/10.1088/1757-899X/769/1/012043.

Arasaratnam-Smith, L. A. y M. Northcote. 2017. "Community in Online Higher Education: Challenges and Opportunities". *The Electronic Journal of E-learning* 15 (2): 188–198.

Arnold, K. E. y M. D. Pistilli. 2012. "Course Signals at Purdue: Using Learning Analytics to Increase Student Success". En *LAK'12: Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, eds. S. Dawson y C. Haythornthwaite, 267–270. Nueva York: The Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/2330601.2330666.

Babb, S., C. Stewart y R. Johnson. 2010. "Constructing Communication in Blended Learning Environments: Students' Perceptions of Good Practice in Hybrid Courses". *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching* 6 (4): 735–753.

Bailini, S. 2020. *El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera*. Milán y Údine: Mimesis.

Batlle, J. 2021. " 'Muy bien' as a Transition Token in Teacher-Student Interactions in the Spanish as a Foreign Language Classroom". *System* 97 (2): 1–12. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102438.

Batlle, J. y M. Deal. 2021. "Teacher Epistemic Stance as a Trouble in Foreign Language Classroom Interaction". *Journal of Pragmatics* 176: 15–25. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.01.023.

Batlle, J. e I. Murillo Wilstermann. 2018. "Learner Initiative in the Spanish as a Foreign Language Classroom: Implications for the Interactional Development". *Hacettepe University Journal of Education* 33: 113–133. https://doi.org/10.16986/HUJE.2018038799.

Batlle, J. y M. M. Suárez. 2021. "An Analysis of Repair Practices in L2 Spanish Listening Comprehension Materials with Implications for Teaching Interactional Competence". *Classroom Discourse* 12 (4): 365–385. https://doi.org/10.1080/19463014.2020.1810724.

Bazán Ramírez, A., X. V. Martínez Monroy y M. Trejo Urieta. 2009. "Análisis de interacciones en clases de español de Primer Grado de Primaria". *Revista Interamericana de Psicología* 43 (3): 466–478.

Benbunan-Fich, R., S. R. Hiltz y L. Harasim. 2005. "The Online Interaction Learning Model: An Integrated Theoretical Framework for Learning Networks". En *Learning Together Online: Research on Asynchronous Learning Networks*, eds. S. R. Hiltz y R. Goldman, 19–37. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

Bueno-Alastuey, M. C. 2011. "Perceived Benefits and Drawbacks of Synchronous Voice-Based Computer-Mediated Communication in the Foreign Language Classroom". *Computer Assisted Language Learning* 24 (5): 419–432.

———2013. "Interactional Feedback in Synchronous Voice-Based Computer-Mediated Communication: Effect of Dyad". *System* 41 (3): 543–559.

Canale, G. 2019. *Technology, Multimodality and Learning: Analyzing Meaning Across Scales*. Cham: Palgrave Macmillan.

Carbajal-Carrera, B. 2021. "Mapping Connections Among Activism Interactional Practices and Presence in Videoconferencing Language Learning". *System* 99: 1–15.

Carpenter, J. P., G. Tur y V. I. Marín. 2016. "What Do U.S. and Spanish Pre-Service Teachers Think about Educational and Professional Use of Twitter? A Comparative Study". *Teaching and Teacher Education* 60: 131–143. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.011.

Cerezo, L. 2021. "Corrective Feedback in Computer-Mediated Versus Face-to-Face Environments". En *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching*, eds. H. Nassaji y E. Kartchava, 494–519. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108589789.024.

Cestero Mancera, A. M. 2000. *Los turnos de apoyo conversacionales*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Comas-Quinn, A., B. de los Arcos y R. Mardomingo. 2012. "Virtual Learning Environments (VLEs) for Distance Language Learning: Shifting Tutor Roles in a Contested Space for Interaction". *Computer Assisted Language Learning* 25 (2): 129–143. https://doi.org/10.1080/09588221.2011.636055.

Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Estrasburgo: Council of Europe.

Danaher, M. y P. A. Danaher. 2019. "Asynchronous Learning". En *Encyclopedia of Educational Innovation*, eds. M. Peters y R. Heraud. Singapur: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_129-1.

Dracos, M. 2018. "Teacher Talk and Spanish Subject Personal Pronouns". *Journal of Spanish Language Teaching* 5 (1): 1–15. https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1459276.

Dziuban, C. D., A. G. Picciano, C. R. Graham y P. D. Moskal. 2015. *Conducting Research in Online and Blended Learning Environments: New Pedagogical Frontiers*. Londres y Nueva York: Routledge.

Fayed, I. y J. Cummings, eds. 2021. *Teaching in the PostCOVID-19 Era. World Education Dilemmas, Teaching Innovations and Solutions in the Age of Crisis*. Cham: Springer.

Finkelstein, J. E. 2006. *Learning in Real Time: Synchronous Teaching and Learning Online*. San Francisco, CA: Wiley.

García Cabrero, B., L. Márquez, A. Bustos, G. A. Miranda y S. Espíndola. 2008. "Análisis de los patrones de interacción y construcción del conocimiento en ambientes de aprendizaje en línea: una estrategia metodológica". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 10 (1): 1–19.

Garrison, D. R. y N. D. Vaughan. 2008. *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco, CA: Wiley.

Gironzetti, E., M. Lacorte y J. Muñoz-Basols. 2020. "Teacher Perceptions and Student Interaction in Online and Hybrid University Language Learning Courses". En *Current Perspectives in Language Teaching and Learning in Multicultural Contexts*, eds. M. Planelles, A. Foucart y J. M. Liceras, 507–539. Cizur Menor: Thomson Reuters-Aranzadi.

González Argüello, M. V. 2010. "La interacción en el aula de español como lengua extranjera: discurso generado por el alumno". *Lenguaje y Textos* 32: 105–111.

González Argüello, M. V. 2015. "El discurso didáctico en el aula de ELE: ¿sabemos cómo hablamos cuando hablamos en clase?" En *La formación del profesorado de español*, eds. F. Herrera y N. Sans, 115–123. Barcelona: Difusión.

Hall, J. K. y M. Walsh. 2002. "Teacher-Student Interaction and Language Learning". *Annual Review of Applied Linguistics* 22: 186–203.

Hampel, R. 2007. "New Literacies and the Affordances of the New Media: Using Audiographic Computer Conferencing for Language Learning". En *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*, ed. W. Schneider, 33–53. Tübingen: Narr.

Hampel, R. y M. Hauck, M. 2006. "Computer-Mediated Language Learning: Making Meaning in Multimodal Virtual Learning Spaces". *JALT-CALL Journal* 2 (2): 3–18.

Hampel, R. y U. Stickler. 2005. "New Skills for New Classrooms: Training Tutors to Teach Languages Online". *Computer Assisted Language Learning* 18 (4): 311–326. https://doi.org/10.1080/09588220500335455.

———. 2012. "The Use of Videoconferencing to Support Multimodal Interaction in an Online Language Classroom". *ReCALL* 24 (2): 116–137.

———. 2015. "Transforming Teaching: New Skills for Online Language". En *Developing Online Language Teaching Research-Based Pedagogies and Reflective Practices*, eds. R. Hampel y U. Stickler, 63–77. Londres: Palgrave Macmillan.

Hun Lim, D., M. L. Morris y V. W. Kupritz. 2007. "Online vs. Blended Learning: Differences in Instructional Outcomes and Learner Satisfaction". *Journal of Asynchronous Learning Networks* 11 (2): 27–42.

Jackson, M. J. y M. M. Helms. 2008. "Student Perceptions of Hybrid Courses: Measuring and Interpreting Quality". *Journal of Education for Business* 84 (1): 7–12.

Kato, Y. y D. Dalsky. 2019. "Interaction in the Language Classroom: A Systems Approach". En *A Systems Approach to Language Pedagogy*, ed. A. Tajino, 121–132. Singapore: Springer.

Lee, L. 2001. "Online Interaction: Negotiation of Meaning and Strategies Used among Learners of Spanish". *ReCALL* 13 (2): 232–244.

———. 2016. "Autonomous Learning through Task-Based Instruction in Fully Online Language Courses". *Language Learning & Technology* 20 (2): 81–97.

———. 2021. "Exploring Self-Regulated Learning Through Flipped Instruction with Digital Technologies: An Intermediate Spanish Course". En *Language Education in Digital Spaces: Perspectives on Autonomy and Interaction*, eds. C. Fuchs, M. Hauck y M. Dooly, 39–59. Cham: Springer.

Martín-García, A. V., ed. 2020. *Blended Learning: Convergence between Technology and Pedagogy*. Cham: Springer Nature.

Martín-Monje, E. y K. Borthwick. 2021. "Researching Massive Open Online Courses for Language Teaching and Learning". *ReCALL* 33 (2): 107–110. https://doi.org/10.1017/S0958344021000094.

Mehring, J. y A. Leis, eds. 2018. *Innovations in Flipping the Language Classroom: Theories and Practices*. Singapore: Springer Nature.

Meskill, C. y N. Anthony. 2015. *Teaching Languages Online*. 2ª ed. Bristol: Multilingual Matters.

Moore, M. 1989. "Three Types of Interaction". *The American Journal of Distance Education* 3 (2): 1–7.

Muñoz-Basols, J. y M. Fuertes Gutiérrez. 2024. "Interacción en entornos virtuales de aprendizaje [Interaction in Virtual Learning Environments]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.

Muñoz-Basols, J., C. Neville, B. A. Lafford y C. Godev. 2023. "Potentialities of Applied Translation for Language Learning in the Era of Artificial Intelligence". *Hispania* 106 (2): 171–194. https://doi.org/10.1353/hpn.2023.a899427.

Murray, M., J. Pérez, D. Geist y A. Hedrick. 2013. "Student Interaction with Content in Online and Hybrid Courses: Leading Horses to the Proverbial Water". *Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline* 16: 99–115.

Picciano, A. G., C. D. Dziuban y C. R. Graham, eds. 2014. *Blended Learning: Research Perspectives*. Londres y Nueva York: Routledge.

Pikhart, M. y O. Botezat. 2021. "The Impact of the Use of Social Media on Second Language Acquisition". *Procedia Computer Science* 192: 1621–1628. https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.08.166.

Pleines, C. 2020. *Learning Through Vicarious Participation in Online Learning Tutorials*. EdD thesis, The Open University. https://doi.org/10.21954/ou.ro.000114ea.

Reinke, W. M. y K. C. Herman. 2016. "Bridging the Gap: Using the Brief Student-Teacher Classroom Interaction Observation to Inform Classroom Practices". *Assessment for Effective Intervention* 42 (1): 43–45.

Scolari, C. 2008. *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Strawbridge, T. 2021. "Modern Language: Interaction in Conversational NS-NNS Video SCMC eTandem Exchanges". *Language Learning & Technology* 25 (2): 94–110.

Suhre, C., K. Winnips, V. De Boer, P. Valdivia y H. Beldhuis. 2019. "Students' Experiences with the Use of a Social Annotation Tool to Improve Learning in Flipped Classrooms". *HEAD'19. 5th International Conference on Higher Education Advances*, eds. J. Domènech et al., 955–964. Valencia: Universitat Politècnica de València.

Sutherland, K. S., M. A. Conroy, A. Vo, L. Abrams y P. Ogston. 2016. "An Initial Evaluation of the Teacher-Child Interaction Direct Observation System: Measuring Teacher-Child Interaction Behaviors in Classroom Settings". *Assessment for Effective Intervention* 39 (1): 12–23.

Sylvén, L. K. y P. Sundqvist. 2017. "Computer-Assisted Language Learning (CALL) in Extracurricular/Extramural Contexts". *CALICO Journal* 34 (1): i–iv. https://doi.org/10.1558/cj.31822.

Tu, C. H. y M. S. McIsaac. 2002. "An Examination of Social Presence to Increase Interaction in Online Classes". *The American Journal of Distance Education* 16 (3): 131–150.

van Lier, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Londres: Longman.

———. 1998. "The Relationship between Consciousness, Interaction and Language Learning". *Language Awareness* 7 (2–3): 128–145. https://doi.org/10.1080/09658419808667105.

———. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning—A Sociocultural Perspective*. Berlín: Springer.

Varo Domínguez, D. y R. Cuadros Muñoz. 2013. "Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua" *RedELE* 25. https://idus.us.es/handle/11441/63450.

Vygotsky, L. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Yada, A., A. Tolvanen, O.-P. Malinen, K. Imai-Matsumura, H. Shimada, R. Koike y H. Savolainen. 2019. "Teachers' Self-Efficacy and the Sources of Efficacy: A Cross-Cultural Investigation in Japan and Finland". *Teaching and Teacher Education* 81: 13–24.

Yang, S. J. y Y. Yi. 2017. "Negotiating Multiple Identities Through eTandem Learning Experiences". *CALICO Journal* 34 (1): 97–114. https://doi.org/10.1558/cj.29586.

Yanguas, I. 2010. "Oral Computer-Mediated Interaction between L2 Learners: It's about Time!". *Language Learning & Technology* 14 (3): 72–93.

8

EVALUACIÓN Y *FEEDBACK* EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

ASSESSMENT AND FEEDBACK IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS

Sonia Bailini

1	Introducción y conceptos clave	219
2	De la evaluación en los contextos tradicionales a los entornos virtuales	222
3	Investigación sobre evaluación y *e-feedback*	225
	3.1 Exámenes en línea	226
	3.2 Tecnología para la elaboración de pruebas escritas	228
	3.3 *E-feedback*: automatización y multimodalidad	231
4	Recomendaciones para la práctica	234
	4.1 Tipos de pruebas y herramientas para la evaluación	234
	4.2 *E-feedback* y funciones de la evaluación	236
5	Conclusiones y futuras líneas de investigación	239
6	Lecturas adicionales comentadas	240
Bibliografía		240

RESUMEN

En este capítulo se presenta un análisis de las potencialidades y los límites de algunas herramientas tecnológicas para desempeñar las tareas docentes de evaluación y *feedback* en entornos virtuales. Tras una breve panorámica sobre las modalidades con las que se pueden realizar estas actividades, se analizan los pros y los contras de su traslado a estos nuevos entornos considerando, por un lado, las variables relacionadas con el contexto físico en el que se llevan a cabo y, por otro, su impacto en la elaboración de pruebas orales y escritas. Asimismo, se aportan algunas recomendaciones prácticas para la elaboración y gestión de los exámenes en línea tanto presenciales como a distancia y sugerencias para un aprovechamiento óptimo de las

DOI: 10.4324/9781003146391-11
This chapter has been made available under a CC-BY-NC-ND 4.0 license.

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas para proporcionar *feedback* electrónico, ya sea mediado, ya sea automatizado. En esta línea, se destacan la multimedialidad y la multimodalidad como elementos positivos y la escasa flexibilidad del *feedback* automatizado como aspecto mejorable de cara al futuro.

Palabras clave: evaluación; *feedback*; entornos virtuales; interacción; diseño de pruebas

ABSTRACT

This chapter presents an analysis of the potentialities and limits of some technological tools to manage the teaching tasks of evaluation and feedback in virtual environments. After a brief overview of the modalities with which these activities can be realized, the pros and cons of their transfer to these new environments are analyzed, considering, on the one hand, the variables related to the physical context in which they are carried out, and on the other, their impact on the preparation of oral and written tests. Likewise, some practical recommendations for the preparation and management of online exams, both in person and remotely, are presented as well as suggestions for optimal use of Information and Communications Technologies (ICT) as a tool to provide electronic feedback, either mediated or automated. In this frame, multimedia and multimodality stand out as positive elements while the limited flexibility of automated feedback is an aspect that should be improved in the future.

Keywords: assessment; feedback; virtual environment; interaction; testing

1 Introducción y conceptos clave

La **evaluación** forma parte del proceso de enseñanza–aprendizaje y, en el ámbito de la adquisición de una lengua extranjera (LE) o segunda (L2), consiste en una recogida de información sobre los conocimientos del aprendiente con el propósito de valorar su dominio de la lengua que está aprendiendo. El tipo de información recopilada puede variar en función de la competencia que se quiera evaluar, de ahí que las pruebas utilizadas como instrumento para la recogida de datos lingüísticos puedan adquirir formatos distintos. De acuerdo con la **finalidad** de la evaluación, se suele distinguir entre tres tipos: **evaluación diagnóstica** (*diagnostic assessment*), que pretende analizar el nivel de dominio de un aprendiente para situarlo en el curso que mejor se adapte a sus necesidades; **evaluación del aprovechamiento o del rendimiento** (*performance assessment*), utilizada para determinar si el aprendiente ha alcanzado los objetivos previstos en un periodo de tiempo o en un ciclo de aprendizaje;

y **evaluación certificativa** (*certificative assessment*), que solo evalúa los resultados, prescindiendo del proceso de enseñanza–aprendizaje (p. ej., los sistemas de certificación DELE y SIELE para el español). Además de los tipos mencionados arriba, se suele contraponer la **evaluación formativa** (*formative assessment*), realizada de forma continua (p. ej., cada trimestre) e integrada en el proceso de enseñanza–aprendizaje con la participación activa del aprendiente, a la **evaluación sumativa** (*summative assessment*), que confirma la conclusión de un proceso o ciclo de enseñanza (p. ej., al final de un curso) y asigna una calificación que evalúa en qué medida el aprendiente ha alcanzado los objetivos especificados en el programa o en el currículo (MCER 2002, cap. 9; Puig 2008; Council of Europe 2020). La evaluación sumativa se formula con una puntuación o nota que se ajusta a una serie de criterios (corrección lingüística, fluidez, coherencia y cohesión, adecuación de registro, riqueza de vocabulario, etc.). De esto se desprende que su función es más social que pedagógica, ya que determina si el aprendiente reúne los requisitos necesarios para superar un nivel o ciclo concreto.

Otra distinción relevante, relacionada con el tipo de datos que se recogen, es entre evaluación **cuantitativa**, que surge de pruebas objetivas cuantificadas, sobre todo, numéricamente, y **cualitativa**, elaborada a partir de observaciones, descripciones e informes y cuya formulación en términos numéricos requiere una codificación de la información obtenida. Tradicionalmente, como señala Pastor Cesteros (2003, 508), "se suele conceder mayor credibilidad a la primera, por su supuesto carácter 'científico', pero no podemos subestimar la información que obtenemos de la segunda, pues a menudo resulta enormemente clarificadora." En síntesis, la evaluación formativa se basa en los procesos y tiende a ser cualitativa, mientras que la sumativa se basa en los resultados y es preferentemente cuantitativa. Por último, según el tipo de actividad que se esté evaluando, se distingue entre **evaluación directa**, que evalúa lo que está haciendo un aprendiente en el momento concreto en que se somete a un examen, y **evaluación indirecta**, que evalúa alguna destreza *a posteriori*, por ejemplo, en una prueba de redacción. La noción de evaluación directa e indirecta está relacionada también con la de **evaluación subjetiva**, entendida esta como la valoración de la calidad de una actuación, y **evaluación objetiva**, propia de las pruebas indirectas en las que los ítems evaluados solo tienen una opción correcta (Tabla 8.1).

El ***feedback*** es la respuesta que se da a una producción —oral o escrita— en la lengua que el aprendiente está estudiando. Puede proporcionarse en forma oral o escrita, puede centrarse en todos los errores (*unfocused* o *comprehensive*) o solo en aquellos relacionados con ciertas categorías de lengua (*focused* o *selective*), puede ser **directo/explícito**, cuando ofrece la versión correcta, o **indirecto/implícito**, cuando señala la presencia de un error sin dar la solución y, por último, puede tener lugar entre aprendiente y docente o entre pares. En la actualidad, a menudo el *feedback* se ofrece a través de herramientas tecnológicas: en estos entornos se define

TABLA 8.1 Tipologías de evaluación.

Tipo de evaluación	**¿Qué evalúa?**	**¿Cuándo?**
Diagnóstica	Las competencias de partida	Al comienzo de un curso
Del rendimiento	El alcance de objetivos de aprendizaje en un período de tiempo	Al final de un ciclo de aprendizaje
Certificativa	Los resultados y la certificación de su correspondencia con unos requisitos predeterminados	Según un calendario institucional del ente certificador
Formativa	Los resultados y el proceso necesario para conseguirlos	De manera regular a lo largo de un curso
Sumativa	La consecución de los objetivos de un currículo	Al final de un curso
Directa	La actuación de un aprendiente en un momento concreto	Durante un examen
Indirecta	Las destrezas de un aprendiente *a posteriori*	Durante la revisión de una prueba
Tipo de evaluación	**¿Con qué criterios?**	**¿Cómo?**
Cuantitativa	Puntuaciones numéricas	Preguntas cerradas
Cualitatativa	Juicios de valor	Preguntas abiertas
Subjetiva	La calidad de una actuación	Preguntas abiertas
Objetiva	Criterio de correcto o incorrecto	Preguntas cerradas

como "*the post-response information provided through online means*" (Lv, Ren y Xie 2021, 643) y se le denomina ***e-feedback*** o ***feedback* electrónico**. Sin embargo, cabe distinguir entre ***e-feedback* mediado por la tecnología**, cuando las herramientas —tanto síncronas como asíncronas— a través de las cuales se ofrece se perciben como medios que facilitan la interacción entre seres humanos, y ***e-feedback* automatizado** o **informatizado**, cuando las mismas se perciben como interfaces que interactúan directamente con el usuario (Tabla 8.2).

El propósito con el que se brinda *feedback* condiciona su tipología. Si se asocia a la evaluación diagnóstica y sumativa, la calificación y el juicio de valor son, al mismo tiempo, formas de *feedback* sobre la actuación del aprendiente. En estos contextos la calificación asignada y el *feedback* coinciden con el mismo dato y responden a un criterio comparativo que organiza los resultados de un grupo de aprendientes con respecto a una misma prueba. En cambio, si el *feedback* se acompaña a la evaluación formativa, puede entenderse como una herramienta de aprendizaje y formar parte de las actividades didácticas que se proponen en un aula de LE con el objetivo de estimular en el aprendiente la concienciación y la reflexión sobre la lengua.

TABLA 8.2 Tipologías y modalidades de *feedback*.

Tipo de *feedback* y modalidades	
No focalizado/global	Sobre todos los errores
Focalizado/selectivo	Solo sobre algunos aspectos de la lengua
Directo/explícito	Corrige el error y ofrece la versión correcta
Indirecto/implícito	Señala el error, pero no ofrece la versión correcta
Mediado por la tecnología	Cuando la interacción entre las personas que dan y reciben *feedback* se realiza a través de herramientas tecnológicas
Informatizado o automatizado	Cuando el *feedback* es elaborado automáticamente por herramientas tecnológicas.

2 De la evaluación en los contextos tradicionales a los entornos virtuales

Durante mucho tiempo, la evaluación se ha asociado a la acción de medir, con una calificación, la posición de un sujeto dentro de un grupo "olvidándose en gran medida de la representatividad y congruencia con los objetivos educativos" (Escudero Escorza 2003, 13). El paso de esta visión de la evaluación a su concepción como un proceso que determina en qué medida se han alcanzado los objetivos establecidos en un currículo se debe a Ralph Winfred Tyler (véase Madaus 2004). Desde esta perspectiva, resulta imprescindible definir qué se va a evaluar, qué herramientas se van a usar y cómo se van a interpretar los resultados obtenidos. Por lo tanto, la evaluación ya no es una simple medición, sino que conlleva la formulación de un juicio de valor sobre la información recogida; en este sentido, los aciertos y fracasos del aprendiente también se relacionan con el tipo de formación que se le ha proporcionado. La necesidad de determinar qué se pretende evaluar antes de elaborar una prueba, la importancia de la función formativa de la evaluación y la atención a su calidad son principios básicos procedentes de la teoría de Tyler (1969) que se entroncan con las corrientes más actuales sobre la evaluación educativa, como veremos a continuación. Por ejemplo, Stufflebeam y Zhang (2017) proponen el **modelo *CIPP***, que identifica los cuatro ejes alrededor de los cuales debe centrarse la evaluación, a saber: el **contexto** (C) en el que se realiza, los **elementos y recursos de partida** (I, *input*), el **proceso** (P) que hay seguir para alcanzar el objetivo planteado y el **producto** (P) que se obtiene. En esta línea, la evaluación es un proceso multidimensional que abarca factores diversos, como por ejemplo el docente, los contenidos, los medios, las experiencias de aprendizaje y la organización.

Con estas premisas, las técnicas de evaluación se diversifican y se asiste a una proliferación de modelos de evaluación, tanto cualitativos como cuantitativos, en los cuales se pueden reconocer dos tendencias metodológicas: por

un lado, los que siguen concibiendo la evaluación como un proceso vinculado con la determinación del grado de congruencia entre los resultados de las pruebas y unos objetivos de aprendizaje previamente establecidos y, por otro, los modelos que perciben la evaluación como un proceso de toma de decisiones a partir de la información recogida. Además, se subraya la importancia de la colaboración y la negociación entre todos los sujetos implicados en la evaluación, que se convierte en parte integral del proceso de enseñanza–aprendizaje, ya que se destaca su función formativa al lado de la sumativa y el juicio cualitativo al lado del cuantitativo. Estas tendencias evolucionan en el siglo XXI y los nuevos modelos proponen prácticas evaluativas que prevean **tareas de evaluación auténticas** (Ashford-Rowe, Herrington y Brown 2014; Dann 2014; Boud y Soler 2016), que se aproximen a escenarios profesionales, que ofrezcan *feedback* sobre los procesos y no solo sobre los resultados y que involucren activamente a los aprendientes (Nicol, Thomson y Breslin 2014; Rowe 2017; Ibarra-Sáiz *et al*. 2020). Esto conlleva formar a estos últimos para que lleguen a desarrollar capacidades que les permitan autoevaluarse, es decir, formular juicios sobre su propia producción y la de sus compañeros (Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz 2015; Boud y Soler 2016).

En el ámbito de la adquisición de LE/L2 el interés por el *feedback* se ha manifestado tanto en el área interaccionista como en la sociocultural con focos de interés distintos aunque, en ambos casos, centrados en su dimensión formativa (Bitchener y Ferris 2012; Nassaji y Kartchava 2017; Bailini 2020). El objetivo principal de los trabajos de investigación sobre el *feedback* ha sido medir su eficacia comparando tipologías, técnicas y modalidades. Los estudios que se han centrado en la comparación entre ***feedback* directo e indirecto** consideran que el primero es más útil a breve plazo y el segundo es más eficaz a largo plazo (Van Beuningen, de Jong y Kuiken 2008; Elola, Mikulski y Buckner 2017; Ferreira Cabrera y Oportus Torres 2018). Su mayor o menor eficacia está vinculada con el nivel de competencia del aprendiente y se observa una mayor capacidad de elaboración y asimilación a partir del nivel intermedio y también un mayor impacto del *feedback* directo en los principiantes y del indirecto en los avanzados (Ellis 2009; Bitchener y Ferris 2012, 150–151). En los entornos virtuales de ***e-feedback* automatizado**, al igual que lo que ocurre con el ***e-feedback* selectivo vs. global**, la elección entre directo e indirecto está vinculada con el tipo de herramienta que se utilice. Por ejemplo, Shintani (2016) y Shintani y Aubrey (2016) comparan el uso de *e-feedback* directo e indirecto, síncrono y asíncrono mediado por tecnología, mientras que Crosthwaite (2017) observa el *e-feedback* indirecto proporcionado por el docente en un contexto de aprendizaje con corpus (*data-driven learning*).

Con respecto a los primeros estudios, cuyos resultados contradictorios se debían en parte a fallos metodológicos (Guénette 2007), en la actualidad los protocolos de recogida de datos y la metodología de análisis se han hecho

más sólidos y rigurosos y ya no quedan dudas sobre el impacto positivo del *feedback* para el aprendizaje de una lengua extranjera (Ellis 2010; Ferris 2010; Storch 2010; Van Beuningen 2010; Kang y Han 2015; Bitchener y Storch 2016; Heift 2019; Hyland y Hyland 2019).

Un aspecto interesante es que las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) no solo permiten ofrecer *feedback* de manera síncrona y asíncrona, sino que promueven el uso combinado de herramientas distintas, como por ejemplo las videollamadas o las plataformas de aprendizaje digital (*Learning Management Systems*, *LMS*) para el ***e-feedback* síncrono** y los archivos compartidos (*Google Docs, Onedrive, Dropbox*) para el **asíncrono.** Los resultados de algunos estudios indican que el *e-feedback* síncrono facilita la comprensión del asíncrono (Ene y Upton 2018).

La investigación en ***e-feedback* automatizado** se ha centrado en la elaboración y experimentación de *software* capaces de proporcionar respuestas personalizadas y coherentes con las respuestas del aprendiente. La evolución de esta línea de investigación ha llevado a la elaboración de **Sistemas Tutoriales Inteligentes** (STI, *e-tutors*), que pueden variar según el tipo de *feedback* que ofrecen: 1) los **tradicionales** comparan las respuestas del aprendiente con las de una base de datos de respuestas posibles, 2) los **inteligentes** utilizan técnicas de procesamiento del lenguaje natural y 3) los **flexibles** (*learner-modeled*) contienen algoritmos que analizan el *input* y ofrecen respuestas personalizadas (Cerezo *et al*. 2014; Van Der Kleij, Feskens y Eggen 2015). Sin embargo, aunque el uso de *software* de corrección automática de la redacción (*Automatic Written Evaluation*, *AWE*) se ha extendido mucho en los últimos años, su eficacia es limitada porque solo detectan errores relacionados con normas gramaticales (Chong 2017; Mehrabi-Yazdi 2018; O'Neill y Russell 2019). Además, como señala Benítez (2019), el principal escollo es que no permiten evaluar la calidad retórica de un texto, su originalidad o la adecuación del registro, para mencionar solo algunos de los puntos críticos. Por último, las funciones de seguimiento ocular (*eye tracking*) que las tecnologías ponen a nuestro alcance podrían contribuir a arrojar luz sobre el tiempo que el aprendiente le dedica al *feedback* que recibe y, en parte, proporcionarnos información sobre el modo en que lo procesa (Godfroid 2020).

La investigación en ***e-feedback* mediado** por las TIC, en cambio, ha explorado el potencial interactivo de las herramientas informáticas. Entre las que han suscitado más interés están el *screencasting* (Ali 2016; Cunningham 2018; Ghosn-Chelala y Al-Chibani 2018), las wikis, los blogs (Aslan y Ciftci 2018; Xu y Yu 2018) y el *software* de archivos compartidos (Shintani 2016; Shintani y Aubrey 2016; Rassaei 2019), además de las plataformas para el aprendizaje digital, como por ejemplo *Blackboard* y *Moodle*. En este ámbito el interés se ha orientado en identificar en qué medida el cambio de canal afecta al *feedback*, teniendo en cuenta variables como la complejidad de la tarea que se propone, el tiempo que el aprendiente emplea para completarla

y la modalidad en que se lleva a cabo (Cerezo *et al*. 2014; Ziegler 2016). Por último, las redes sociales han incrementado de manera significativa las oportunidades de revisión entre pares. Sin embargo, pese a su función pedagógica, algunos trabajos observan que este tipo de *e-feedback* suele centrarse más en el contenido que en la forma debido a la naturaleza propia de la web 2.0, que privilegia la creatividad (Chwo 2015). En esta línea, Storch (2017) sugiere que, para que el *e-feedback* que surge de la revisión entre pares se centre también en la forma, es necesario que los aprendientes reciban entrenamiento por parte del docente.

En conclusión, las herramientas tecnológicas tienen un gran potencial que todavía no se ha llegado a explotar por completo; la investigación más reciente ha evidenciado que, aunque el *e-feedback* automatizado es eficaz, lo es menos que el proporcionado por una persona que comparta el mismo entorno de aprendizaje y aún menos que el ofrecido por el docente (Lv, Ren y Xie 2021). De esto se desprende que el *e-feedback* mediado extiende el potencial del *feedback* proporcionado de manera tradicional y que el *e-feedback* automatizado todavía no logra cumplir de manera plena y adecuada con las necesidades didácticas.

3 Investigación sobre evaluación y *e-feedback*

Las tendencias más recientes en el ámbito de la evaluación destacan el reto de interrelacionarse con la utilización de las TIC, adaptándose a las necesidades específicas de esta actividad. El paso a la enseñanza virtual propiciado por la COVID-19 conllevó un traslado de la labor de evaluación y *feedback* a este tipo de entornos y planteó el reto de cómo aprovechar de manera adecuada los recursos en línea tanto para la evaluación sumativa como para la formativa. A partir de la clasificación de las **herramientas tecnológicas para el aprendizaje de idiomas** de Golonka *et al*. (2014), se indican a continuación las que pueden resultar útiles también para la evaluación y el *e-feedback*. Un primer grupo está formado por las **tecnologías propias del aula** (*classroom-based technologies*), que incluyen *LMS*, es decir, plataformas para el aprendizaje digital que reúnen muchas herramientas con funciones distintas (foros, wikis, portafolios, recursos para la creación de *tests* y exámenes de distinto tipo, bancos de preguntas, organización de trabajos en grupo, videollamadas, archivos de materiales didácticos, etc.), como *Blackboard*, y aplicaciones para el *screencasting*, como *TechSmith Capture*. El segundo grupo incluye los recursos útiles para la **autoevaluación y la búsqueda autónoma de *feedback***, como los corpus de referencia sobre el uso de la lengua (p. ej., CORPES XXI), los diccionarios electrónicos, los programas para el reconocimiento vocal, los e-tutores (STI) y *software* para la corrección automática de redacciones (*AWE*), como por ejemplo *Grammarly* y *Criterion*. El tercer grupo incluye los **recursos colaborativos en línea** como las redes sociales, los blogs y foros en

Internet y las aplicaciones para las videoconferencias (*Zoom, Cisco Webex* y *Teams*, entre otras). Hay que tener en cuenta que el uso primario asignado a estas plataformas ha evolucionado según su uso. Tal es el caso de *Zoom*, que empezó siendo una aplicación para realizar videoconferencias pero que durante la pandemia de la COVID-19 se acabó instaurando en numerosos sistemas educativos como la principal herramienta para impartir clases en línea (Kohnke y Moorhouse 2022).

En el siguiente apartado nos centramos en tres aspectos relacionados con la evaluación y el *e-feedback* en entornos virtuales: 1) las incidencias determinadas por el cambio de contexto en la realización de los exámenes, 2) las ventajas y limitaciones de las TIC para la elaboración de pruebas escritas y 3) el potencial de las herramientas tecnológicas para el *feedback* formativo.

3.1 Exámenes en línea

El traslado de la actividad de evaluación a un entorno virtual supone preguntarse qué dinámicas es necesario modificar desde el punto de vista del modo en el que se desarrolla un examen (espacio, dispositivos necesarios, vigilancia, etc.) como de la tipología de pruebas, su duración y las herramientas necesarias para elaborarlas y evaluarlas. Con respecto al primer punto, el contexto físico en el que se lleva a cabo la actividad de evaluación marca una diferencia sustancial: no es lo mismo que un examen se realice en línea en un aula informática con aprendientes y docentes presentes y que se lleve a cabo a distancia. Un examen no deja de ser un acto oficial que exige una conducta transparente por parte de las personas involucradas, desde la identificación antes de realizar la prueba hasta el respeto de un código de integridad académica e intelectual. El examen, como documento que sirve para comprobar los conocimientos y las competencias de una persona en un momento concreto de su trayectoria de aprendizaje, es una actividad sujeta a una serie de condiciones establecidas de antemano. En el caso de los entornos virtuales, la **tipología de examen** afecta de manera significativa al entorno en el que se desarrolla: si para los de carácter oral podemos contar con sistemas de videollamada (*Blackboard Collaborate Ultra*, *Teams*, *Zoom* y *Cisco Webex*, entre otros) que permiten recrear un contexto similar al presencial, en el caso de los exámenes escritos en línea el cambio de entorno reduce sensiblemente la posibilidad de comprobar que el sujeto realice la prueba sin la ayuda de otras personas, que no utilice dispositivos o herramientas no previstos y que acuda solo a los materiales de consulta autorizados. Además, el desarrollo de sistemas de Inteligencia Artificial (IA) de tipo *chatbot*, como *ChatGPT*, capaces de generar textos coherentes y correctos sobre cualquier tema y con un buen nivel de razonamiento crítico hace muy difícil, si no imposible, detectar si un texto es el resultado de una producción humana auténtica o de una máquina. Herramientas de este tipo imponen un cambio radical tanto en

el modo en que se construyen los exámenes como en las actitudes con las que los aprendientes se enfrentan a ellos y los docentes a su evaluación.

Si bien es cierto que la deshonestidad académica refleja los comportamientos de una minoría, para evitar que se produzcan situaciones no conformes con el código ético de integridad intelectual, resulta necesario concienciar a los aprendientes sobre los principios de dicho código vigentes en cada centro escolar y universitario e insistir especialmente en los valores de diálogo, compromiso, respeto, responsabilidad, integridad y honestidad para que se enfrenten a las pruebas con las actitudes correspondientes a las expectativas de la institución de la que forman parte. Sin embargo, este riesgo existe y puede que sea necesario activar algún sistema de vigilancia que sustituya, en la medida de lo posible, el control que se realizaría en los exámenes presenciales. Como el ***software* antiplagio** (*Viper*, *Turnitin*, *Plagium* y *Dupli Checker*, entre otros) no siempre logran detectar textos producidos por la IA (Susnjak 2022; Díaz Arce 2023), se hace imprescindible utilizar **aplicaciones de *proctoring* o vigilancia** (p. ej., *Respondus Lockdown Browser*), que no permiten acceder a contenidos externos distintos de los autorizados, ni utilizar otras aplicaciones simultáneamente, ni tampoco imprimir textos. Estas aplicaciones suelen tener una función de monitorización (*monitoring*) que graba en un vídeo los movimientos del usuario durante la realización del examen, etiquetando con un código de colores los comportamientos sospechosos (p. ej., desvíos de la mirada, la presencia de otra persona, la ausencia de un sujeto delante de la pantalla, las pausas prolongadas, etc.). Como alternativa, esta última función de vigilancia automatizada se puede sustituir pidiendo que los aprendientes estén conectados en videollamada (por *Teams*, *Zoom*, *Cisco Webex*, etc.) mientras están realizando un examen escrito en una plataforma (p. ej. *Blackboard*), manteniendo solo la función de bloqueo del acceso a recursos externos. Sin embargo, esta última opción es viable solo si el número de aprendientes es reducido, ya que las pantallas de los programas de videollamada permiten visualizar simultáneamente un número fijo de usuarios conectados.

Estas incidencias se reducen notablemente si el examen se realiza **en línea y de manera presencial**, es decir, en aulas de informática. En estos casos, el uso de sistemas de *proctoring* o vigilancia se puede limitar al bloqueo de consultas de páginas web no autorizadas para completar el examen y, además, el docente puede ofrecer todo el soporte técnico que sea necesario de manera inmediata. Las ventajas de realizar exámenes en línea de forma presencial resultan más evidentes, aunque la mayor o menor posibilidad de controlar la autenticidad de la actuación del aprendiente sigue vinculada con el **tipo de prueba;** es baja en las pruebas de preguntas cerradas (*cloze*, verdadero/falso, opción múltiple, emparejamiento, etc.) y puede llegar a ser alta en las pruebas de preguntas abiertas (redacciones, traducciones, resúmenes, etc.) aunque esto depende del tipo de preguntas; cuanto más circunscritas,

contextualizadas y personalizadas, mayor será la probabilidad de que las respuestas sean fidedignas y auténticas.

Por último, la realización de un **examen en línea a distancia** limita el soporte que el docente puede ofrecerle al aprendiente durante la prueba, como por ejemplo aclaraciones, instrucciones, ayuda en el uso de dispositivos, aplicaciones o recursos necesarios para completar el examen. La competencia instrumental, entendida como la capacidad del aprendiente en el manejo de las herramientas tecnológicas, repercute en la calidad de las pruebas que realiza. Aunque es cierto que hoy en día estamos inmersos en una cotidianidad cada vez más rodeada de dispositivos informáticos, esto no garantiza que los aprendientes sean capaces de trasladar al contexto educativo su competencia en el dominio de estos recursos ni que sean conscientes de la **importancia de determinados aspectos tecnológicos** en una actividad que será sometida a evaluación. Entre estos se señalan: el uso correcto de la ortografía (acentuación, mayúsculas, minúsculas, signos de interrogación y exclamación, puntuación), el respeto de las normas básicas de interacción en entornos virtuales (contextualizar la información que se pide o se da; usar de manera adecuada los distintos recursos: p. ej., entender que un *e-mail* no es un canal de *chat*, seguir los hilos temáticos de un foro y no abrir uno nuevo a cada intervención, gestionar los turnos de habla), el seguimiento de las instrucciones sobre cómo cargar archivos en una plataforma y la utilización del dispositivo correspondiente de acuerdo con el tipo de prueba: aunque un teléfono móvil pueda cubrir las necesidades básicas para una prueba oral, no es adecuado para una escrita.

De estas consideraciones se desprende que el traslado de la actividad de evaluación a entornos virtuales incide de manera relevante en su gestión concreta. En el apartado siguiente, se analizan las ventajas y las limitaciones de algunas herramientas tecnológicas para la elaboración de *tests* y exámenes escritos.

3.2 Tecnología para la elaboración de pruebas escritas

Antes de analizar las ventajas y las limitaciones de las TIC para la elaboración de pruebas escritas, es necesario distinguir entre **pruebas de preguntas cerradas y abiertas**, al margen de la competencia y los conocimientos que se desee evaluar, ya que estos varían en función de la institución en la que se llevan a cabo, del nivel de competencia del aprendiente y de los objetivos del currículo o del programa de un curso. En general, la **competencia gramatical** se suele evaluar con pruebas escritas de preguntas cerradas (opción múltiple, verdadero/falso, emparejamento, ordenación de ítems, rellenar huecos, etc.) y la **competencia escrita** con pruebas abiertas, es decir, que prevén un tema para desarrollar en un género textual concreto (una carta de reclamación, un artículo de opinión, etc.). La **comprensión auditiva y lectora** puede evaluarse

o bien con un *test* de preguntas cerradas o bien con uno de preguntas abiertas (redacción de un texto que sintetice los contenidos de lo que se ha escuchado o visto) a partir de audios o vídeos para la primera y textos para la segunda.

Las **plataformas para el aprendizaje de aula digital** (*LMS*; p. ej., *Blackboard*) ofrecen la posibilidad de crear bancos de preguntas cerradas (*pools*) sobre contenidos lingüísticos y temáticos concretos y de agruparlos por categorías (pronombres, modos y tiempos verbales, perífrasis, etc.), niveles de competencia (A1, A2, B1, etc.) o por bloques de preguntas con grados de dificultad creciente. Esto permite elaborar los *tests* con criterios que seleccionan preguntas distintas —pero de la misma tipología— por cada examen y, si se quiere, se pueden configurar para que aparezcan en orden aleatorio (*randomization*) para cada participante. Además, los bancos de preguntas pueden actualizarse periódicamente, lo que permite su uso en más sesiones de exámenes, incluso si hay aprendientes que tienen que repetir la misma prueba al no haberla superado. De hecho, cuanto más extenso sea el banco de preguntas, menor será la probabilidad de que el sistema extraiga las mismas en un examen, además de que también se pueden seleccionar utilizando filtros de varios tipos.

Una función útil, sobre todo para la **evaluación continua**, es que estas plataformas permiten archivar y almacenar tanto las pruebas concretas como los resultados de cada una de ellas a lo largo de un período de tiempo, así que resulta fácil ver los avances o retrocesos de un aprendiente. También permiten compartir tanto el resultado como la prueba completa y, en este caso, decidir qué y cuánto *feedback* automatizado enseñar; puede mostrarse solo el resultado final (evaluación sumativa) sin ningún *feedback*, pueden enseñarse solo las respuestas incorrectas con o sin solución y también puede añadirse, al lado de las incorrectas, una breve indicación general sobre el tema que el aprendiente debería revisar para dar con la solución (p. ej., "concordancias verbales"). Desde este punto de vista los *tests* de preguntas cerradas —ya sean de gramática, de comprensión auditiva o de léxico— pueden utilizarse también para la autoevaluación, como simulación de un examen o incluso con una función diagnóstica para determinar en qué grupo incorporar al aprendiente. Asimismo, representan un sistema eficiente de evaluación para grupos numerosos porque el cálculo de la puntuación es automático y también calcula puntajes parciales (p. ej., en respuestas donde hay más de una opción correcta); en este sentido, se observa una inversión proporcional de tiempo y energía por parte del docente, ya que si, por un lado, crear bancos de preguntas es una labor intensa y compleja, por otro, los tiempos de corrección se anulan.

Cabe señalar **dos limitaciones significativas** relacionadas con la elaboración, la evaluación y el *e-feedback* en las pruebas de preguntas cerradas. La primera se refiere a aquellas preguntas que prevén que el aprendiente complete uno o más espacios vacíos dentro de una frase o un texto. En

estos casos, en el momento en que se elabora la pregunta, habrá que decidir qué respuestas se consideran aceptables como correctas y cuáles no. Así, resulta fundamental tener muy claro qué se está evaluando con una prueba concreta. Por ejemplo, si en un *test* de gramática sobre tiempos verbales el aprendiente escribe la forma correcta, pero comete una errata durante el tecleo de la palabra, el sistema lo calculará como error. Sin embargo, si la corrección de esa prueba la realizara un docente, tal vez no incluiría esa errata en el cálculo de la puntuación o no le atribuiría la misma importancia. Por lo tanto, cabe tener en cuenta que, aunque las preguntas con huecos para completar son una dinámica común en los *tests* de gramática y representan una técnica válida para evaluar esta dimensión del dominio lingüístico, su fiabilidad podría verse afectada por el modo en que el sistema elabora las respuestas. La segunda limitación de este tipo de pruebas es que no prevén un *e-feedback* automatizado elaborado, por lo que su eficacia depende de la atención que el aprendiente le preste y de su capacidad para comprenderlo, sobre todo cuando solo se le permite visualizar las respuestas incorrectas.

Las herramientas tecnológicas facilitan la elaboración de pruebas escritas con preguntas abiertas de respuesta breve o larga y sus funciones multimedia simplifican la incorporación de esquemas, imágenes, gráficos, vídeos, audios, tablas y enlaces que pueden servir como *input* para la realización de una tarea de redacción. Sin embargo, su **evaluación mediante *e-feedback* automatizado** todavía presenta algunas limitaciones, ya que los sistemas de evaluación automática de la escritura no son fiables porque solo detectan errores adscribibles a normas gramaticales básicas y se apoyan en un criterio semántico de análisis del léxico, así que no logran revisar rasgos como la adecuación de registro, la coherencia, la cohesión, el respeto de las convenciones textuales y la eficacia comunicativa (Benítez 2019). Además, si el aprendiente ha realizado la prueba de redacción a distancia, puede ser necesario utilizar algún sistema antiplagio (*Viper*, *Turnitin*, *Plagium*, y *Dupli Checker*, entre otros) para comprobar la autenticidad del texto. Sin embargo, una ventaja de las herramientas informáticas es que facilitan la elaboración de pruebas con estudios de caso o *role-play*, más en línea con los modelos de evaluación más recientes (Ashford-Rowe, Herrington y Brown 2014; Dann 2014; Boud y Soler 2016) que abogan por una evaluación que simule actividades auténticas en contextos profesionales. Esto supondría incluir entre los criterios de evaluación todas las etapas que han llevado a la realización de la tarea: por ejemplo, el aprendiente debería indicar las fuentes que ha consultado, qué dificultades ha encontrado y cómo las ha resuelto. De esta manera el proceso de realización de la prueba de redacción que será objeto de evaluación se haría más transparente y podría reducir el riesgo de plagio. Por último, en muchos contextos universitarios siguen vigentes pruebas de traducción

pedagógica. El traslado de esta actividad a entornos virtuales y el incremento de la calidad de las traducciones automáticas ha aumentado el riesgo de que no reflejen la capacidad del aprendiente, sino el uso de *Google Translator* o *Reverso Context*, por mencionar algunas de las herramientas más utilizadas. Los sistemas de *proctoring* o monitorización, si el examen en línea se realiza a distancia, no garantizan de ninguna manera que el aprendiente no utilice otro dispositivo para la traducción automática (p. ej., un teléfono móvil) y que luego la copie manualmente en el texto del examen. Por otra parte, es muy difícil demostrar que la traducción ha sido copiada, dado que los traductores automáticos se actualizan de manera regular y en muchos casos las traducciones resultan aceptables. La única opción viable para que este tipo de examen sea válido y fiable es que la traducción se realice en línea de forma presencial y que se utilice un sistema de *proctoring* que bloquee el acceso a fuentes externas no autorizadas. Sin embargo, cabe recordar que, con grupos numerosos, esta modalidad de realización es poco viable, ya que requiere, además de una infraestructura adecuada en el contexto en el que se realice la prueba, más personal para la vigilancia y también la preparación de varias pruebas para el mismo examen, una para cada grupo, para evitar que el texto se comparta y que otro grupo pueda tener acceso al contenido del examen antes de la prueba.

3.3 E-feedback*: automatización y multimodalidad*

El entorno virtual conlleva **nuevas formas de dar y recibir *e-feedback*** vinculadas con las oportunidades de interacción que ofrecen las TIC. El *e-feedback* mediado por la tecnología es multimodal, ya que se materializa a través de interfaces electrónicas que permiten que la interacción entre seres humanos y máquinas sea cada vez más natural. Además, se ha convertido en multimedia, ya que se utilizan conjunta y simultáneamente medios distintos (imágenes, habla en directo, textos escritos, grabaciones de audio y vídeo) para su transmisión. Por ejemplo, el *feedback* oral sobre un texto escrito, que antes se ofrecía durante una tutoría presencial, ahora no solo puede realizarse a través de una videollamada compartiendo pantalla, sino que también puede grabarse en un archivo de audio que acompaña el texto e incluso se puede grabar en un vídeo la pantalla del docente mientras está revisando un texto y ofreciendo *feedback* sobre el mismo gracias a la videograbación comentada de pantallas (*screencasting*). Este tipo de *feedback* es muy completo y el único inconveniente es la ausencia de interacción (véase el capítulo 7 en este volumen). Pese a esto, puede ser muy útil porque el aprendiente puede volver a escucharlo o verlo las veces que quiera para fijarse en aspectos puntuales. Sin duda, no solo el *feedback* se ha convertido en multimodal y multimedia gracias a archivos compartidos, canales de *chat*, wikis, blogs, foros de discusión

y e-portafolios, sino que también ha aumentado en cantidad (Elola y Oskoz 2017; Hyland y Hyland 2019).

Entre las **ventajas del *e-feedback*** Choi (2016) y Bakla (2020) destacan, además de la multimodalidad y la multimedialidad, la posibilidad de almacenamiento y reutilización de datos, la facilidad de uso (*user friendliness*), la inmediatez y las mayores posibilidades de interacción que ofrecen las herramientas tecnológicas. Sin embargo, aunque ha cambiado el canal de transmisión y se han diversificado las herramientas disponibles, en los contextos de *e-feedback* mediados las técnicas que se utilizan no se han diferenciado. Siguiendo un criterio que va de las más implícitas a las más explícitas, las orales siguen basándose en repeticiones enfáticas, peticiones de aclaraciones, elicitaciones, reformulaciones, correcciones explícitas y explicaciones metalingüísticas con o sin ejemplos. Las escritas, en cambio, consisten en señalizaciones gráficas, códigos de señalización del error, tachaduras, adiciones, reformulaciones, explicaciones, comentarios y ejemplos de uso. En los entornos virtuales, el *e-feedback* escrito puede valerse de la utilización de la función de revisiones electrónicas (p. ej., en *Word* o en archivos PDF), que permiten evidenciar el texto con varios colores, añadir comentarios, mantener el seguimiento de los cambios que se aporten e incluso enlazar un error con una página web que ofrezca ejemplos de uso correcto. A estas técnicas mencionadas, que pueden trasladarse a entornos virtuales de comunicación mediada por tecnología, se añaden las propias del *e-feedback* automatizado, que se basan en las nociones de comprobación y elaboración: la primera se limita a dar *feedback* según un criterio de correcto/incorrecto, mientras que la segunda ofrece una retroalimentación que guía al aprendiente hacia la respuesta correcta. En el ámbito del *e-feedback* automatizado a través de los STI, al lado de las técnicas tradicionales (Tabla 8.3), que siguen utilizándose, se están experimentando sistemas innovadores que ofrecen un tipo de *e-feedback* metalingüístico que induce a la autocorrección o elicita la respuesta correcta por parte del aprendiente. El objetivo último de estos sistemas es simular, en la medida de lo posible, las condiciones de interacción entre pares o entre aprendiente y docente. Por ejemplo, en el marco de la evaluación dinámica automatizada (*computerized dynamic assessment*) se están desarrollando sistemas de *e-feedback* gradual automatizado, es decir, de implícito a explícito, sobre *tests* de comprensión oral y escrita. Con este tipo de *e-feedback*, la puntuación de una prueba no solo indica si la respuesta es correcta o no, sino también la cantidad de *e-feedback* que el aprendiente ha necesitado durante su realización. Estos dos niveles de retroalimentación permiten trazar un cuadro más claro del grado de desarrollo de la lengua extranjera y también ofrecen información relevante sobre cómo orientar de manera consecuente la labor de enseñanza para que el aprendiente alcance los objetivos de aprendizaje establecidos (Poehner y Lantolf 2013; Poehner, Zhang y Lu 2015; Kamrood *et al*. 2019; Zhang y Lu 2019).

TABLA 8.3 Técnicas de *e-feedback* automatizado. Fuentes: Mason y Bruning (2001, 5–6); Shute (2008, 160).

Técnica	*Explicación*	*Tipología*	*Función*
Ningún *feedback*	Indica solo el puntaje conseguido en una prueba	–	Diagnóstica
Señalización del error	Señala las respuestas incorrectas, no ofrece las respuestas correctas	Implícito	Diagnóstica
Indicación de la respuesta	Señala las respuestas correctas e incorrectas sin más información.	Implícito	Diagnóstica
Intentos múltiples hasta dar con la respuesta correcta	Permite comprobar cuál es la respuesta correcta pero no ofrece ningún tipo de información adicional.	Implícito	Formativa
Sugerencias y recomendaciones	Guía al aprendiente a través de preguntas, información adicional o ejemplos para que llegue a la solución, sin ofrecer la respuesta correcta	Implícito elaborado	Formativa
Feedback sobre el tema	El *feedback* reenvía a las partes del texto en las que se encuentra la información necesaria para elaborar la respuesta correcta	Metalingüístico implícito	Formativa
Feedback a partir de errores	Ofrece información sobre errores puntuales; no proporciona la respuesta correcta, pero promueve la autocorrección	Implícito	Formativa
Feedback informativo	Señaliza el error, ofrece recomendaciones y sugiere estrategias para orientar al aprendiente hacia la respuesta correcta, que, sin embargo, no se proporciona	Implícito	Formativa
Indicación de la respuesta correcta	Indica si la respuesta es correcta o incorrecta y también ofrece la solución	Explícito	Diagnóstica
Feedback genérico a partir de la pregunta	Ofrece explicaciones sobre las respuestas correctas e incorrectas	Metalingüístico explícito	Formativa
Feedback de profundización	Permite comprobar si la respuesta es correcta o incorrecta y ofrece información adicional sobre los aspectos clave de la pregunta	Metalingüístico explícito	Formativa

4 Recomendaciones para la práctica

Al explorar el potencial y las limitaciones de una herramienta tecnológica, ya sea para elaborar pruebas de evaluación de cualquier competencia o para ofrecer un *e-feedback* útil para el aprendiente, cabe considerar que debe ser el **medio** el que tiene que ajustarse a nuestras necesidades y no al contrario. Por lo tanto, es fundamental saber qué herramienta resulta más adecuada para elaborar una determinada prueba y cómo aprovechar el potencial de las TIC para ofrecer un *e-feedback* que sea capaz de llamar la atención del aprendiente, ya que es este el primer paso para que se sienta estimulado a aprovecharlo.

4.1 Tipos de pruebas y herramientas para la evaluación

La competencia lingüística y comunicativa se evalúa a partir de actividades que incluyen la comprensión y la expresión oral y escrita, la interacción y la mediación, es decir, la capacidad de interpretar o traducir (Council of Europe 2020). El objeto de la evaluación determina la tipología de la prueba y la elección de las herramientas más adecuadas (Tabla 8.4). Las plataformas para el aprendizaje digital (*LMS*) ofrecen un **abanico de tipologías de preguntas** que se pueden clasificar según el grado de "cierre" o "abertura" de la respuesta, aspecto que repercute directamente en el modo en que el *software* elabora los resultados. Entre las tipologías de preguntas de respuesta cerrada están las de verdadero/falso, emparejamiento, ordenamiento de frases, *cloze*, opción múltiple y respuesta múltiple; esta última se diferencia de la anterior porque hay más de una opción correcta entre varias posibles. En estos casos, la calificación que el sistema elabora refleja exactamente la actuación del aprendiente. Otra tipología de respuesta semicerrada es la de completar huecos, o bien en una frase o bien en un texto más amplio con varios espacios; en estas ocasiones habrá que prever qué respuestas posibles del aprendiente incluir en la lista de respuestas aceptables y cuáles no (véase 3.2). Como no resulta posible prever las potenciales erratas que podría cometer un aprendiente y la rigidez de la corrección automática no permite matizar la relevancia de un error, las opciones son las siguientes: 1) concienciar a los aprendientes sobre la importancia de controlar sus respuestas, 2) revisar los resultados de cada prueba y no solo la puntuación final o 3) prescindir de este aspecto y asumir que la rigidez del sistema podría afectar la fiabilidad de la evaluación.

Las preguntas de respuestas abiertas pueden ser de "respuesta breve", en las que los aprendientes tienen que reformular algún contenido respetando cierto número de caracteres, o de "ensayo", que prevén un número de caracteres más amplio. También existe la opción de que las instrucciones de la tarea se cuelguen como archivo en la plataforma, que el aprendiente pueda descargarlo en su dispositivo y volver a cargarlo cuando haya completado la prueba. Un aspecto importante para toda actividad que suponga completar

TABLA 8.4 Evaluación, tipologías de pruebas y herramientas.

¿Qué se evalúa?	*Tipo de prueba*	*Herramienta*
Comprensión auditiva	• *Test* de preguntas cerradas • *Test* de preguntas abiertas con respuesta breve	Archivo de audio o de vídeo + *test* cargados en plataformas de *LMS*
Comprensión escrita	• *Test* de preguntas cerradas • *Test* de preguntas abiertas con respuesta breve	Texto para la comprensión (en cualquier formato) + test en plataforma de *LMS*
Competencia gramatical	• *Test* de preguntas cerradas	Plataforma de *LMS* a partir de un banco de preguntas
Expresión escrita	• Redacción a partir de un input (audio, visual o escrito)	Archivo adjunto descargable y recargable en la plataforma de *LMS* o enviado por correo electrónico a los aprendientes
Expresión oral	• Preguntas abiertas sobre algún tema previsto en el programa	Videollamada
	• Exposición de un contenido o presentación de un trabajo realizado por el aprendiente	Videollamada
Interacción	• Diálogo o conversación espontánea entre pares o entre aprendiente y docente a partir de unas instrucciones (*role play*)	Videollamada
Mediación (traducción)	• Texto para traducir de una lengua A a B	Archivo adjunto descargable y recargable en la plataforma de *LMS* o enviado por correo electrónico a los aprendientes; diccionarios electrónicos bilingües y monolingües

espacios o escribir es que habrá que asegurarse de que los aprendientes hayan activado el teclado español y que estén familiarizados con su uso.

Un tema central en la gestión de los exámenes en entornos virtuales es la **disponibilidad de cada prueba y su duración**. Con respecto al primer punto, se trata de decidir cuántas veces el aprendiente puede repetir la misma prueba, en qué orden realizará las varias partes de un examen y cuál será la duración de cada una de ellas. El cálculo correcto de la duración de cada prueba evita que al aprendiente le sobre tiempo para buscar la solución con recursos no autorizados. Estas decisiones dependen de la **finalidad de la evaluación**; si

es diagnóstica, sumativa o certificativa, el aprendiente podrá realizar cada prueba una sola vez —a no ser que se presente algún problema técnico—, deberá seguir un orden concreto y cada prueba se cerrará automáticamente cuando expire el tiempo. Las plataformas suelen tener una función de reloj que va avisando del tiempo que queda para terminar. Si, en cambio, se trata de pruebas que sirven para la autoevaluación o para la simulación de un examen, podrían preverse más intentos de la misma prueba y, aun activando la función de reloj, se podría permitir que el aprendiente termine sin que se cierre automáticamente. Esto le permitiría comparar su capacidad de gestionar el tiempo con el requerido para esa prueba. Si los *tests* de comprensión auditiva se realizan a distancia, cabe recordar que el docente no puede controlar si el aprendiente respeta las instrucciones sobre cuántas veces es posible escuchar el audio o el vídeo, por lo que el cálculo de la duración total de la prueba y el cierre automático al caducar el tiempo se convierte en la única forma de control de que el aprendiente respete las instrucciones.

Las **pruebas orales con videollamadas** se pueden realizar sin grandes dificultades si se excluyen los problemas técnicos por conexiones poco estables o insuficientes, la limitación que el canal de comunicación conlleva con respecto a la comunicación no verbal y los elementos de distracción presentes el entorno doméstico que operan como trasfondo a la interacción. También presentan algunas ventajas: en primer lugar, se pueden programar evitando tiempos de espera prolongados para los aprendientes que tienen que examinarse; en segundo lugar, se pueden utilizar varios dispositivos, incluyendo los teléfonos móviles mediante el uso de la aplicación corrrespondiente; en tercer lugar, permiten compartir la pantalla, lo que en un examen oral puede ser útil para mostrar un *input* en forma de vídeo para una prueba de interacción oral o exponer un archivo de soporte a una exposición (p.ej., *PowerPoint* o un procesador de texto). Las videollamadas ofrecen un contexto de interacción que le permite al docente comprobar las habilidades del aprendiente tanto en la conversación espontánea sobre un tema concreto como en la exposición de contenidos preparados de antemano; por lo tanto, representan una alternativa a los exámenes orales presenciales.

4.2 E-feedback *y funciones de la evaluación*

Las variables que hay que considerar para decidir qué tipo de *e-feedback* ofrecer y con qué recursos dependen de su finalidad y del tipo de prueba. En los contextos de evaluación sumativa de exámenes con respuestas cerradas el *e-feedback* puede ser automatizado, ya que es la suma de las respuestas correctas e incorrectas elaboradas por un *software*. En estos casos se puede, o bien optar por indicar solo el puntaje mínimo y máximo para que el aprendiente sepa si ha superado o no una prueba concreta, o bien permitirle que vea cuáles son las respuestas incorrectas. En cambio, en los contextos de

simulación de exámenes o de autoevaluación, se pueden activar **opciones de *e-feedback*** que promueven la autocorrección como, por ejemplo, la señalización el error, la indicación de las respuestas correctas e incorrectas, la indicación de la respuesta correcta cuando la del aprendiente es incorrecta, un breve comentario que, a partir de las respuestas incorrectas, guíe al aprendiente hacia la solución o incluso una información que pueda reenviar a algún enlace que permita profundizar en el tema (véase Tabla 8.3). Para la **comprensión escrita** también se puede utilizar un tipo de *e-feedback* que, cuando la respuesta es incorrecta, reenvía automáticamente la parte del texto donde el aprendiente puede encontrar la información necesaria para llegar a la solución. Por último, en contextos de evaluación diagnóstica, para determinar el nivel de competencia del aprendiente puede ser suficiente un *feedback* mínimo que incluya la indicación del nivel asignado.

Las **pruebas de respuesta abierta** necesitan, en cambio, un *e-feedback* mediado, es decir, que proceda del docente y que acuda a las TIC como vehículos para su transmisión, comprensión y aprovechamiento. En contextos de evaluación sumativa el *e-feedback* sobre este tipo de pruebas suele acompañar una nota y suele ofrecerse cuando la evaluación es negativa. En general, consiste en la explicación, por parte del docente, de los aspectos del trabajo del aprendiente que no cumplen con los requisitos necesarios para aprobar. En estos casos, aunque aparentemente la videollamada, gracias a su flexibilidad espaciotemporal, es un recurso que simplifica esta tarea con respecto a la tutoría presencial, su uso no está exento de riesgos. Entre ellos, que el aprendiente saque pantallazos o fotografías del examen que se está revisando o que grabe el comentario del docente sin estar autorizado a hacerlo —en contextos de evaluación certificativa y de exámenes universitarios en muchos países no está permitido que el aprendiente reproduzca un documento de este tipo en ningún medio—. Por supuesto, esta contingencia no existe en contextos presenciales.

Si, en cambio, se está trabajando en contextos de evaluación continua y se trata de pruebas de rendimiento, entonces el *e-feedback* tiene una función formativa y puede darse de manera escrita (p. ej., por correo electrónico, en un archivo compartido en una nube) u oral (p. ej., con una videollamada o un *screencasting*, videografía o grabación digital de la pantalla) y de manera tanto síncrona como asíncrona. La grabación de un archivo de audio mientras se está revisando una producción del aprendiente para luego enviársela junto al texto para que vaya viendo punto por punto de manera autónoma las revisiones, por un lado, promueve una mayor atención al *feedback* por parte del aprendiente y, por otro, reduce el tiempo que el docente tendría que dedicar al mismo texto si la revisión se realizara por escrito.

Otros **recursos útiles para ofrecer *e-feedback*** formativo son las funciones de compartir pantalla y el canal de *chat* disponibles en las aplicaciones de videollamadas: la primera permite comentar fácilmente trabajos o proyectos,

mientras que el canal de *chat* le permite al docente ir apuntando aspectos relacionados con el *feedback* que quiere dar sin interrumpir al aprendiente y luego, además de comentárselo oralmente, enviárselo también por escrito para que pueda reflexionar sobre el mismo con más tranquilidad. Además, el *chat* puede utilizarse para proporcionar ejemplos y recomendar enlaces o bibliografía para que el aprendiente profundice en algún aspecto de manera autónoma en un momento sucesivo. Las videollamadas son un recurso útil también para las tutorías y pueden resultar muy productivas cuando se ofrece *feedback* gradual, ya que permiten grabar, de manera sincronizada, tanto la interacción oral como el contenido del *chat* y obtener datos que pueden convertirse en material para la investigación o en objeto de reflexión en una clase o tutoría sucesiva.

Algunos estudios sugieren que los aprendientes perciben como más eficaz y positivo recibir *e-feedback* en modalidades y formatos diversificados y que, entre los digitales, prefieren las grabaciones, por ser estas más detalladas y personalizadas (Delante 2017; Aslan y Ciftci 2018; Chong 2019; Ryan, Henderson y Phillips 2019). Además, en línea con los nuevos modelos de evaluación sostenible, las TIC representan un recurso útil para combinar el *feedback* ofrecido por el docente con el ofrecido por los compañeros en la revisión de textos escritos, por ejemplo, a través del uso de foros, de portafolios compartidos y de la escritura colaborativa (Martín Alonso y Martín Leralta 2012; Mohamadi 2018).

Como última consideración, cabe recordar que dar *feedback* en formato digital —tanto oral como escrito— implica prestar aún más atención al lenguaje que se emplea (Lazar y Ryder 2018), puesto que los rasgos prosódicos, kinésicos y proxémicos que suelen acompañar a la actividad de *feedback* en los contextos presenciales se reducen en los entornos virtuales: las grabaciones de audio preservan los rasgos prosódicos, pero no los gestos que los acompañan; asimismo, a una pausa escuchada y no vista se le pueden atribuir significados distintos. Cabe recordar aquí que el acto de recibir *feedback* no deja de ser intrínsecamente una amenaza potencial a la imagen pública del aprendiente, en el sentido de que afecta a la idea que una persona quiere dar de sí misma en un contexto determinado. Por un lado, está el deseo de que se le reconozcan sus méritos (**imagen positiva**) y, por otro, el de que no se limite su libertad de acción (**imagen negativa**) (Goffman 1967), entendida como agentividad (*agency*), es decir, decidir cuánta atención prestar al *feedback* y en qué aspectos del mismo centrarse. De ahí que la actividad de proporcionar *feedback* conlleve que el profesorado utilice una serie de estrategias de cortesía (Brown y Levinson 1987[1978]) orientadas a proteger la imagen pública del aprendiente. Ahora bien, si este ya es un punto crítico en contextos de interacción presencial, la reproducibilidad del *feedback* digital y su facilidad de difusión en entornos virtuales aumentan el riesgo de que el aprendiente vea su imagen pública en peligro. Por esta razón, resultará siempre

imprescindible calibrar la cantidad de *feedback* en función del aprendiente y de sus objetivos, dado que este componente puede no procesarse de la misma manera por parte de la persona que lo recibe e incidir de manera positiva o negativa en variables afectivas como la motivación (véase el capítulo 5 en este volumen).

5 Conclusiones y futuras líneas de investigación

Las restricciones impuestas por la COVID-19 aceleraron el traslado a sistemas de evaluación en línea y a distancia, hecho que repercutió de manera significativa en la modalidad de gestión y suministración de los exámenes, en los criterios de elaboración de las pruebas y en el aprovechamiento de las TIC para proporcionar *feedback*. Algunas de las implicaciones directas de este escenario fueron cómo aprovechar las herramientas informáticas para elaborar pruebas fiables y viables y cómo ofrecer un *e-feedback* útil y eficaz, ya sea automatizado o mediado, a través de estos recursos.

Así, uno de los principales retos de cara al futuro pasa, por un lado, por el desarrollo de los STI, sobre todo en relación con la evaluación dinámica para que, mediante la recogida de datos del usuario y patrones de conducta, sean cada vez más capaces de ofrecer un *feedback* detallado, gradual y circunstancial y, por otro, por la búsqueda de formas que permitan compaginar la amenaza a la integridad intelectual en los exámenes que la irrupción de "asistentes virtuales inteligentes" como *ChatGPT* conlleva con su potencial para proporcionar un *feedback* personalizado. Además, habrá que tener en cuenta la capacidad de los usuarios de sacar el máximo partido a estas herramientas para hacer un uso eficiente de las mismas (Ocaña Fernández, Valenzuela Fernández y Garro Aburto 2019; Muñoz-Basols *et al*. 2023). Otro aspecto importante es que la evaluación y el *feedback* estén vinculados a su finalidad y a las expectativas y necesidades de aprendientes y docentes. Por una parte, el profesorado necesita más formación para llegar a utilizar estos recursos con mayor seguridad y confianza y ser capaz de adaptar su uso a las necesidades didácticas; por otra, los aprendientes deberán familiarizarse con la utilización de estas herramientas también en contextos formativos. Sin embargo, es necesario, además, un cambio en la relación entre docentes y aprendientes, la cual, sin perjudicar el rol que le corresponde a cada uno, tendría que basarse en el respeto y en la confianza mutua y en la promoción de valores como la integridad intelectual, la creatividad, el razonamiento y la crítica constructiva. Esto supone, para el aprendiente, concebir un examen como una "oportunidad de ponerse a prueba" y de demostrar lo que ha aprendido y, para el docente, como una manera de valorar la capacidad y la competencia del aprendiente mediante una evaluación que considere su actuación como un testimonio fidedigno de los conocimientos adquiridos.

6 Lecturas adicionales comentadas

Bordón T. y J. E. Liskin-Gasparro. 2015. "The Assessment and Evaluation of Spanish". En *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, ed. M. Lacorte, 258–274. Londres y Nueva York: Routledge.

A partir de los criterios de evaluación de las competencias en español como LE en el contexto internacional, este capítulo analiza los temas clave de la fiabilidad de las pruebas, el papel de las herramientas tecnológicas para su diseño y el impacto social del proceso de evaluación.

Loncar, M., W. Schams y J. S. Liang. 2021. "Multiple Technologies, Multiple Sources: Trends and Analyses of the Literature on Technology Mediated Feedback for L2 English Writing Published from 2015–2019". *Computer Assisted Language Learning*. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1943452.

Se trata de un estado de la cuestión muy actualizado y bien estructurado sobre la investigación relacionada con el *e-feedback*.

Bibliografía

Ali, A. D. 2016. "Effectiveness of Using Screencast Feedback on EFL Students' Writing and Perception". *English Language Teaching* 9 (8): 106–121. http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n8p106.

Ashford-Rowe, K., J. Herrington y C. Brown. 2014. "Establishing the Critical Elements that determine Authentic Assessment". *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39 (2): 205–222. https://doi.org/10.1080/02602938.2013.819566.

Aslan, E. y H. Ciftci. 2018. "Synthesizing Research on Learner Perceptions of CMC Use in EFL/ESL Writing". *CALICO Journal* 36 (2): 100–118. https://www.jstor.org/stable/26816875.

Bailini, S. 2020. *El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera*. Milán y Údine: Mimesis.

Bakla, A. 2020. "A Mixed-Methods Study of Feedback Modes in EFL Writing". *Language Learning and Technology* 24 (1): 107–128. https://doi.org/10125/44712.

Benítez, R. A. 2019. "Reflexiones y percepciones sobre la evaluación automatizada del discurso escrito". *Enunciación* 2: 227–240. https://doi.org/10.14483/22486798.14311.

Bitchener, J. y D. R. Ferris. 2012. *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. Londres y Nueva York: Routledge.

Bitchener, J. y N. Storch. 2016. *Written Corrective Feedback for L2 Development*. Bristol: Multilingual Matters.

Boud, D. y R. Soler. 2016. "Sustainable Assessment Revisited". *Assessment & Evaluation in Higher Education* 41 (3): 400–413. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133.

Brown, P. y S. C. Levinson. 1978 [1987]. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cerezo, L., M. Baralt, S. Bo-Ram y R. P. Leow. 2014. "Does the Medium Really Matter in L2 Development? The Validity of CALL Research Designs". *Computer Assisted Language Learning* 27 (4): 294–310. https://doi.org/10.1080/09588221.2013.839569.

Choi Y. 2016. "Writing Strategies in the Process of L2 Computer-Mode Academic Writing with the Use of Multiple Resources". *English Teaching* 71: 3–28. https://doi.org/10.15858/engtea.71.3.201609.3.

Chong, I. 2017. "Reconsidering Teacher, Peer, and Computer-Generated Feedback". *TESOL Journal* 8 (4): 886–893. https://doi.org/10.1002/tesj.334.

Chong, S. W. 2019. "College Students' Perception of E-feedback: A Grounded Theory Perspective". *Assessment & Evaluation in Higher Education* 44 (7): 1090–1105. https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1572067.

Chwo, G. S. M. 2015. "Empowering EIL Learning with a Web 2.0 Resource: An Initial Finding from the Cross Campus Storybird Feedback Study". *Computers & Education* 84: 1–7. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.01.004.

Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya e Instituto Cervantes.

Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Estrasburgo: Council of Europe.

Crosthwaite, P. 2017. "Retesting the Limits of Data-Driven Learning: Feedback and Error Correction". *Computer Assisted Language Learning* 30 (6): 447–473. https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1312462.

Cunningham, K. J. 2018. "APPRAISAL as a Framework for Understanding Multimodal Electronic Feedback: Positioning and Purpose in Screencast Video and Text Feedback in ESL Writing". *Writing & Pedagogy* 9 (3): 457–485. https://doi.org/10.1558/wap.31736.

Dann, R. 2014. "Assessment as Learning: Blurring the Boundaries of Assessment and Learning for Theory, Policy and Practice". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 21 (2): 149–166. https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.898128.

Delante, N. L. 2017. "Perceived Impact of Online Written Feedback on Students' Writing and Learning: A Reflection". *Reflective Practice* 18 (6): 772–804. https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1351351.

Díaz Arce, D. 2023. "Inteligencia artificial vs. Turnitin: implicaciones para el plagio académico". *Revista Cognosis* VIII (1): 15–25.

Ellis, R. 2009. "A Typology of Written Corrective Feedback Types". *ELT Journal* 63 (2): 97–107. https://doi.org/10.1093/elt/ccn023.

———. 2010. "A Framework for Investigating Oral and Written Corrective Feedback". *Studies in Second Language Acquisition* 32: 335–349. https://www.jstor.org/stable/44488131.

Elola, A. I., M. Mikulski y T. E. Buckner. 2017. "The Impact of Direct and Indirect Feedback on the Development of Spanish Aspect". *Journal of Spanish Language Teaching* 4 (1): 61–74. https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1315267.

Elola, A. I. y A. Oskoz. 2017. "Writing with 21st Century Social Tools in the L2 Classroom: New Literacies, Genres, and Writing Practices". *Journal of Second Language Writing* 36: 52–60. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.04.002.

Ene, E. y T. A. Upton. 2018. "Synchronous and Asynchronous Teacher Electronic Feedback and Learner Uptake in ESL Composition". *Journal of Second Language Writing* 41: 1–13. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.05.005.

Escudero Escorza, T. 2003. "Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación". *RELIEVE* 9 (1): 11–43.

Ferreira Cabrera, A. y R. Oportus Torres. 2018. "Procesamiento cognitivo del Feedback Correctivo Escrito indirecto en los errores preposicionales en ELE". *Boletín de Filología* 53 (1): 83–108. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032018000100083.

Ferris, D. 2010. "Second Language Writing Research and Written Corrective Feedback in SLA". *Studies in Second Language Acquisition* 32 (2): 181–201. https://doi.org/10.1017/S0272263109990490.

Ghosn-Chelala, M. y W. Al-Chibani. 2018. "Screencasting: Supportive Feedback for EFL Remedial Writing Students". *The International Journal of Information and Learning Technology* 35 (3): 146–159. https://doi.org/10.1108/IJILT-08-2017-0075.

Godfroid, A. 2020. *Eye Tracking in Second Language Acquisition and Bilingualism. A Research Synthesis and Methodological Guide*. Londres y Nueva York: Routledge.

Goffman, E. 1967. *Interaction Ritual: Essays on Face-toFace Behavior*. Nueva York: Anchor Books.

Golonka, E. M., A. R. Bowles, V. M. Frank, D. L. Richardson y S. Freynik. 2014. "Technologies for Foreign Language Learning: A Review of Technology Types and their Effectiveness". *Computer Assisted Language Learning* 27 (1): 70–105. https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315.

Guénette, D. 2007. "Is Feedback Pedagogically Correct? Research Design Issues in Studies of Feedback on Writing". *Journal of Second Language Writing* 16 (1): 40–53. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.01.001.

Heift, T. 2019. "A Longitudinal Observation of Technology-Mediated Feedback for L2 Learners of German". *ITL - International Journal of Applied Linguistics* 170 (2): 154–179. https://doi.org/10.1075/itl.19009.hei

Hyland, K. y F. Hyland. 2019. *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ibarra-Sáiz, M. S., G. Rodríguez-Gómez, D. Boud, T. Rotsaert, S. Brown, M. L. Salinas-Salazar y H. M. Rodríguez- Gómez. 2020. "El futuro de la evaluación en la educación superior". *RELIEVE* 26 (1): 1–6. https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323.

Kamrood, A. M., M. Davoudi, S. Ghaniabadi y S. M. Reza Amirian. 2019. "Diagnosing L2 Learners' Development through Online Computerized Dynamic Assessment". *Computer Assisted Language Learning* 34 (1): 1–30. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1645181.

Kang, E. Y. y Z. Han. 2015. "The Efficacy of Written Corrective Feedback in Improving L2 Written Accuracy: A Meta-Analysis". *The Modern Language Journal* 99 (1): 1–18. https://doi.org/10.1111/modl.12189.

Kohnke, L. y B. L. Moorhouse. 2022. "Facilitating Synchronous Online Language Learning through Zoom". *RELC Journal* 53 (1): 296–301. https://doi.org/10.1177/0033688220937235.

Lazar, G. y A. Ryder. 2018. "Speaking the Same Language: Developing a Language-Aware Feedback Culture". *Innovations in Education and Teaching International* 55 (2): 143–152. https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1403940.

Lv, X., W. Ren y Y. Xie. 2021. "The Effects of Online Feedback on ESL/EFL Writing: A Meta-Analysis". *Asia-Pacific Education Researcher* 30 (6): 643–653. http://dx.doi.org/10.1007/s40299-021-00594-6.

Madaus, G. F. 2004. "Ralph W. Tyler's Contribution to Program Evaluation". En *Evaluation Roots: Tracing Theorist's Views and Influences*, ed. M. C. Alkin, 69–79. Thousands Oaks: Sage Publications.

Martín Alonso, B. y S. Martín Leralta. 2012. "Webcef: herramienta 2.0 para la evaluación colaborativa del español oral". En *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, eds. C. Hernández González, A. Carrasco Santana y E. Álvarez Ramos, 303–313. Valladolid: ASELE/ Universidad de Valladolid.

Mason, B. y R. Bruning. 2001. "Providing Feedback in Computer-Based Instruction: What the Research Tells Us". *CLASS Research Report* 9: 1–21. Lincoln, NE: Center for Instructional Innovation University of Nebraska-Lincoln. http://dwb.unl.edu/Edit/MB/MasonBruning.html

Mehrabi-Yazdi, O. 2018. "Short Communication on the Missing Dialogic Aspect of an Automated Writing Evaluation System in Written Feedback Research". *Journal of Second Language Writing* 41: 92–97. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.05.004.

Mohamadi, Z. 2018. "Comparative Effect of Online Summative and Formative Assessment on EFL Student Writing Ability". *Studies in Educational Evaluation* 59: 29–40. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.02.003.

Muñoz-Basols, J., C. Neville, B. A. Lafford y C. Godev. 2023. "Potentialities of Applied Translation for Language Learning in the Era of Artificial Intelligence". *Hispania* 106 (2): 171–194. https://doi.org/10.1353/hpn.2023.a899427.

Nassaji, H. y E. Kartchava. 2017. *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning: Research, Theory, Applications, Implications*. Londres y Nueva York: Routledge.

Nicol, D., A. Thomson y C. Breslin. 2014. "Rethinking Feedback Practices in Higher Education: A Peer Review Perspective". *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39 (1): 102–122. https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518.

Ocaña Fernández Y., L. A. Valenzuela Fernández y L. L. Garro Aburto. 2019. "Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior". *Propósitos y Representaciones* 7 (2): 536–568.

O'Neill, R. y A. Russell. 2019. "Stop! Grammar Time: University Students' Perceptions of the Automated Feedback Program *Grammarly*". *Australasian Journal of Educational Technology* 35 (1): 42–56. https://doi.org/10.14742/ajet.3795.

Pastor Cesteros, S. 2003. "La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas". En *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, ed. M. V. Reyzábal Rodríguez, 503–514. Madrid: Comunidad de Madrid.

Poehner, M. E. y J. P. Lantolf. 2013. "Bringing the ZPD into the Equation: Capturing L2 Development During Computerized Dynamic Assessment (C-DA)". *Language Teaching Research* 17 (3): 323–342. https://doi.org/10.1177/1362168813482935.

Poehner, M. E., J. Zhang y X. Lu. 2015. "Computerized Dynamic Assessment (C-DA): Diagnosing L2 Development according to Learner Responsiveness to Mediation". *Language Testing* 32 (3): 337–321. https://doi.org/10.1177/0265532214560390.

Puig, F. 2008. "El *Marco común europeo de referencia*, el *Portfolio de las lenguas* y la evaluación en el aula". *marcoELE* 7: 78–91.

Rassaei, E. 2019. "Computer-Mediated Text-Based and Audio-Based Corrective Feedback, Perceptual Style and L2 Development". *System* 82: 97–110. https://doi.org/10.1016/j.system.2019.03.004.

Rodríguez-Gómez, G. y M. S. Ibarra-Sáiz. 2015. "Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education". En *Sustainable Learning in Higher Education. Developing Competencies for the Global Marketplace*, eds. M. Peris-Ortiz y J. M. Merigó Lindahl, 1–20. Cham: Springer.

Rowe, A. D. 2017. "Feelings about Feedback: The Role of Emotions in Assessment for Learning". En *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education*, eds. D. Carless, S. M. Bridges, C. K. Y. Chan y R. Glofcheski, 159–172. Cham: Springer.

Ryan, T., M. Henderson y M. Phillips. 2019. "Feedback Modes Matter: Comparing Student Perceptions of Digital and Non-Digital Feedback Modes in Higher Education". *British Journal of Educational Technology* 50 (3): 1507–1523. https://doi.org/10.1111/bjet.12749.

Shintani, N. 2016. "The Effects of Computer-Mediated Synchronous and Asynchronous Direct Corrective Feedback on Writing: A Case Study". *Computer Assisted Language Learning* 29 (3): 517–538. https://doi.org/10.1080/09588221.2014.993400.

Shintani, N. y S. Aubrey. 2016. "The Effectiveness of Synchronous and Asynchronous Written Corrective Feedback on Grammatical Accuracy in a Computer-Mediated Environment". *The Modern Language Journal* 100 (1): 296–319. https://doi.org/10.1111/modl.12317.

Shute, V. J. 2008. "Focus on Formative Feedback". *Review of Educational Research* 78: 153–189. https://doi.org/10.3102/0034654307313795.

Storch, N. 2010. "Critical Feedback on Written Corrective Feedback". *International Journal of English Studies* 10 (2): 29–46. https://doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119181.

———. 2017. "Peer Corrective Feedback in Computer-Mediated Collaborative Writing". En *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning*, eds. H. Nassaji y E. Kartchava, 66–79. Londres y Nueva York: Routledge.

Stufflebeam, D. y G. Zhang. 2017. *The CIPP Evaluation Model*. Nueva York: The Guilford Press.

Susnjak, T. 2022. "ChatGPT: The End on Online Exam Integrity?" 1–21. arXiv 2212.09292. https://doi.org/10.48550/arXiv.2212.09292.

Van Beuningen, C. 2010. "Corrective Feedback in L2 Writing: Theoretical Perspectives, Empirical Insights, and Future Directions". *International Journal of English Studies* 10 (2): 1–27. https://doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119171.

Van Beuningen, C., N. H. de Jong y F. Kuiken. 2008. "The Effects of Direct and Indirect Corrective Feedback on Second Language Learners' Written Accuracy". *International Review of Applied Linguistics* 156: 279–296.

Van Der Kleij, F. M., R. Feskens y T. Eggen. 2015. "Effects of Feedback in a Computer-Based Learning Environment on Student's Learning Outcomes: A Meta-Analysis". *Review of Educational Research* 85 (4): 475–511. https://doi.org/10.3102/0034654314564881.

Xu, Q. y S. Yu. 2018. "An Action Research on Computer-Mediated Communication (CMC) Peer Feedback in EFL Writing Context". *The Asia-Pacific Education Researcher* 27 (3): 207–216. https://doi.org/10.1007/s40299-018-0379-0.

Zhang, J. y X. Lu. 2019. "Measuring and Supporting Second Language Development Using Computerized Dynamic Assessment". *Language and Sociocultural Theory* 6 (1): 92–115. https://doi.org/10.1558/lst.31710.

Ziegler, N. 2016. "Synchronous Computer-Mediated Communication and Interaction. A Meta-Analysis". *Studies in Second Language Acquisition* 38 (3): 553–586. https://doi.org/10.1017/S027226311500025X.

PARTE III

Implementar recursos tecnológicos

Implementing technology resources

Taylor & Francis
Taylor & Francis Group
http://taylorandfrancis.com

9

ENSEÑANZA HÍBRIDA, EN LÍNEA Y AULA INVERTIDA

HYBRID AND ONLINE TEACHING AND FLIPPED CLASSROOM

Robert Blake, Lillian Jones y Cory Osburn

1	Tipos de recursos y características	248
2	Estado de la cuestión	251
3	Investigación, diseño curricular y prácticas docentes	253
	3.1 La reunión virtual del grupo/clase	253
	3.2 ELAO (*CALL*) tutorial para vocabulario	255
	3.3 ELAO (*CALL*) tutorial para gramática y el aula invertida	256
	3.4 ELAO (*CALL*) tutorial para enseñar cultura	257
	3.5 Grabaciones de vídeo	258
	3.6 *Chat* en grupos pequeños	260
	3.7 Escritura digital	260
4	Conclusión y futuras líneas de investigación	261
5	Lecturas adicionales comentadas	262
Bibliografía		262

RESUMEN

En este capítulo se revisan, en primer lugar, las metas principales que deben alcanzar los cursos en línea de español como lengua extranjera (LE) o segunda (L2) con el objetivo de que el aprendiente cambie su manera de conceptualizar el mundo para convertirse en un ser multilingüe y participante activo en el mundo real y digital. En segundo lugar, se explica la evolución de la enseñanza en línea desde una visión interaccionista, ya sea en formato híbrido, como parte del aula invertida o en línea. En tercer lugar, se ofrece una serie de pautas prácticas para diseñar un curso de lengua extranjera en línea que abarque tanto las necesidades léxico-gramaticales como las culturales, siempre tratando de fomentar la capacidad humana de ser *homo fabulans* y, por

DOI: 10.4324/9781003146391-13
This chapter has been made available under a CC-BY-NC-ND 4.0 license.

lo tanto, un narrador nato. De esa forma, el aprendiente de una L2 podrá narrar sus propias historias —grabadas o de viva voz— en la L2 y orientar su propia ruta de aprendizaje. En las conclusiones, se comenta cómo este proceso de cultivar el *homo fabulans* en línea se une a las metas más generales de apoyar un desarrollo activo en el aprendizaje.

Palabras clave: enseñanza del español LE/L2; enseñanza en línea; modalidad síncrona; modalidad asíncrona; interaccionismo; aula invertida

ABSTRACT

In this study, the objectives for an online L2 Spanish language course are reviewed with a focus on their similarity to traditional classroom goals: persuading learners to modify their view of the world to include a multilingual vision and promoting an active participation in the digital world. Second, these goals for online courses — whether they be delivered in a hybrid, flipped classroom or completely online format — are theoretically situated within an interactionist context. Third, a series of practical suggestions are offered with respect to how to create an online L2 Spanish curriculum that encompasses both lexico-gramatical and cultural requirements, with the goal of harnessing the students' own natural tendencies to be storytellers (*homo fabulans*). In this way, students can begin to direct their own learning journey. Finally, it is shown how these different modalities of online learning contribute to the process of students becoming active storytellers (*homo fabulans*), the ultimate goal of L2 learning.

Keywords: Spanish Language Teaching (SLT); L2 Spanish; online learning; synchronous mode; asynchronous mode; interactionism; flipped classroom

1 Tipos de recursos y características

Tradicionalmente, una gran parte de docentes percibía la enseñanza de lenguas mediada por tecnología como una práctica deficitaria en comparación con la experiencia de aprendizaje del aula presencial (Conrad 2004; Blake 2013, 137–138; Mercader y Gairín 2020). Sin embargo, la pandemia de 2020 constató una realidad muy distinta: la profesión no cuestionó la eficacia de la enseñanza virtual de lenguas, sino que hizo un uso instrumental de este medio, con sus múltiples desafíos e imperfecciones, para salir adelante. Pese a esta experiencia, seguimos sin contar con directrices y pautas suficientes que permitan hacer un uso integral, o incluso parcial, de la tecnología, precisamente cuando se ha demostrado la necesidad de los docentes de lenguas de apoyarse en el entorno digital en sus tareas diarias.

Así, en este capítulo se pretende ofrecer una visión panorámica, a modo de guía para el profesorado, sobre cómo sacar el máximo partido del medio digital.

Como punto de partida, conviene **considerar tres preguntas** de carácter general: 1) ¿qué objetivos se persiguen cuando se enseña una L2, sea cual fuere el formato?, 2) ¿qué recursos aportan los aprendientes y la tecnología al proceso de aprendizaje? y 3) ¿cuál es la manera más adecuada de enseñar en línea para cumplir los objetivos de un curso?

Para responder a la **primera pregunta**, ¿qué se pretende hacer cuando se enseña una L2, sea cual fuere el formato?, las ideas de Laurillard (2002, 23) resultan bastante ilustrativas, al destacar la importancia de considerar la enseñanza como una **actividad retórica** que busca que los aprendientes cambien su manera de percibir el mundo a partir de la adquisición de conocimientos formales y experimentales. Estos principios recuerdan mucho a la filosofía educativa de Dewey (1938) y su lema **aprender haciendo** (*learning by doing*), es decir, la enseñanza por tareas (Willis y Willis 2007). En el campo de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), este **acercamiento interaccionista** (p. ej., Gass 1997; Long 1981; Long y Robinson 1998; Mackey, Abbuhl y Gass 2012) subraya la importancia de los intercambios entre aprendientes y hablantes nativos que estimulan el desarrollo lingüístico a través de un proceso activo, dialéctico y transformativo. De esa manera, el **conocimiento experimental**, del cual habla Laurillard (2002), se expande comunicándose en la lengua —es decir, se aprende haciendo— y llevando a cabo interacciones con otros hablantes. Se trata por tanto de un proceso que incorpora paulatinamente **conocimiento formal** (nuevas estructuras) mediante **conocimiento experimental** (práctica a partir de tareas) en el entorno del aula.

Con respecto a la **segunda pregunta**, ¿qué recursos aportan los aprendientes y la tecnología al proceso de aprendizaje?, para diseñar cualquier curso de lengua mediado por tecnología es necesario **considerar estratégicamente dos facetas**: la **humana** y la **tecnológica**. La faceta humana de todo aprendiente aporta **seis características inherentes** que guían el proceso de aprendizaje y, por consiguiente, que están directamente relacionadas con el diseño de un curso en línea (Blake y Guillén 2020): 1) ***homo loquens***, hemos nacido para hablar lenguas y el conocimiento nos llega a través de esta habilidad, ya sea la L1 o la L2; 2) ***homo analyticus***, analizamos nuestras experiencias con el mundo tanto de forma implícita, sin darnos cuenta, como de manera explícita a través de reglas, fórmulas, modelos, análisis y explicaciones; 3) ***homo socius***, somos seres sociales y vivimos interactuando los unos con los otros; 4) ***homo faber***, usamos herramientas para interactuar con el mundo y adquirir nuevas experiencias; 5) ***homo ludens***, el juego es una parte importante y cotidiana del comportamiento; y 6) ***homo fabulans***, establecemos y expresamos nuestra identidad narrando y escuchando historias.

Esta última cualidad de ***homo fabulans*** es la principal para la enseñanza de lenguas; cuando el aprendiente es capaz de articular y narrar con facilidad sus historias personales y profesionales (y dialogar con otros interlocutores), la expresión lingüística ya forma parte de su base experimental, lo cual determina una nueva **identidad multilingüe** (Kramsch 2009). Debe ser la meta principal de cualquier curso de L2: hacer que el aprendiente cuente con fluidez sus propias historias, con sus propias palabras, y que participe activa y críticamente en las narraciones de sus interlocutores. Narrar historias siempre exige pensar en las personas destinatarias y adecuar la comunicación, con todo lo que conlleva a nivel lingüístico, pragmático, cultural y, por lo tanto, cognitivo. De esta manera, los **conocimientos formales** de la L2 convergen en las propias prácticas del hablante, según el proceso que describe Laurillard (2002).

En cuanto a la **faceta tecnológica**, los recursos disponibles dependen del tipo de curso. Son muchos los términos que identifican los diferentes formatos digitales (p. ej., cursos no presenciales, a distancia, asíncronos, síncronos, semipresenciales, híbridos, aulas invertidas, etc.). No existe consenso en cuanto al significado exacto de cada nomenclatura (Blake 2013, 131–134; Blake y Guillén 2020, 15–17). En particular, las etiquetas "semipresencial", "híbrido" y "aula invertida" son difíciles de distinguir, dado que todas hacen referencia a una mezcla de la enseñanza presencial con otro componente no presencial, es decir, un aprendizaje combinado (Picciano, Dziuban y Graham 2014).

En cuanto a la **tercera pregunta**, ¿cuál es la manera más adecuada de enseñar en línea para cumplir los objetivos de un curso?, hay que considerar de qué manera el ***homo faber*** hace uso de la computadora como una herramienta de aprendizaje, es decir, si emplea *CALL* (*Computer-Assisted Language Learning*) o ELAO (Enseñanza de Lengua Asistida por Ordenador), o como un medio a través del cual se conecta con otros hablantes. Esto afecta a la manera en la que se desarrolla el aprendizaje de lenguas virtual: cuando el **aprendiente interactúa con los materiales de manera independiente**, se habla de la **ELAO tutorial**, y cuando la **computadora se utiliza como medio para conectarse con otros hablantes**, se habla de la **ELAO social** (Blake 2018).

Es necesario además tener siempre presente las modalidades de las interacciones, **síncrona** (en tiempo real) y **asíncrona** (en diferido). Aunque las interacciones síncronas, como las videoconferencias a través de plataformas como *Zoom*, *Skype*, *Teams* o *Connect*, se relacionan con el ***homo socius***, al brindar un contacto personal, las actividades asíncronas permiten organizar el aprendizaje con más tiempo y generan menos ansiedad en el aprendizaje ante el medio virtual (véase van der Zwaard y Bannink 2014). Lógicamente, cada herramienta y modalidad aporta ventajas y desventajas que varían notablemente según las circunstancias y el diseño curricular (véanse los capítulos 7 y 12 en este volumen).

2 Estado de la cuestión

Aunque se puede trazar la evolución en el uso de herramientas digitales (Kern y Warschauer 2000; Blake 2013, 49–54; Blake y Guillén 2020, 109), presentar una evolución de la enseñanza de lenguas en línea resulta complicado. Antes de 2020, existían pocos cursos de L2 en línea y apenas había estudios disponibles para evaluar la eficacia, los logros y las necesidades de los diferentes formatos en la enseñanza virtual (Blake 2011; Nicolson, Murphy y Southgate 2011). Sin embargo, se pueden señalar algunas características generales de los cursos en línea desde el punto de vista pedagógico. A grandes rasgos, la **ELAO tutorial** suele utilizarse para fomentar el aprendizaje de las formas de una L2 y activa al ***homo analyticus***, mientras que la **ELAO social** impulsa más la comunicación y satisface mejor el afán del ***homo socius***. Los dos acercamientos se complementan y aportan componentes necesarios para un curso en línea.

Desde una perspectiva histórica, en los inicios de la enseñanza en línea en 1960, las actividades asíncronas formaban la base de un curso, por ejemplo, el proyecto pionero *PLATO* (*Programmed Logic/Learning for Automated Teaching Operations*) de la Universidad de Illinois (Blake 2013, 50), un programa para computadora que ofrecía a los usuarios actividades diversas para aprender vocabulario y gramática con práctica mediante ejercicios de traducción. De hecho, *PLATO* aportaba más de 70 horas de actividades para los aprendientes, *feedback* correctivo y diagnóstico y un verificador ortográfico y gramatical (Blake y Guillén 2020).

A lo largo de la década de los 80, el ámbito del aprendizaje mediado por tecnología vivió un desarrollo significativo al popularizarse las computadoras personales. Desde el punto de vista técnico, se desarrolló el concepto de hipertexto y la organización de materiales multimedia de manera no lineal, ya no solo en el marco de *CAI* (*Computer Assisted Instruction*), sino a partir de la creación de recursos conocidos como ***CALL*** (Blake y Guillén 2020) o ***TELL*** (*Technology-Enhanced Language Learning*, Román-Mendoza 2018). De manera más reciente, una de las grandes novedades en el campo de la enseñanza en línea ha sido combinar la **ELAO social** y la modalidad síncrona en la enseñanza de lenguas en línea (Yanguas 2010; Ziegler 2016)

Los primeros experimentos con clases no presenciales solían incluir los términos ***enseñanza a distancia*** o ***redes de aprendizaje asíncrono***. Consistían en su mayor parte en actividades asíncronas y tutoriales, muchas veces con conversaciones telefónicas y el envío de materiales por correo (Mayadas 1997). En la actualidad, lo más parecido a este modelo podrían ser los llamados *MOOC* o cursos en línea masivos y abiertos, que suelen ser asíncronos y que, como su propio nombre indica, van dirigidos a un número ilimitado de participantes. El término "a distancia" resulta más difícil de delimitar hoy en día debido a las oportunidades existentes de conectividad a nivel global.

Los investigadores del enfoque interaccionista, como Long (1981) y Long y Robinson (1998), entre otros, criticaron este formato: opinaban que los ejercicios que se planteaban, a menudo mecánicos y del tipo "rellenahuecos" (*drill and kill*), que se incluían con frecuencia en la ELAO tutorial, ponían demasiado énfasis en el manejo de las formas lingüísticas (p. ej., la morfología verbal), en vez de enfocarse en el significado del mensaje y otras funciones comunicativas. Durante mucho tiempo, esta imagen negativa de la **ELAO tutorial** hizo que muchos docentes no vieran los cursos a distancia como equivalentes al currículum presencial y, por lo tanto, como una oportunidad para el aprendizaje (véase Hubbard y Bradin Siskin 2004 para un análisis a favor de la **ELAO tutorial**). No obstante, en la actualidad se reconoce su función dentro del marco general de un curso en línea (Hubbard y Bradin Siskin 2004). Los aprendientes necesitan practicar nuevas estructuras (DeKeyser 2005) y especialmente nuevas formas sin tener que bregar con el lastre cognitivo que demanda la comunicación espontánea. Luego, durante los *chats* en grupo pequeño (véase la sección 3.6), habrá oportunidades para el empleo de estos nuevos contenidos y su correspondiente vocabulario de manera más natural y comunicativa, integrándolos dialógicamente en su práctica expresiva de narradores u ***homo fabulans***.

En contraste, los cursos de lengua híbridos o semipresenciales siempre han gozado de una mayor aceptación, dado que incluyen un componente presencial síncrono y, por lo tanto, tienen lugar también cara a cara. Allen y Seaman (2010, 2014) alaban este formato porque brinda lo mejor de dos mundos: lo presencial, con el contacto humano (***homo socius***) que muchos aprendientes necesitan como parte de sus estrategias de motivación (Arispe y Blake 2012), combinado con todas las ventajas de la tecnología y los recursos en línea que aporta la **ELAO tutorial**.

Relacionado con las clases híbridas está el ***aula invertida*** (*flipped classroom*), un formato que ha supuesto una novedad curricular a pesar de que todavía existen pocos estudios que analicen su efectividad en el aprendizaje (Bishop y Verleger 2013; Jia *et al*. 2021). El **aula invertida** propone que la presentación del material del curso y una selección de ejercicios se difunda a través de diversos modos digitales fuera del aula y siempre con la expectativa de que los aprendientes hayan estudiado estos materiales con anterioridad a la clase. La difusión de estos contenidos puede ser a través de vídeos, presentaciones digitales previamente grabadas o locutadas, lecturas u otros recursos digitales que tratan los temas correspondientes de vocabulario y gramática. El aprendiente estudia este contenido formal en casa a través del sistema de gestión de aprendizaje o el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA; *VLE, Virtual Learning Environment* o *LMS, Learning Management Systems*) y llega a clase listo para participar de manera activa. Por tanto, el concepto del **aula invertida** requiere que los aprendientes se familiaricen primero con los materiales de la clase —p. ej., las explicaciones explícitas de gramática y

la práctica repetitiva de las formas lingüísticas— mientras que se prioriza la comunicación y la aplicación de los conceptos durante el tiempo de la clase. Es decir, el **aula invertida** busca librar al docente del lastre de tener que presentar todo el **conocimiento formal** para priorizar la comunicación con los aprendientes durante las horas de contacto.

De hecho, tanto el procesamiento autónomo —ya sea activo o pasivo— de las nuevas formas lingüísticas como las actividades comunicativas en clase forman parte de un proceso integral de desarrollo de una L2. Ambas actividades se complementan porque es necesaria cierta consolidación cognitiva de la fonética y la morfología para después producir lo que Swain (2000) llama el ***output* forzado**, que se produce en los intercambios comunicativos de forma presencial o digital. Los aprendientes, como ***homo analyticus***, se benefician de las dos vías de presentación: el análisis explícito que ofrece el docente y los materiales de **ELAO tutorial** (Norris y Ortega 2000). El aprendiente de L2 no dispone del mismo tiempo y grado de exposición a la lengua que un hablante de L1 durante la infancia y necesita ayuda para fijarse en ciertos aspectos de la L2, lo cual favorece la **enseñanza explícita**. El acto de **fijarse en las nuevas estructuras** (*noticing,* véase Schmidt 1990) cobra una importancia especial. Por lo tanto, el diseño de un curso en línea debe aprovechar la capacidad doble del ***homo analyticus*** a través de la exposición de la materia tanto de forma explícita como implícita.

En definitiva, la enseñanza de una lengua en línea no se define ni por el uso de unas herramientas en particular ni por la dependencia de una sola modalidad. Se hace uso siempre de lo que más interesa del ámbito digital, combinándolo con tareas, actividades, presentaciones gramaticales y práctica con el nuevo vocabulario con amplias oportunidades para que el aprendiente, con su gran afán de ser ***homo fabulans*** y ***homo socius***, lleve a cabo interacciones en la L2 (Hampel 2006). Así, el aprendiente va mejorando su competencia mediante el aprovechamiento tanto de la **ELAO tutorial** como de la **ELAO social** (Blake y Guillén 2020, 17).

3 Investigación, diseño curricular y prácticas docentes

3.1 La reunión virtual del grupo/clase

Los principios que guían una clase presencial bien diseñada también pueden servir de hilo conductor para el desarrollo de una clase en línea, aunque ambos formatos no sean plenamente equivalentes (Blake y Shiri 2012, 230–231). Es obvio que una clase poco interactiva y motivadora, con la adición de la tecnología, sigue siendo una clase no muy eficaz, sobre todo si las herramientas digitales no se conducen al proceso de aprendizaje. La tecnología puede ejercer un **efecto positivo** sobre las actitudes y el nivel de participación del aprendiente, pero el éxito educativo requiere más que su

mera presencia en el currículum (Felix 2008, 154; Chun 2016, 104; Gironzetti, Lacorte y Muñoz-Basols 2020).

Con esta advertencia en mente, vale la pena analizar ciertos aspectos de la **clase síncrona virtual**. Por ejemplo, en una videoconferencia en la que participan el docente y los aprendientes de un curso, se puede usar el ***chat*** (o un documento *Google* por separado que se abre simultáneamente con la videoconferencia) para solicitar que los aprendientes participen en una lluvia de ideas sin interrumpir el ritmo de la presentación; así se recopilan observaciones, reacciones y preguntas o se comprueba la comprensión. Manejar los comentarios de los aprendientes y seguir con el hilo de la clase representa un desafío para el docente, e incluso para los aprendientes. Esta técnica solo se aprende con la práctica, pero un uso eficiente compensa el periodo de prueba, dado que puede ayudar a aumentar el interés de estos, quienes contribuyen a guiar la clase síncrona con sus propias preguntas y comentarios. Hacer lo mismo en el aula presencial es mucho más difícil. Estas intervenciones pueden interrumpir el ritmo de la clase y producir fricciones y momentos incómodos entre las personas participantes (Chun 2016, 99–100).

Desde el punto de vista del docente, no es fácil **gestionar una clase síncrona**, dado que exige, entre otros: 1) fijarse a través de la pantalla en las personas que hablan, 2) prestar atención a quienes escriben en el *chat*, 3) monitorizar si alguien levanta la mano digitalmente y 4) hacer un seguimiento de los participantes que no prestan atención. Estas habilidades requieren formación específica y apoyo técnico institucional.

Una vez que el docente esté familiarizado con la videoconferencia, el docente puede añadir otras herramientas, como las que sirven para realizar **encuestas** y que permiten transformar el aula virtual en un espacio más interactivo. De igual manera, los procesadores de texto en línea pueden funcionar a modo de **pizarra virtual** abierta y compartida o para crear un espacio de escritura colaborativa; cada participante puede aportar datos, plantear dudas y realizar comentarios. Todos estos aspectos representan información para el docente que luego se puede analizar junto con la clase. De esta forma, los aprendientes producen la "materia prima" de la que se nutre la clase, reconocen su contribución a un diálogo constructivo en torno al aprendizaje y se reducen significativamente los niveles de ansiedad (véase capítulo 8 de este volumen). Muchas plataformas ofrecen estas funciones de manera integrada, lo cual facilita en gran medida su uso. Si el docente decide emplear este tipo de herramientas, es importante que las adapte para la clase y que programe un período de ajuste por parte de los aprendientes, de manera que se vayan acostumbrando a su uso, como sucede en el caso de cualquier otra herramienta que quiera incorporarse a las prácticas docentes.

La clase síncrona también permite la posibilidad de utilizar textos y materiales auténticos (p. ej. imágenes a modo de estímulo visual, vídeos, canciones, etc.) a través de la pantalla compartida (Chun 2016, 101). Los aprendientes pueden anotar y dibujar en la pantalla, según las exigencias de cada actividad, lo cual fomenta también su participación. Cuando el docente involucra a los aprendientes para que hagan anotaciones en la pantalla compartida, dicha información sirve para comprobar lo que saben y en qué aspectos se fijan. Esta técnica también aumenta la interacción durante la clase en línea (véase capítulo 7 de este volumen).

Si se graba la sesión de videoconferencia, el contenido queda disponible como otro recurso más de apoyo. Esto hace posible una presentación repetida y espaciada del contenido (Hulstijn 2003; Farías *et al*. 2014, 23; Xu 2016, 119), además de permitir que el docente pueda construir una buena base, a modo de repositorio de gran utilidad, para mostrar a los aprendientes experiencias exitosas anteriores y servir para los aprendientes vicarios o indirectos (*vicarious students*) (Pleines 2020).

*3.2 ELAO (*CALL*) tutorial para vocabulario*

El conocimiento léxico ha cobrado recientemente una importancia central en los marcos teóricos de la adquisición de lenguas, con un énfasis especial en el uso de bloques léxicos (*chunks*), como las colocaciones o el lenguaje idiomático y formulaico (Wood 2010; Ellis 2016; Higueras y Pérez-Serrano 2017). Nation (2006) y Schmitt y Schmitt (2014) calculan que el aprendiente avanzado debe de conocer entre 3000 y 5000 palabras de las más frecuentemente usadas, una meta difícil de lograr en solo dos o tres años de estudio (Blake 2020). Schmitt (2010) hace hincapié en la importancia de tener entre 6 y 12 exposiciones a una palabra nueva para que se quede fijada en la memoria. Schütze (2017) sugiere enseñar el vocabulario acompañado de sonidos, imágenes, anécdotas y vínculos emocionales y de manera intercalada en el tiempo (*spaced repetition*).

La **ELAO tutorial** constituye un recurso muy adecuado para la enseñanza del vocabulario porque facilita la combinación de elementos asociativos ágilmente de forma multimedia, de forma repetitiva e intercalada (Nation 2020). No obstante, los docentes de LE/L2 deben tener en cuenta que el aprendiente necesita este tipo de práctica explícita no solo en el primer año, sino también a lo largo del proceso de adquisición (Schmitt 2010; Webb y Nation 2017; Blake 2020). No basta con decirle al aprendiente que debe estudiar en casa las listas de palabras y aprenderlas; hay que ensayarlas con ejercicios y luego usarlas en actividades comunicativas orales y escritas para que permanezcan en la memoria a largo plazo.

Las herramientas digitales para aprender vocabulario en la clase de español son numerosas (Cruz Piñol 2015), desde el uso de los corpus digitales

hasta aplicaciones en línea que ofrecen también posibles contextos de uso (Abad Castelló y Álvarez Baz 2021). En los cursos de lengua en línea de la Universidad de California, Davis, desde 2013, el vocabulario se enseña a través de una plantilla diseñada con el programa *Captivate*, de la familia *Adobe*, con definiciones, imágenes, sonidos y actividades que hacen que el aprendiente teclee las nuevas formas por escrito.

De igual importancia para la enseñanza del léxico es la integración de las nuevas palabras a través de todas las demás actividades digitales del curso en línea de manera sistemática, o sea, en los *chats*, las grabaciones de vídeo y las tareas de escritura al abordar un tema específico durante una lección.

*3.3 ELAO (*CALL*) tutorial para gramática y el aula invertida*

Hoy en día en un curso de lengua, sea presencial o en línea, el formato de clase magistral para enseñar la gramática, acompañado de ejercicios de traducción, no cumple todas las necesidades de los aprendientes. Por otro lado, poner poco énfasis en la gramática, como sugerían Krashen y Terrell (1983) en el **enfoque natural** (*the natural approach*), implica descartar temas y destrezas consustanciales al aprendizaje de una L2. Así, las exposiciones explícitas sobre el funcionamiento de la lengua poseen relevancia para un curso de L2 en línea; de hecho, los investigadores han dejado zanjada la cuestión: las explicaciones de gramática pueden ser sumamente útiles para el aprendizaje de la lengua (DeKeyser 1998; Norris y Ortega 2000), especialmente si son breves, precisas, claras y sencillas (MacWhinney 1997), dado que el aprendiente ya tiene que fijarse en estas nuevas estructuras y el vocabulario.

La idea del **aula invertida** (*flipped classroom*) (Turan y Akdag-Cimen 2020) surge teniendo en cuenta que es importante proporcionar a los aprendientes el material del curso, por ejemplo, con las explicaciones de los contenidos gramaticales, para que lo puedan revisar y estudiar antes de la sesión de clase. Mediante explicaciones previamente grabadas en vídeo, el **aula invertida** aboga por pasar más tiempo durante la sesión de clase presencial o síncrona realizando actividades comunicativas que pongan en práctica lo adquirido. La presentación de la gramática mediada por tecnología también permite que los aprendientes vuelvan a revisar los contenidos cuando deseen. A modo de ejemplo, los cursos de español en línea del sistema de la Universidad de California (Blake y Zyzik 2016, 143) cuentan con los siguientes elementos para cada contenido gramatical:

1 gráficos o tablas que exponen claramente los aspectos formales del tema, en las que se destacan aspectos del contenido mediante el uso de diferentes colores para que los aprendientes se fijen mejor en la información principal;

2 explicaciones que complementan las tablas y gráficos;
3 un vídeo con la imagen del docente u otra persona que destaca únicamente los contenidos más importantes, dejando los pormenores para una explicación textual o los intercambios síncronos;
4 grabaciones de sonido que ponen de relieve información sobre el tema desde un punto de vista contrastivo;
5 tareas de seguimiento centradas en el tema y el vocabulario de esa lección, con autocorrección para facilitar esta etapa de aprendizaje.

En relación con la presentación de la gramática en el contexto del **aula invertida**, conviene dosificar la información y, por lo tanto, destacar también que elaborar explicaciones breves, precisas y claras no es tarea fácil, puesto que el docente debe fijarse en los rasgos más sobresalientes en función del nivel de los aprendientes y reservar los aspectos más sutiles de la lengua para la sesión síncrona.

*3.4 ELAO (*CALL*) tutorial para enseñar cultura*

El uso del **aula invertida** no se restringe solo a contenidos gramaticales, sino que también se extiende a la enseñanza de temas culturales sobre el mundo hispanohablante. En el **aula invertida** predomina el empleo de presentaciones multimedia acompañadas de un variado seguimiento de actividades interactivas y/o unas redacciones breves, lo cual potencia las destrezas de comprensión escrita y oral. Además, abundan en la red materiales auténticos de todo tipo y de diferentes niveles de dificultad que se pueden integrar en el currículum y de los que se puede hacer acopio; pueden incluirsemuchos temas, desde una panorámica general hasta eventos relacionados con la actualidad inmediata.

Sin embargo, debe evitarse concebir la lectura de estos materiales de manera tradicional, como la descodificación de contenido escrito, puesto que leer, en sentido amplio, también incluye descifrar el lenguaje de las imágenes y los vídeos (Kern y Develotte 2018), así como cualquier otro componente multimodal. Lo difícil para el aprendiente de una L2 consiste en saber interpretar tanto las convenciones literarias como las culturales. Esto quiere decir que el aprendiente tiene que llegar a entender las normas pragmáticas expresadas por el conjunto de textos más las imágenes que se presentan con o sin apoyo lingüístico. Esto es lo que Kramsch (2011) llama desarrollar una nueva **competencia simbólica** (*symbolic competence*), es decir, saber interpretar los símbolos culturales comunes y corrientes de uso en la comunidad L2. Por ejemplo, la representación mental del verbo *pasear* en inglés (*to walk; to stroll*) no es plenamente equivalente. En esta lengua se asocia más con la idea de *hacer ejercicio*, mientras que en español el verbo *pasear* identifica más bien un acto social.

Existen herramientas que sirven de apoyo al docente para presentar contenidos culturales y pragmáticos (véase Blyth y Sykes 2020). Quizás el recurso digital más accesible y actualizado sea *YouTube*, no solo por la cantidad de temas que se encuentran en esta plataforma, sino también por la posibilidad de subir vídeos realizados por los aprendientes. La plataforma también ofrece la oportunidad de añadir automáticamente subtítulos en español a un vídeo que un aprendiente ha creado y almacenarlo en su cuenta o usar vídeos como herramientas de aprendizaje informal y, por lo tanto, como estrategia de exposición a la lengua y práctica de la comprensión auditiva (Winke, Gass y Sydorenko 2010).

También se pueden añadir anotaciones a cualquier vídeo por medio de aplicaciones que sirven para insertar pausas, preguntas, comentarios, glosas y minipruebas (*comprehension checks*) en vídeos, de manera que la experiencia resulta mucho más interactiva y se refuerza el aprendizaje. Algunos programas permiten además buscar palabras desconocidas mientras se lee en la red y producen automáticamente tarjetas de estudio o *flashcards* que tienen en cuenta las búsquedas del usuario.

Blyth (2013) recomienda además que los aprendientes lean un texto digital de forma colaborativa a través de la plataforma *eComma*. Cada lector colabora escribiendo digitalmente comentarios en el margen del texto donde se comenta, se pregunta y se opina sobre la interpretación de la lectura con la finalidad de formar una pequeña comunidad de lectores.

La lista de herramientas a disposición del docente de lenguas se irá ampliando y transformando con gran rapidez con nuevas innovaciones técnicas, ideas pedagógicas y una mayor presencia de la inteligencia artificial en el ámbito educativo (véase el capítulo 13 en este volumen). El docente debe adaptarse a estos cambios con el apoyo de su institución, así como de sus colegas, los propios aprendientes, todos ellos agentes de una misma ecuación que implica hacer un uso eficiente de la tecnología en el ámbito educativo.

3.5 Grabaciones de vídeo

Los usuarios de teléfonos inteligentes revisan e incluso crean vídeos personales a diario. Sin duda alguna, estos dispositivos están teniendo ya un impacto directo en el aprendizaje informal por su sencillez de uso y por la cantidad de oportunidades que pueden ofrecer para la exposición a la lengua. Asimismo, existen muchas plataformas gratuitas para crear y editar vídeos e incluso hay entornos de aprendizaje que directamente ofrecen este tipo de herramientas.

Los contenidos multimodales como los vídeos pueden brindar muchas oportunidades para practicar la lengua a través de la producción de un *output* multimedia (por ejemplo, texto, música, voz y movimiento físico;

véase el capítulo 11 de este volumen). Esta actividad digital puede ser un producto individual o colaborativo, siendo necesario para este último que haya un intercambio comunicativo entre los participantes sobre aspectos como: el tema, el guion, el léxico, las imágenes y la puesta en escena. A diferencia de otros tipos de tecnología, el docente se puede encontrar con que muchos aprendientes ya dominan el uso de estos dispositivos, pudiendo dedicar tiempo a la planificación y a la consecución de objetivos de aprendizaje.

Si el uso de la gramática y del vocabulario está bien planificado como parte de la tarea de grabar un vídeo, es probable que los aprendientes se comuniquen en la lengua meta durante el proceso de producción, es decir, que dispongan su afán de ser ***homo fabulans***. El docente puede intervenir en el proceso y, por ejemplo, revisar el guion de antemano para añadir correcciones y frases útiles o sacar provecho de los errores a modo de diagnóstico de las necesidades de los aprendientes y para llamar la atención sobre determinados aspectos lingüísticos.

Así, la producción de vídeos en el aprendizaje de una lengua puede estimular no solo el *output* individual, sino también las interacciones en la L2, si se hacen en grupo. Como explica Swain (2000, 99), el *output* forzado combina la etapa de la comprensión semántica y léxica con la expresión de las ideas con precisión sintáctica. La recepción de ese *output* provoca una serie de reacciones por parte de los oyentes, las cuales se convierten en *feedback* y nuevo *input* para fomentar el desarrollo de la emergente capacidad lingüística de los aprendientes. Es decir, las grabaciones de vídeo se convierten en un acto comunicativo provechoso sin producir la ansiedad que pueden provocar las conversaciones en vivo (véase el capítulo 6 en este volumen).

Asimismo, la producción de vídeos requiere que los aprendientes busquen un equilibrio entre la complejidad y la corrección lingüística. Como explica Skehan (1998, 2003) en su **hipótesis de compensación** (*trade-off hypothesis*), los aprendientes luchan entre los dos polos que en relación inversa: la precisión y la complejidad. Con su capacidad aún limitada en la L2, no pueden, en términos cognitivos, llegar a altos niveles de estas dos cualidades de manera autónoma. No obstante, al contrario de Skehan (1998, 2003), Robinson (2011) cree que ciertas tareas pueden estimular tanto la precisión como la complejidad si el diseño pedagógico y las etapas del proyecto están bien pensadas y organizadas.

Producir un vídeo en una L2 —especialmente en grupo— hace que los aprendientes se fijen en la precisión sin perder de vista la complejidad de su mensaje o la historia que desean contar. Escogen un relato, el vocabulario apropiado, la gramática que mejor se presta para la comunicación, las colocaciones léxicas que dan vida al guion, la pronunciación correcta, los gestos y

otros componentes propios de la comunicación que van bien con cada escena y finalmente las imágenes y objetos culturales que deben apoyar la escena. Antes de grabar la versión final del vídeo, los aprendientes ensayan el guion una y otra vez: un andamiaje eficaz para el aprendizaje de la lengua. La realización de un vídeo también permite experimentar con distintos géneros textuales, ya que pueden grabar obras cortas de teatro, anuncios publicitarios, entrevistas, noticiarios, presentaciones de *blogs* basados en vídeos semanales (*videoblogs*), transcripciones y subtítulos para *YouTube* o historias en vivo a través de las redes sociales.

En definitiva, fomentar que los aprendientes produzcan vídeos, especialmente como parte de un proyecto colaborativo basado en tareas, combina muchos elementos idóneos pedagógicamente para el desarrollo de la lengua en un contexto social, que se asemeja a una actividad lúdica, es decir, desde el potencial que ofrecen el ***homo ludens*** y el ***homo socius***.

3.6 Chat *en grupos pequeños*

El *chat* en grupos pequeños a través de una herramienta como *Zoom* es una actividad fundamental para un curso en línea, dado que brinda a los aprendientes la oportunidad de practicar y desarrollar la producción escrita y oral, así como la comprensión de manera síncrona. No obstante, hay que tener en cuenta que determinadas actividades, como las **actividades de vacío de información** (*gap task*), en una sesión de *chat* en grupo pequeño en línea pueden resultar más intensas que en la clase presencial; es difícil no participar (Morris y Blake, en prensa). Del mismo modo, cualquier duda en el *chat* se debe resolver en el acto antes de seguir con el hilo de la conversación. De esta manera, los participantes se proporcionan *feedback* mutuamente (Fuente 2003, 47–50; Leeser 2008, 214–215; Schütze y Weimer-Stuckmann 2011, 461). En función del tipo de actividad, el docente puede decidir si desea guiar o no a los aprendientes, dado que son quienes interaccionan activamente durante el intercambio de conocimientos.

3.7 Escritura digital

Vale la pena recalcar aquí que todo ser humano, siendo también ***homo fabulans***, siente una fuerte conexión emocional con sus historias personales, lo cual fomenta el desarrollo lingüístico en un curso de lengua (véase el capítulo 11 en este volumen). Elola y Oskoz (2017, 2019) observan que los géneros de escritura digitales (p. ej., *blogging* o los diarios en línea) sirven como escenario adecuado para la autoexpresión y la exploración de una nueva **identidad multilingüe** (Kramsch 2006; Huhtala y Lehti-Eklund 2010; Oskoz

y Elola 2018). Algunas actividades para integrar la escritura en un curso en línea pueden consistir en:

- diseñar talleres de revisión por pares a través de videoconferencias;
- facilitar la escritura colaborativa en grupos pequeños o grandes de manera síncrona y asíncrona utilizando procesadores de textos virtuales;
- mantener foros de discusión, anónimos o no, a través de un entorno virtual de aprendizaje;
- diseñar tareas para que los aprendientes creen guiones o subtítulos para contenidos multimedia.

4 Conclusión y futuras líneas de investigación

Los cursos de LE/L2 en línea, en general, se desarrollan en la enseñanza síncrona y asíncrona y deben combinar la **ELAO social** con la **ELAO tutorial**. Además, como se ha puesto de manifiesto en este capítulo, el éxito de cualquier acercamiento a la enseñanza en línea o híbrida depende en gran medida de la competencia, la creatividad y la capacidad del docente para diseñar tareas que propicien interacciones en la L2. En este sentido, se aprende a diseñar tareas significativas mediante la experiencia y, también, a partir de la observación a otros docentes. Entre los aspectos que quedan por investigar en el marco de los entornos virtuales, la enseñanza en línea y el aula invertida, pueden señalarse las **siguientes cuestiones**:

- ¿cuáles son los beneficios de la **presentación multimedia del vocabulario** para la retención del léxico?;
- ¿qué ventajas puede ofrecer enseñar la gramática a través del **aprendizaje espacial** (*spaced learning*)?;
- ¿cómo debe gestionarse la **corrección al aprendiente** durante las sesiones de clase síncronas (Yilmaz 2012; Ziegler 2018)?;
- ¿qué aporta la escritura digital a la creación de una **identidad multilingüe**?;
- ¿cómo se pueden integrar los **videojuegos** (Peterson 2013) y la **realidad virtual** (véase Thorne, Hellerman y Jokonen 2021) en el currículum de LE/L2? (véase el capítulo 12 en este volumen).

La constante innovación que afecta a las herramientas digitales inspirará nuevos temas de investigación relacionados con la enseñanza virtual. En la práctica, los diferentes formatos, presenciales o digitales, comparten las mismas metas pedagógicas. Como señala Laurillard (2002), el docente tiene la responsabilidad de crear un curso en línea que prepare al aprendiente para integrar los dos polos del **conocimiento experimental** y **formal**. Por lo tanto, el currículum tiene que prestar atención tanto a las experiencias de los

aprendientes como a los elementos distintivos de la nueva lengua. Por suerte, todo aprendiente anhela ser un ***homo fabulans*** en una L2, un **narrador multilingüe**. Afortunadamente, no hay un solo camino para implementar un curso de LE/L2 en línea, sino muchos, y todos se hacen al andar.

5 Lecturas adicionales comentadas

Cro, M. A. 2020. *Integrating the Digital Humanities into the Second Language Classroom*. Georgetown, DC: Georgetown University Press.

Esta obra se ocupa de aspectos poco estudiados como, por ejemplo, la implementación de prácticas multimedia en el aula multicultural. Se abordan cuestiones sobre competencia cultural junto a temas como la eficacia relativa de estrategias para la integración del aprendizaje mediado por tecnología.

Hinkelman, D. 2018. *Blending Technologies in Second Language Classrooms*. 2nd ed. Londres: Palgrave Macmillan.

Este volumen presenta un panorama de la historia de ELAO (*CALL*) y del paradigma del aprendizaje híbrido. Se analizan de cuestiones como la evolución de la enseñanza mediada por tecnología, las metáforas que la sustentan y sus principios y consecuencias se combinan con una evaluación de la necesidad actual de desarrollar la competencia digital.

Bibliografía

Abad Castelló, M. y A. Álvarez Baz. 2021. "Aprendizaje basado en datos en español como lengua extranjera: ampliando el ámbito". *RILE* 16: 1–20. https://doi.org/10.17345/rile16.3262.

Allen, I. E. y J. Seaman. 2010. *Learning on Demand: Online Education in the United States*. Wellesley: Babson Survey Research Group.

———. 2014. *Grade Change: Online Education in the United States*. Wellesley: Babson Survey Research Group.

Arispe, K. y R. Blake. 2012. "Individual Factors and Successful Learning in a Hybrid Course". *System* 40 (3): 449–465. https://doi.org/10.1016/j.system.2012.10.013.

Bishop, J. I. y M. A. Verleger. 2013. "The Flipped Classroom: A Survey of the Research". *120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition* 30: 1–18.

Blake, R. 2011. "Current Trends in Online Language Learning". *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 19–35. https://doi.org/10.1017/S026719051100002X.

———. 2013. *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. 2nd ed. Georgetown: Georgetown University Press.

———. 2018. "La ELAO en el marco del enfoque por tareas". *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 76: 67–80. http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.62498.

———. 2020. "Vocabulary and the Upper-Division Language Curriculum: The Case of Non-Native and Heritage Spanish Majors". *L2 Journal* 12 (3): 43–60. https://doi.org/10.5070/L20048986.

Blake, R. J. y G. Guillén. 2020. *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. 3rd ed. Georgetown: Georgetown University Press.

Blake, R. J. y S. Shiri. 2012. "Online Arabic Language Learning: What Happens After?" *L2 Journal* 4 (2): 230–246. https://doi.org/10.5070/L24212462.

Blake, R. J. y E. Zyzik. 2016. *El español y la lingüística aplicada*. Georgetown: Georgetown University Press.

Blyth, C. 2013. "eComma: An Open Source Tool for Collaborative L2 reading". En *Case Studies of Openness in the Language Classroom*, eds. A. Beaven, A. Comas-Quinn y B. Sawhill, 32–42. s. l.: Researchpublishing.

Blyth, C. y J. Sykes. 2020. "Technology-Enhanced L2 Instructional Pragmatics". *Language Learning & Technology* 24 (2): 1–7. http://hdl.handle.net/10125/44718.

Chun, D. M. 2016. "The Role of Technology in SLA Research". *Language Learning & Technology* 20 (2): 98–115. https://doi.org/10125/44463.

Conrad, D. 2004. "University Instructors' Reflections on Their First Online Teaching Experiences". *Journal of Asynchronous Learning Networks* 8 (2): 31–44. https://doi.org/10.24059/olj.v8i2.1826.

Cro, M. A. 2020. *Integrating the Digital Humanities into the Second Language Classroom*. Georgetown: Georgetown University Press.

Cruz Piñol, M. 2015. "Léxico y ELE: Enseñanza/aprendizaje con tecnologías". *Journal of Spanish Language Teaching* 2 (2): 165–179. https://doi.org/10.1080/23247797.2015.1105518.

DeKeyser, R. M. 1998. "Beyond Focus on Form: Cognitive Perspectives on Learning and Practicing Second Language Grammar". En *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, eds. C. Doughty y J. Williams, 42–63. Cambridge: Cambridge University Press.

———. 2005. "What Makes Learning Second-Language Grammar Difficult? A Review of Issues". *Language Learning* 55: 1–25. https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00294.x

Dewey, J. 1938. *Experience & Education*. New York: Kappa Delta Pi.

Ellis, N. 2016. "Frequency in Language Learning and Language Change". En *Experience Counts: Frequency Effects in Language*, eds. H. Behrens y S. Pfänder, 239–256. Berlín: de Gruyter.

Elola, I. y A. Oskoz. 2017. "Writing with 21st Century Social Tools in the L2 Classroom: New Literacies, Genres, and Writing Practices". *Journal of Second Language Writing* 36: 52–60. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.04.002.

———. 2019. "Writing Between the Lines: Acquiring Writing Skills and Digital Literacies through Social Tools". En *Engaging Language Learners through CALL: From Theory and Research to Informed Practice*, eds. N. Arnold y L. Ducate, 240–266. Sheffield: Equinox Publishing.

Farías, M., R. Orrego, K. Obilinovic y T. Gregersen. 2014. "Evaluating Types and Combinations of Multimodal Presentations in the Retention and Transfer of Concrete Vocabulary in EFL Learning". *Revista Signos, Estudios de Lingüística* 84: 21–39. https://doi.org/10.4067/S0718-09342014000100002.

Felix, U. 2008. "The Unreasonable Effectiveness of CALL: What Have We Learned in Two Decades of Research?" *ReCALL* 20 (2): 141–161. https://doi.org/10.1017/S0958344008000323.

Fuente, M. 2003. "Is SLA Interactionist Theory Relevant to CALL? A Study on the Effects of Computer-Mediated Interaction in L2 Vocabulary Acquisition". *Computer Assisted Language Learning* 16 (1): 47–81. https://doi.org/10.1076/call.16.1.47.15526.

Gass, S. 1997. *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Gironzetti, E., M. Lacorte y J. Muñoz-Basols. 2020. "Teacher Perceptions and Student Interaction in Online and Hybrid University Language Learning Courses". En *Current Perspectives in Language Teaching and Learning in Multicultural Contexts*, eds. M. Planelles Almeida, A. Foucart y J. M. Liceras, 507–539. Madrid: Thomson Reuters-Aranzadi.

González-Lloret, M. 2015. *A Practical Guide to Integrating Technology into Task-Based Language Teaching*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Hampel, R. 2006. "Rethinking Task Design for the Digital Age: A Framework for Language Teaching and Learning in a Synchronous Online Environment". *ReCALL* 18 (1): 105–121. https://doi.org/10.1017/S0958344006000711.

Higueras, M. y M. Pérez-Serrano. 2017. "Nuevas tendencias en la adquisición, enseñanza y aprendizaje de las colocaciones". En *La adquisición de la Lengua Española: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Estudios en homenaje a Marta Baralo Ottonello*, eds. C. Ainciburu y C. Fernández Silva, s.p. Buenos Aires: Autores de Argentina.

Hinkelman, D. 2018. *Blending Technologies in Second Language Classrooms*. 2nd ed. Londres: Palgrave Macmillan.

Hubbard, P. y C. Bradin Siskin. 2004. "Another Look at Tutorial CALL". *ReCALL* 16 (2): 448–461. https://doi.org/10.1017/S0958344004001326.

Huhtala, A. y H. Lehti-Eklund. 2010. "Writing a New Self in the Third Place: Language Students and Identity Formation". *Pedagogy, Culture & Society* 18 (3): 273–288. https://doi.org/10.1080/14681366.2010.504647.

Hulstijn, J. H. 2003. "Incidental and Intentional Learning". Ed *The Handbook of Second Language Acquisition*, eds. C. J. Doughty y M. H. Long, 349–381. Londres: Blackwell Publishing.

Jia, C., K. F. Hew, B. Shurui y W. Huang. 2021. "Adaptation of a Conventional Flipped Course to an Online Flipped Format During the Covid-19 Pandemic: Student Learning Performance and Engagement". *Journal of Research on Technology in Education* 1–21. https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1847220.

Kern, R. y C. Develotte, eds. 2018. *Screens and Scenes: Online Multimodal Communication and Intercultural Encounters*. Londres y Nueva York: Routledge.

Kern, R. y M. Warschauer. 2000. "Theory and Practice of Networked-Based Language Teaching". En *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*, eds. M. Warschauer y R. Kern, s.p. Cambridge: Cambridge University Press.

Kramsch, C. 2006. "The Multilingual Subject". *International Journal of Applied Linguistics* 16 (1): 97–110. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2006.00109.x

———. 2009. *The Multilingual Subject*: *What Foreign Language Students Say About Their Experience and Why It Matters*. Oxford: Oxford University Press.

———. 2011. "The Symbolic Dimensions of the Intercultural". *Language Teaching* 44: 354–367. https://doi.org/10.1017/S0261444810000431.

Krashen, S. y T. Terrell. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.

Laurillard, D. 2002. *Rethinking University Teaching*. 2nd ed. Londres y Nueva York: Routledge.

Leeser, M. 2008. "Pushed Output, Noticing, and Development of Past Tense Morphology in Content-Based Instruction". *The Canadian Modern Language Review*

[La Revue Canadienne Des Langues Vivantes] 65 (2): 195–220. https://doi.org/10.3138/cmlr.65.2.195.

Long, M. H. 1981. "Input, Interaction and Second Language Acquisition". En *Native Language and Foreign Language Acquisition*, ed. H. Winitz, 259–278. Nueva York: Annals of the New York Academy of Science.

Long, M. H. y P. Robinson. 1998. "Focus on Form: Theory, Research, and Practice". En *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, eds. C. Doughty y J. Williams, 15–41. Cambridge: Cambridge University Press.

Mackey, A., R. Abbuhl y S. M. Gass. 2012. "Interactionist Approaches". En *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, eds. S. M. Gass y A. Mackey, 7–23. Londres y Nueva York: Routledge.

MacWhinney, B. 1997. "Implicit or Explicit Processes". *Studies in Second Language Acquisition* 19: 277–281. http://www.jstor.org/stable/44488686.

Mayadas, F. 1997. "Asynchronous Learning Networks: A Sloan Foundation Perspective". *Journal of Asynchronous Learning Networks* 1 (1): 1–16. https://doi.org/10.24059/olj.v1i1.1941.

Mercader, C. y J. Gairín. 2020. "University Teachers' Perception of Barriers to the Use of Digital Technologies: The Importance of the Academic Discipline". *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 17 (4). https://doi.org/10.1186/s41239-020-0182-x.

Morris, K. y R. Blake. En prensa. "Technology and Oral Communication: Cultivating L2 Complexity". En *The Routledge Handbook of SLA and Technology*, eds. M. González-Lloret y N. Ziegler. Londres y Nueva York: Routledge.

Nation, P. 2006. "How Large a Vocabulary is Needed for Reading and Listening?" *The Canadian Modern Language Review* [La Revue canadienne des langues vivantes] 63 (1): 59–82. https://doi.org/10.24059/olj.v1i1.1941.

———. 2020. "Is It Worth Teaching Vocabulary?" *TESOL Journal* 12 (4). https://doi.org/10.1002/tesj.564.

Nicolson, M., L. Murphy y M. Southgate, eds. 2011. *Language Teaching in Blended Contexts*. Edimburgo: Dunedin Academic Press.

Norris, J. M. y L. Ortega. 2000. "Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis". *Language Learning* 50 (3): 417–528. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136.

Oskoz, A. y I. Elola. 2018. "Escritura colaborativa en el siglo XXI". En *Comunicación mediada por tecnologías: Aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera*, eds. M. González-Lloret y M. Vinagre, 20–34. Sheffield: Equinox Publishing.

Peterson, M. 2013. *Computer Games and Language Learning*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Picciano, A. G., C. D. Dziuban y C. R. Graham, eds. 2014. *Blended Learning: Research Perspectives*. Londres y Nueva York: Routledge.

Pleines, C. 2020. *Learning Through Vicarious Participation in Online Language Tutorials*. EdD thesis, The Open University.

Robinson, P. 2011. "Task Based Language Learning: A Review of the Issues". *Language Learning* 61 (1): 1–36. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00641.x

Román-Mendoza, E. 2018. *Aprender a aprender en la era digital*. Londres y Nueva York: Routledge.

Schmidt, R. 1990. "The Role of Consciousness in Second Language Learning". *Applied Linguistics* 11: 127–158. https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129.

Schmitt, N. 2010. "Key Issues in Teaching and Learning Vocabulary". En *Insights into Non-Native Vocabulary Teaching and Learning*, eds. R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse y M. del Mar Torreblance-López, 28–40. Bristol: Multilingual Matters.

Schmitt, N. y D. Schmitt. 2014. "A Reassessment of Frequency and Vocabulary Size in L2 Vocabulary Teaching". *Language Teaching* 4: 484–503. https://doi.org/10.1017/S0261444812000018.

Schütze, U. 2017. *Language Learning and the Brain: Lexical Processing in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schütze, U. y G. Weimer-Stuckmann. 2011. "Retention in SLA Lexical Processing". *CALICO Journal* 28 (2): 460–472. https://www.jstor.org/stable/calicojournal.28.2.460.

Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

———. 2003. "Focus on Form, Tasks, and Technology". *Computer Assisted Language Learning* 16 (5): 391–411. https://doi.org/10.1076/call.16.5.391.29489.

Swain, M. 2000. "The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue". En *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, ed. J. Lantolf, 97–114. Oxford: Oxford University Press.

Thorne, S., L. Hellerman y T. Jokonen. 2021. "Rewilding Language Education: Emergent Assemblages and Entangled Actions". *The Modern Language Journal* 105 (1): 106–125. https://doi.org/10.1111/modl.12687.

Turan, Z. y B. Akdag-Cimen. 2020. "Flipped Classroom in English Language Teaching: A Systematic Review". *Computer Assisted Language Learning* 33 (5–6): 590–606. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1584117.

van der Zwaard, R. y A. Bannink. 2014. "Video Call or Chat? Negotiation of Meaning and Issues of Face in Telecollaboration". *System* 44: 137–148. https://doi.org/10.1016/j.system.2014.03.007.

Webb, S. y I. S. P. Nation. 2017. *How Vocabulary is Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, J. y D. Willis. 2007. *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Winke, P., S. Gass y T. Sydorenko. 2010. *Language, Learning and Technology* 14 (1): 65–86.

Wood, D. 2010. *Perspectives on Formulaic Language: Acquisition and Communication*. Londres y Nueva York: Continuum.

Xu, F. 2016. "Short-Term Working Memory and Chunking in SLA". *Theory and Practice in Language Studies* 6 (1): 119–126. http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0601.16.

Yanguas, Í. 2010. "Oral Computer-Mediated Interaction Between L2 Learners: It's About Time!". *Language Learning & Technology* 14 (3): 72–93. https://doi.org/10125/44227.

Yilmaz Y. 2012. "The Relative Effects of Explicit Correction and Recasts on Two Target Structures via Two Communication Modes". *Language Learning* 62 (4): 1134–1169. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00726.x

Ziegler, N. 2016. "Synchronous Computer-Mediated Communication and Interaction: A Meta-Analysis". *Studies in Second Language Acquisition* 38 (3): 553–586. https://doi.org/10.1017/S027226311500025X.

Ziegler, N. 2018. "Task Modality, Noticing, and the Contingency of Recasts: Insights on Salience from Multiple Modalities". En *Salience in Second Language Acquisition*, eds. S. M. Gass, P. Spinner y J. Behney, 269–290. Londres y Nueva York: Routledge.

10

INMERSIÓN LINGÜÍSTICA DIGITAL (ILD) E INTERCAMBIOS VIRTUALES

DIGITAL LANGUAGE IMMERSION (DLI) AND VIRTUAL EXCHANGES

Carlos Soler Montes y Olga Juan-Lázaro

1 Tipos de recursos y características 269
  1.1 Competencias y contenidos sociolingüísticos a través de multiformatos digitales 270
  1.2 Inmersión lingüística y competencia sociolingüística 272
2 Estado de la cuestión 273
  2.1 Programas de estudio en el extranjero e intercambios virtuales 273
  2.2 Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) (*Virtual Learning Environments, VLE*) 276
3 Investigación, diseño curricular y prácticas docentes 278
4 Conclusión y futuras líneas de investigación 286
5 Lecturas adicionales comentadas 288
Bibliografía 288

RESUMEN

La inmersión lingüística, asociada tanto a experiencias de estudios en el extranjero e intercambios como a modelos de aprendizaje integrado por contenidos, se considera fundamental para la activación y el desarrollo de competencias esenciales de los aprendientes de español como, por ejemplo, la competencia sociolingüística y la intercultural. En un mundo en el que la enseñanza híbrida y el aprendizaje digital adquieren cada vez mayor peso a nivel curricular, la telecolaboración y los intercambios en línea se presentan como modelos que complementan y amplían (o incluso reemplazan) a algunas de estas experiencias de inmersión en países hispanohablantes. Este capítulo ofrece un análisis crítico de la adquisición de la competencia

DOI: 10.4324/9781003146391-14
This chapter has been made available under a CC-BY-NC-ND 4.0 license.

sociolingüística e intercultural del español LE/L2 a partir de recursos presentes en entornos virtuales de aprendizaje enriquecidos con intervenciones pedagógicas que siguen un enfoque orientado a la acción y la interacción entre los aprendientes para fomentar la telecolaboración y la producción en formatos transmedia. En el mismo, se incluye información sobre cómo resulta posible integrar este tipo de inmersión en la enseñanza del español LE/L2, pautas para llevar a cabo este tipo de prácticas docentes y ejemplos que demuestran la eficacia de la Inmersión Lingüística Digital (ILD). Durante el proceso, a la vez que los aprendientes mejoran la competencia digital aplicada a su formación, se sienten motivados al ser capaces de profundizar en el aprendizaje del español mediante la resolución de problemas, la toma de decisiones y la reflexión sobre sus prácticas socioculturales en la lengua meta.

Palabras clave: inmersión lingüística digital; Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA); competencia sociolingüística; interculturalidad; competencia digital.

ABSTRACT

Linguistic immersion (either associated to study abroad programs, mobility exchanges or content-based language learning) is considered a key aspect within the developmental process and activation of any essential linguistic competences of a Spanish language student, including sociolinguistic competence and intercultural communication. In a world where hybrid teaching models and digital learning are becoming the norm, telecollaboration and online exchanges are meant to complement, extend or even replace many of the in-person immersion experiences carried out by students across the Spanish-speaking world. This chapter will offer a critical analysis on the acquisition of sociolinguistic competence and intercultural communication in Spanish within the teaching and learning context of enriched virtual learning environments, driven by methodological approaches focused on student action and interaction, promoting telecollaboration and transmedia language production. We will also explore how typical linguistic immersion students are able to solve problems and make decisions, reflecting on their own cultural practices and the ones of the target language. Through the data and the examples presented in this chapter, we will be able to show that it is possible to name these types of experiences Digital Linguistic Immersion (DLI), as they succeed in motivating students and furthering their Spanish language skills while improving their applied digital competence at the same time.

Keywords: digital linguistic immersion; Virtual Learning Environments (VLE); sociolinguistic competence; intercultural communication; digital competence.

1 Tipos de recursos y características

Este capítulo presenta un proyecto de inmersión lingüística digital e intercambios virtuales centrado en la activación de la competencia sociolingüística y el desarrollo de prácticas interculturales del alumnado. En este trabajo, se reflexiona sobre los esfuerzos y las iniciativas de parte de la comunidad educativa internacional y el sector de la enseñanza de lenguas en torno al diseño de escenarios digitales en los que se ofrecen experiencias de enseñanza y aprendizaje de inmersión lingüística similares a las experimentadas en situaciones de inmersión presencial.

Para ello, nos hemos centrado en la adquisición de la competencia sociolingüística e intercultural como pilar clave para determinar un uso de la lengua a nivel avanzado así como por su asociación natural a las experiencias de inmersión lingüística (Geeslin y Long 2014, 202), ya que la sociolingüística en concreto, en tanto que una dimensión del conocimiento y destreza para la comunicación, puede llegar a convertirse en "un espacio y medio de acceso a la lengua en su estado vivo" (Fuertes Gutiérrez, Soler Montes y Klee 2021, 105). De ahí que este estudio se vincule de manera crítica con los procesos de adquisición de la competencia sociolingüística e intercultural del español LE/L2 a partir de recursos diseñados en entornos virtuales de aprendizaje enriquecidos con intervenciones pedagógicas que siguen un enfoque orientado a la acción y la interacción entre los aprendientes para fomentar la telecolaboración y la producción en formatos transmedia.

La activación y desarrollo de la competencia sociolingüística en el ámbito del aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras es uno de los indicadores que evidencian los primeros pasos de los aprendientes como usuarios independientes de la lengua. De acuerdo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) (Council of Europe 2020), la competencia sociolingüística incluye, entre otros aspectos, el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua, así como las diferencias léxicas, fonéticas y gramaticales existentes entre las distintas variedades sociales, que se adquieren y se miden mediante una escala de adecuación sociolingüística (2020, 136–137). A partir de esta escala se sientan las bases para enseñar, aprender y evaluar la competencia sociolingüística en el contexto de la LE/L2 y para determinar qué grupos sociales de las comunidades que representa la lengua meta se tendrán que reconocer por el alumnado a través del uso que hacen de la lengua. Se deja en manos de docentes y especialistas decidir cómo capacitar a los aprendientes en ello.

En los *Performance Descriptors for Language Learners* del *ACTFL* (2012, 15) no se hace referencia a la competencia sociolingüística como tal, pero sí se habla de la capacidad y la conciencia cultural asociada también al nivel avanzado en contexto de interacción social.

Por su parte, el *Plan curricular del Instituto Cervantes (2006)* desarrolla y fija los niveles de referencia para el español según las recomendaciones propuestas por el Consejo de Europa en el MCER (2020). Según se comenta en su introducción respecto de la variación lingüística: "el español es una lengua plural y diversa" (Instituto Cervantes 2006, 61). La extensión geográfica del mundo hispánico y su elevado número de hablantes hacen necesario tener en cuenta su complejidad sociolingüística para describir la lengua común, por lo que en esta hoja de ruta se nivelan por primera vez a través de distintos inventarios los fenómenos más comunes de variación fonética y gramatical susceptibles de ser integrados en la enseñanza del español.

1.1 Competencias y contenidos sociolingüísticos a través de multiformatos digitales

Los esfuerzos por vincular las perspectivas sociales del uso de la lengua al ámbito de su adquisición y el aprendizaje se remontan a las descripciones competenciales iniciadas por Hymes (1995 [1972]), Canale (1983) y Bachman (1990). Para el caso concreto del español, contamos ya con estudios sólidos que desde distintas ópticas y niveles de profundización pretenden aplicar los principios de la descripción sociolingüística al ámbito de la enseñanza del español (Moreno-Fernández 2000, 2009, 2010, 2019, 2020; Andión-Herrero 2007, 2008 y 2013; Soler Montes 2008, 2015, 2017, 2020; Andión-Herrero y Casado Fresnillo 2014; Fuertes Gutiérrez, Soler Montes y Klee 2021; Hernández Muñoz, Muñoz-Basols y Soler Montes 2021).

Los contenidos sociolingüísticos también están claramente asociados a las competencias clave del profesorado de lenguas segundas, a la formación, destrezas y actitudes que los docentes deben poseer respecto a la lengua y su enseñanza para ser conscientes de las variedades de uso de la lengua que se enseñan y, a la vez, hacer al alumnado tomar conciencia de esa realidad mediante muestras de lengua variadas (Instituto Cervantes 2012–2018, 13).

Díaz-Campos y Filimonova (2019) describen una serie de pautas para la integración de la sociolingüística en la enseñanza de español apoyadas tanto en el desarrollo curricular como en el acceso a un *input* relevante y diverso. A través de varios ejemplos prácticos con los que se busca convertir la conciencia acerca de la variación de la lengua en conocimiento aplicable, proponen distintas tareas basadas en la introducción de nuevas variedades de la lengua en contextos auténticos que pasan necesariamente por la incorporación de elementos digitales de diverso tipo: archivos de audio, vídeos, textos digitales, recursos web, etc. Por su parte, García Aranda *et al.* (2016) hablan de la "creación de una plataforma multimedia" de base sociolingüística para la enseñanza de este tipo de contenidos a través de recursos digitales de acceso abierto.

En la era de la **sociolingüística digital** (Holmes y Hazen 2013) y de la sociolingüística de las denominadas lenguas digitales, con recorrido y contextos de

uso virtuales (Friedrich y Diniz de Figueiredo 2016), es esperable que la integración de la variación de la lengua se haga a través de medios virtuales que complementen y enriquezcan el modelo de lengua propio de los docentes, el cual se verá ajustado, en su mayor parte, a la lengua estándar correspondiente de su propia variedad lingüística y, en cierta medida, a la variedad lingüística que predomine en el entorno de enseñanza y aprendizaje (Moreno-Fernández 2000 y Andión-Herrero 2007). Moreno-Fernández (2019, 388) insiste en la necesidad de contar con materiales didácticos suficientes para presentar la variación lingüística en el aula, enfatizando cómo "afortunadamente" los medios digitales ponen a disposición del profesorado una amplia variedad de recursos directamente aprovechables para la integración de la diversidad lingüística y el aprendizaje desde una concepción amplia y flexible de la naturaleza de la lengua, en la línea de los avances realizados en el ámbito del diseño instructivo y adelantos digitales en varios formatos: corpus audiovisuales, portales web, *MOOC*, aplicaciones y otros recursos digitales de reciente aparición que contribuyen al desarrollo y la práctica de la competencia sociolingüística de manera híbrida o virtual (Hernández Muñoz, Muñoz-Basols y Soler Montes 2021).

Por su parte, el Instituto Cervantes, desde sus comienzos en el desarrollo de la enseñanza del español en línea, ha apostado de manera evidente por la integración de contenidos sociolingüísticos explícitos en sus materiales digitales, con el fin de representar la gran diversidad lingüística y cultural del mundo hispanohablante en sus entornos de enseñanza virtual. Desde su aparición, los cursos en línea del *Aula Virtual de Español*, denominados desde 2015 *AVE Global* (De Basterrechea y Juan-Lázaro 2006; Pellerin y Soler Montes 2012; Coto Ordás 2014; García Santa-Cecilia y Juan-Lázaro 2015), han destacado por su tratamiento científico de las variantes lingüísticas y culturales del español de España e Hispanoamérica, desarrollando un programa específico "que incluye de forma rigurosa y sistematizada los diferentes aspectos a tratar respecto a las zonas lingüísticas del español y su distribución en el programa de contenidos de los niveles de AVE" (De Basterrechea y Juan-Lázaro 2005, 10). Para este trabajo se contó con la intervención de un equipo de asesores dirigido por Humberto López Morales, el entonces secretario general de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE).

Otros recursos, como los cursos digitales de aprendizaje de español para niños, *¡Hola, amigos!*, creados por el Instituto Cervantes (2011a y 2011b) en colaboración con el Ministerio de Educación de Alberta (Canadá), han sido diseñados para explotar al máximo las posibilidades de la inclusión de contenidos sociolingüísticos digitales en un entorno virtual cuyo hilo conductor, en este caso, está basado en las vivencias de nueve amigos hispanos. Cada uno de ellos representa una variedad del español (estadounidense, mexicana, guatemalteca, salvadoreña, cubana, peruana, chilena, argentina y española)

y sirve como vehículo para la introducción de contenidos sociolingüísticos y culturales de su región de origen.

Los materiales didácticos impresos, manuales y libros de texto para la enseñanza del español también incorporan entre sus páginas referencias directas a contenidos sociolingüísticos, ya sea a través de la introducción de temáticas y personajes de distintos países hispanos, o en secciones relacionadas con la cultura y las costumbres, aunque de manera poco abundante y sin sistematicidad (Cazorla Vivas 2017, 152).

Todo ello son indicadores claros de cómo la necesidad de diversidad curricular y variedad de *input* propia de los materiales didácticos que busquen desarrollar la competencia sociolingüística del alumnado pasa de manera incuestionable por la incorporación de contenidos digitales a través de enfoques híbridos que promuevan una exposición continuada a la diversidad lingüística, la comprensión, el análisis y la reflexión en torno a las distintas variedades en que se constituye la lengua meta y donde coexisten, formando parte de un espacio lingüístico Pluricéntrico, Plurinormativo y Polifónico (PPP) como es el mundo hispánico (Muñoz-Basols y Hernández Muñoz 2019, 81).

1.2 Inmersión lingüística y competencia sociolingüística

Varios estudios se han dedicado a medir el nivel de conocimientos sociolingüísticos que los docentes de español poseen sobre su propia lengua, sus actitudes hacia las distintas variedades del español, tanto propias como ajenas, y el modelo de lengua que se debe enseñar y evaluar (Andión-Herrero 2013; Bárkányi y Fuertes Gutiérrez 2019; Ortiz-Jiménez 2019). Junto a ellos, también encontramos datos sobre el desarrollo de la competencia sociolingüística y las opiniones que sobre estos aspectos tienen los aprendientes de español (Achugar y Pessoa 2009; Arteaga y Llorente 2009; Moreno-Fernández 2010). La conexión entre la aceptación positiva y el desarrollo del conocimiento de la diversidad lingüística parece asociarse en todos estos trabajos de manera lógica a las experiencias internacionales tanto de docentes como de sus aprendientes (Regan, Howard y Lemée 2009; Geeslin y Long 2014). Monerris Oliveras (2015), por ejemplo, demuestra cómo existe una conexión directa entre las actitudes positivas hacia la variación lingüística, el nivel de dominio avanzado de español y los viajes de estudio a países de habla hispana de aprendientes universitarios. Este resultado coincide con las teorías de Pettigrew (1998), en las que sostiene que el contacto y la interacción directa con la lengua y cultura de estudio reducen de manera muy significativa los posibles prejuicios del alumnado.

Parece, por tanto, que existe una conexión indisoluble entre el desarrollo de la competencia sociolingüística a partir de cierto nivel avanzado de la adquisición de la lengua, los materiales digitales como soporte clave para

su adquisición en el aula y los viajes de movilidad estudiantil que, de hecho, favorecen experiencias interculturales de inmersión lingüística en el extranjero, imbricadas en un posible "tercer espacio" intermedio e híbrido desde el que los aprendientes de lenguas dialogan y conectan el mundo de la L1 con el mundo de la L2 desde un punto de vista no solo lingüístico, también cultural (Iglesias Casal y Ramos Méndez 2020, 1).

Como se explica más adelante en este capítulo, en nuestro estudio de caso, desplegamos el *input* en multiformato con el objetivo de promover la competencia sociolingüística con actitudes positivas de aceptación de las diferencias de la cultura propia puesta en relación con la riqueza cultural y lingüística del mundo hispano en los cursos de nivel B2/C1. La hipótesis de partida es que la exposición al *input* en inmersión digital sobre situaciones con diversidad de grupos sociales facilita y anticipa la aceptación cultural de la sociedad meta. Otra ventaja es que, debido a su bajo coste, permite llegar a un número mayor de aprendientes que los viajes al extranjero.

El nivel B2 (o avanzado) es además la etapa identificada con el desarrollo lingüístico de los aprendientes en los ámbitos académico y profesional. Poseer un nivel B2 suele ser un requisito imprescindible para la admisión de aprendientes extranjeros en grados universitarios, al considerarse el nivel de entrada estándar (*entrance standard*) (Harsch 2018, 103) en un gran número de países, además de asociarse a programas de prácticas estudiantiles en contextos internacionales y la concesión de becas de movilidad universitaria, como las becas Erasmus+, durante un semestre o un curso académico completo (EACEA 2010; Deygers *et al*. 2018).

2 Estado de la cuestión

2.1 Programas de estudio en el extranjero e intercambios virtuales

Los **programas de estudio en el extranjero**, conocidos en inglés como *study abroad* (Coleman 2009; Lafford y Isabelli 2019), *education abroad* (Goertler y Schenker 2021) o *year abroad* (Salin, Hall y Hampton 2020), han supuesto una revolución en el ámbito específico de la movilidad universitaria (Lewin 2009; Goertler y Schenker 2021). Las experiencias de inmersión lingüística se han asentado como parte indisoluble del currículum de aprendizaje de lenguas que complementan las enseñanzas de base ofrecidas en distintas instituciones universitarias (Klee 2019), de acuerdo con el modelo *within-program study abroad* (Coleman 2009) común en muchos países de larga tradición en el estudio del español (como Estados Unidos o Reino Unido), y que se han implementado con gran éxito durante décadas. Así, en muchas universidades de estos dos países, un aprendiente de lenguas adquiere las bases de la lengua extranjera de manera intensiva en sus dos primeros años de estudios universitarios, dedica su tercer año para estudiar en contexto de inmersión durante

un semestre o un curso académico completo en una de las regiones donde se habla la lengua que aprende y regresa el cuarto año a su institución de origen para concluir sus estudios con un nivel de lengua superior o avanzado. Este patrón puede variar según los ciclos universitarios, la organización curricular en la institución a la que se acude o las propias experiencias a nivel personal.

Aun reconociéndose en múltiples investigaciones la idoneidad de una estancia en el extranjero, McManus, Mitchell y Tracy-Ventura (2014) revelan que el éxito de cubrir dichas expectativas recae en la resiliencia y en el desempeño de acciones estratégicas, tales como encontrar la forma de contribuir en la comunidad de acogida (por ejemplo, mediante intercambios de conversación) o desarrollando lazos emocionales con alguna persona. Diversos estudios evidencian las dificultades tanto en la adaptación de los aprendientes como en la capacidad del entorno para poder dar respuesta a sus necesidades de aprendizaje (por ejemplo, la familia que los acoge o la dificultad de entablar relaciones interpersonales), llegando a la conclusión de que no constituye una "fórmula mágica" para dominar una lengua (DeKeyser 2010, 89). Estas barreras pueden ser de diversa índole: personales, económicas, sociales, ideológicas, interpersonales y de interacción; por ejemplo, los aprendientes, al estar en contacto directo con la lengua, a veces no saben muy bien cómo gestionar la interacción con las múltiples variedades de una lengua, la variedad de registros, la visión no compartida de acontecimientos históricos o, incluso, determinadas prácticas culinarias (véase Kinginger 2016, 27).

Las **pedagogías telecolaborativas** simulan el contacto presencial y la interacción con hablantes nativos mediante la creación de conexiones sociales con sus pares de intercambio y la exposición de actitudes y discusiones sobre la identidad social y las variantes lingüísticas de ambas culturas. De hecho, los hablantes de la LE/L2 despiertan su conciencia lingüística sobre la adecuación de sus interacciones y la identidad social de las lenguas en los intercambios reales con nativos, ya sea durante la estancia en el extranjero o en la telecolaboración (Kinginger 2016). Sin duda, son contextos auténticos de intercambio intercultural y lingüístico que, en el caso de los entornos virtuales, constituyen además una base contrastada científicamente para el desarrollo de la competencia digital y habilidades de comunicación intercultural en línea (Hauck *et al*. 2020).

En este escenario, los **intercambios virtuales** (*virtual exchanges*), terminología que en los últimos años parece imponerse a la de telecolaboración (*telecollaboration*) (O'Dowd y O'Rourke 2019), siguen teniendo pendiente su inclusión en el currículo de L2/LE de forma que su implementación en un programa académico no responda únicamente a inquietudes o convicciones en la eficacia de esta metodología de docentes proactivos (O'Dowd 2011). No obstante, se van dando pasos en la buena dirección; por ejemplo, la Comisión Europea y EACEA (2020) han desarrollado las siguientes credenciales digitales para reconocer el valor curricular y experiencial de

aprendientes participantes y docentes expertos en moderar, dinamizar y conceptualizar los intercambios virtuales en torno al proyecto Erasmus+ (Helm y Van der Velden 2021): "*Erasmus+ Virtual Exchange. Debate Exchange. Participant*" y "*Erasmus+ Virtual Exchange. TEPS (Transnational Exchange Projects) for experienced practitioners. Trainer*". Asimismo, contamos con proyectos de gran relevancia en el ámbito de la telecolaboración, como *EVOLVE*, *Evidence-Validated Online Learning through Virtual Exchange* (Jager *et al*. 2021) y *EVALUATE*, *Evaluating the Impact of Virtual Exchange on Initial Teacher Education: A European Policy Experiment* (The EVALUATE Group 2019).

Sin embargo, los intercambios virtuales por sí mismos no pueden proponerse como un agente del cambio, dado que solamente serán eficaces según el ambiente de aprendizaje en el que tengan lugar (Jager, Kurek y O'Rourke 2016, 5). La calidad del intercambio comunicativo en estos contextos virtuales resulta determinante. Así Devlieger y Goossens (2007) y el grupo de investigación de Van den Branden (citados en Müller-Hartman 2016) hacen referencia a tres aspectos a modo de círculos concéntricos: el círculo exterior y más amplio representa el medio seguro donde se invita a los aprendientes a correr riesgos; el círculo del centro simboliza las tareas significativas y desafiantes que los aprendientes tienen que llevar a cabo; y el tercero y central lo ocupa el docente, que brinda apoyo interactivo y sirve de guía al aprendiente. Con esta orientación de trabajo, González-Lloret y Ortega (2014) comentan que la mediación de las nuevas tecnologías actúa como facilitadora de una metodología basada en el aprendizaje mediante tareas, ya que reduce la ansiedad de los aprendientes al fracaso y aumenta la motivación para asumir riesgos y la creatividad en la realización de las tareas y, por tanto, también en lograr los objetivos de aprendizaje que, por ejemplo, pueden manifestarse en la elaboración de un producto audiovisual.

Cabe preguntarse entonces cómo se puede diseñar un entorno de aprendizaje para el desarrollo de la competencia sociolingüística en el nivel asociado al uso independiente de la lengua (nivel B2 en adelante). La situación de excepcionalidad provocada por la COVID-19 en 2020, que desembocó en una búsqueda de alternativas de inmersión en la lengua ante la imposibilidad de viajar, tuvo como resultado un aumento de lo que aquí llamamos **Inmersión Lingüística Digital** (**ILD**), que se desarrolló de manera variable en numerosas instituciones para paliar los efectos a nivel educativo de la pandemia.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, una buena selección de *input* multiformato en un curso orientado a explorar los contenidos sociolingüísticos de manera explícita y que incluya además sesiones de inmersión lingüística telecolaborativa constituye una fórmula con dos elementos de éxito para el diseño y la implementación de este tipo de programas. No obstante, la pregunta que surge es si esto resulta suficiente, cuando no equiparable,

al desarrollo lingüístico en una inmersión de carácter presencial. Tal como mostramos a continuación, el ambiente de interacción asíncrona que se crea en un entorno virtual de aprendizaje, enriquecido con los dos elementos citados, permite vertebrar el currículo de los encuentros virtuales y exponer a los aprendientes a las reflexiones, experiencias y opiniones sobre contenidos sociolingüísticos, hecho que desemboca en el desarrollo de su identidad social en la lengua meta.

*2.2 Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) (***Virtual Learning Environments, VLE***)*

Desde el comienzo del siglo XXI, las tecnologías digitales han dibujado una sociedad en constante evolución y transformación en la que las tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC), del aprendizaje y el conocimiento (TAC) y del empoderamiento y la participación (TEP) requieren de adaptación, creatividad y experimentación por parte de los profesionales del sector educativo con el objetivo de aprovechar su potencial (Juan-Lázaro 2017). Las ventajas para el aprendizaje a lo largo de toda la vida resultan innegables, desde el fomento de la autonomía del aprendiente tanto a partir del uso sistemático del material digital (Juan-Lázaro 2001, 2010, 2016; Martos y Teruel 2018) o la integración de la telecolaboración en el currículo y programas de estudios (Little 2016; Kannan y Munday 2018), pasando por la atención a la diversidad (De Basterrechea y Juan-Lázaro 2006; Kampylis, Punie y Devine 2016; Redecker 2020), hasta más recientemente afirmaciones como las de Munday, quien percibe cómo los "contextos virtuales de aprendizaje" (comúnmente denominados Entornos Virtuales de Aprendizaje, EVA o, por sus siglas en inglés, *VLE*, *Virtual Learning Environment*) pueden ser "una opción incluso más idónea" (2018, 537) que una clase presencial. Para demostrar esta afirmación, Munday (2018) cita, por ejemplo, que los factores afectivos como la ansiedad o la timidez ante la necesidad de interactuar influyen en que el índice de participación de estos aprendientes resulte mayor en contextos no presenciales (véase el Capítulo 6 de este volumen). Esta investigadora valora positivamente innovaciones tecnológicas, como la incorporación de vídeos y audios en los foros de discusión o la posibilidad de mantener conversaciones en las redes con hablantes nativos del mundo exterior en el aula de español de manera relativamente sencilla. En la misma línea, Navarro Serrano y Juan-Lázaro (2017) muestran cómo se multiplican las posibilidades de interacción entre pares y con el tutor en un proyecto de investigación en acción en el Instituto Cervantes de Belo Horizonte (Brasil) en la modalidad semipresencial, en el que también se destaca cómo los aprendientes adquieren, paulatinamente y de forma natural y espontánea, un papel más activo en el aula digital en la que se convirtió la red social Facebook (sobre interacción, véase el capítulo 7 de este volumen). El entorno virtual en

el que se desarrolló combinaba tres ejes —los materiales didácticos digitales *AVE Global*, clases presenciales por videoconferencias grupales y un entorno dinámico desarrollado en la red social Facebook que posibilitó generar dinámicas de comunicación atractivas desde el punto de vista del usuario— al conectar la experiencia de aprendizaje con la dimensión personal (hay que tener en cuenta que Facebook es una de las redes más utilizadas en Brasil).

Según Navarro Serrano y Juan-Lázaro (2017), este tipo de ecosistemas conlleva una experiencia significativa y participativa de aprendizaje combinando adecuadamente los diferentes elementos representados en la Figura 10.1. En la propuesta que presentamos a continuación se enriquece esa interacción entre los tres elementos con un programa centrado en el desarrollo de la competencia sociolingüística e intercultural. En este sentido, consideramos, al igual que desde diferentes proyectos y organismos internacionales (Kampylis, Punie y Devine 2016; Kluzer y Pujol 2018; UNESCO 2019), que las prácticas docentes se encaminan hacia un rediseño de las aulas físicas y el aprendizaje presencial para incorporar las tecnologías digitales. Esta transformación también debe hacerse extensiva al rediseño de los modelos pedagógicos en línea, semipresenciales o bimodales como clave para la transformación digital en la educación (Juan-Lázaro y Alejaldre 2020). De esta forma, podremos hacer una traslación plena (espacio y entorno de aprendizaje) y hablar de la inmersión digital en entornos virtuales enriquecidos.

FIGURA 10.1 Esquema de elementos principales en el curso de aprendizaje semipresencial en el Instituto Cervantes de Belo Horizonte. Fuente: adaptado de Navarro Serrano y Juan-Lázaro (2017).

A la hora de conceptualizar la propuesta que ahora presentamos, se han tenido en cuenta los aspectos principales de los programas de movilidad y se han minimizado los puntos más débiles. Para ello se ha puesto énfasis en: 1) los **intercambios virtuales** en los cuales el foco se encuentra en el diálogo establecido entre personas en tiempo real en el que los participantes aprenden unos de otros (Comisión Europea y EACEA 2020), 2) la **selección de *input* y el diseño de material didáctico digital** que fomenten la reflexión sobre los aspectos sociolingüísticos en español LE/L2 y que conllevan el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y 3) **propuestas de interacciones** en el seno del grupo con el tutor conducentes, en última instancia, a reflexionar y comentar los aspectos que contrastan o se comparten entre ambas culturas, así como apoyar el sentimiento de pertenencia al grupo de referencia y a multiplicar las posibilidades de interacción espontánea entre pares. Estos elementos vertebran el diseño de la experiencia de aprendizaje en inmersión lingüística digital como parte del entorno virtual de aprendizaje. En la Figura 10.2 se representan estos elementos bajo el acrónimo ILD (Inmersión Lingüística Digital, o *Digital Language Immersion*, *DLI*, en inglés), cuya elaboración se ha diseñado teniendo como referentes los marcos europeos sobre competencia digital como el *DigCompEdu* (Redecker 2020) y el *DigCompOrg* (Kampylis, Punie y Devine 2016).

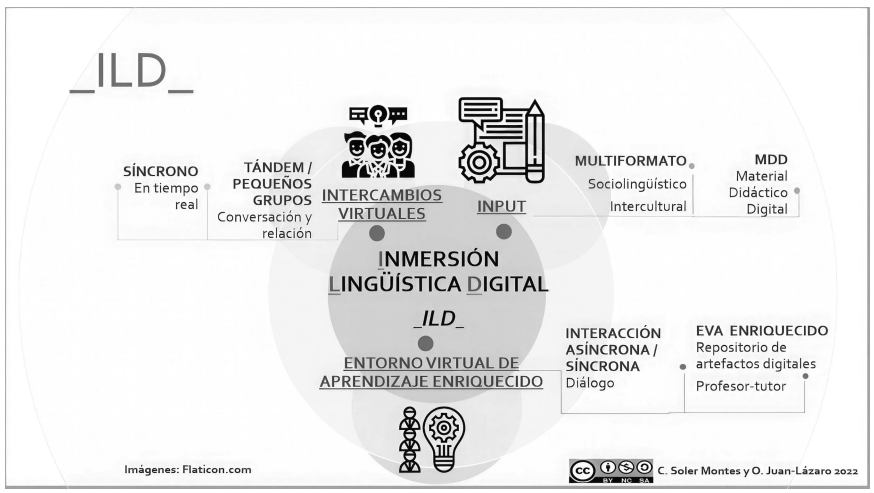


FIGURA 10.2 Infografía de elementos principales de la Inmersión Lingüística Digital (ILD). Fuente: elaboración propia. Imágenes: flaticon.com.

3 Investigación, diseño curricular y prácticas docentes

A continuación, analizamos el proceso de creación, diseño y tutorización de un curso que reúne la adquisición de la competencia sociolingüística e

intercultural como parte de una experiencia de inmersión en un entorno virtual de aprendizaje. Aportamos los resultados del análisis de un proyecto pedagógico universitario en el que se sustituyó la experiencia presencial de inmersión en países hispanohablantes que los aprendientes realizan durante su año en el extranjero (*year abroad*) por un curso virtual de aprendizaje de la lengua a través de contenidos sociolingüísticos y la reflexión intercultural, enriquecido con elementos telecolaborativos y proyectos transmedia (Scolari 2018), a modo de réplica de la experiencia de aprendizaje en inmersión.

Nuestro objetivo es explorar caminos hacia la **ILD** y comprobar su efectividad, al extender la comunicación más allá del momento síncrono, examinando otras formas expresivas e intercambios que ayuden a los aprendientes a interaccionar de manera virtual a la vez que se sumergen en la lengua, la cultura y en la interacción mediada por tecnología. Entendemos la ILD como una experiencia de adquisición de una lengua segunda o extranjera en la que la participación, relación, aprendizaje y negociación discursiva ayuda a la construcción de la identidad social de los aprendientes en la lengua de intercambio. Esta experiencia está basada en **tres pilares**: 1) **intercambios virtuales en pares y en pequeños grupos** con hablantes de la lengua meta, 2) una **selección de *input* multiformato y material didáctico** digital en torno a un currículo de contenidos sociolingüísticos e interculturales y 3) un **entorno virtual de aprendizaje en el que se fomentan las interacciones asíncronas** y en redes favoreciendo el **diseño de artefactos transmedia** en la cultura meta. El resultado es un ecosistema en un entorno virtual enriquecido en el que el diálogo asíncrono y síncrono avanza en la construcción de la competencia comunicativa de nivel avanzado a través de contenidos sociolingüísticos e interculturales.

Nuestro análisis, basado en las prácticas docentes y el diseño curricular a través de una mirada interdisciplinaria incluye entre sus dimensiones la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera, la sociolingüística, las tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas segundas, la enseñanza en línea y el diseño instructivo.

El estudio de caso se basa en la experiencia llevada a cabo dentro del Grado de Estudios Hispánicos de la Universidad de Edimburgo (Reino Unido). Este programa cuenta con las estancias en el extranjero como parte de su plan curricular con la particularidad de que se trata de un componente obligatorio de al menos un semestre de duración. Junto a esta experiencia, y para asegurar un seguimiento apropiado y mayor comunicación con el alumnado de español durante su año en el extranjero obligatorio, se decidió crear un curso en línea de carácter anual que todos los aprendientes deben seguir durante su tercer año. Estos cursos se diseñaron a partir de un formato común en el entorno virtual Blackboard durante el año 2018 y empezaron a ofrecerse a partir del curso académico 2018/2019, como una asignatura más que se

cursa de manera asíncrona desde los distintos lugares en los que los aprendientes pasan su año de inmersión lingüística.

Para el caso del español, se decidió diseñar un curso que explorara los contenidos sociolingüísticos de la lengua, desarrollando a la vez contenidos lingüísticos explícitos y estrategias de comprensión escrita y oral y expresión escrita de ámbito académico de nivel C1, junto con componentes para la reflexión individual y compartida en torno a temas interculturales, tan presentes durante un año de estudios en el extranjero. Este curso virtual tal como fue diseñado en un principio, como herramienta de seguimiento e interacción de aprendientes a distancia y lugar de reflexión sobre la lengua y puesta en común de experiencias y anécdotas de viaje, estaba compuesto de cuatro unidades de trabajo que se iban completando de manera continua desde septiembre hasta abril. Su estructura contaba con vídeos, lecturas, actividades autocorregibles, así como con dos actividades interactivas de reflexión a través de foros moderados por un tutor: un foro dedicado a la reflexión sociolingüística y otro foro dedicado a la reflexión intercultural. El curso además se evaluaba a través de un ensayo final asociado a la temática del curso.

Este curso funcionó tal como estaba planificado originalmente durante los años académicos 2018/2019 y 2019/2020. Tras la pandemia de la COVID-19 en marzo de 2020 y la cancelación de la movilidad estudiantil y el año en el extranjero durante el curso 2020/2021, el programa para el tercer año de estudios en español se vio reducido a una sola posibilidad, la de transformar el curso de español en línea que ofrecíamos a través del entorno virtual de aprendizaje que ya estaba en marcha y reforzarlo para convertirlo en una experiencia de inmersión digital que garantizara la continuidad de la adquisición de la lengua a nivel C1, la reflexión intercultural y un conocimiento auténtico y avanzado de la cultura y la sociedades hispánicas.

El punto de partida consistió en enriquecer (Dillenbourg, Schneider y Synteta 2002) nuestro curso para asegurar una experiencia de aprendizaje intercultural de calidad desde sus casas para los 119 aprendientes del tercer año del grado en español.

Entre las medidas concretas tomadas para ampliar la experiencia de inmersión digital de nuestros aprendientes se pusieron en marcha las siguientes (Tabla 10.1).

El análisis de los datos tras concluir el curso académico 2020/2021 muestra el funcionamiento del entorno de inmersión lingüística y el número de horas reales de trabajo de los aprendientes a lo largo del año. La media del número de horas de trabajo en el EVA fue de 62,24 horas por aprendiente (aproximadamente unas tres horas de dedicación por semana lectiva del curso académico 2020/2021), lo que significa un aumento del 90% con respecto a las horas dedicadas por los aprendientes del curso académico anterior, 2019/2020, que trabajaron una media de 32,68 horas (equivalente a una hora y media de trabajo por semana lectiva).

TABLA 10.1 Medidas de enriquecimiento del curso en línea que conformaron la experiencia de inmersión lingüística digital en 2020/2021.

2019/2020	*2020/2021*
Curso asíncrono de español en línea de 20 créditos ofrecido en el entorno virtual de aprendizaje (EVA): • Contenidos sociolingüísticos divididos en cuatro unidades de trabajo • Ensayo final	
Inmersión lingüística: Experiencia de inmersión lingüística a través de programas de movilidad internacional mediante intercambios de movilidad estudiantil Erasmus+ o similares en el extranjero: • Modalidad estudiar en el extranjero • Modalidad trabajar en el extranjero	Inmersión lingüística digital: • Clases síncronas semanales para la práctica de la expresión oral en grupo • Grupos de lectura tutorizados • Sustitución de los créditos Erasmus+ por ensayos de investigación supervisados • Programa de tándem conversacional con universidades españolas • Tarea Erasmus+: proyecto de grupo telecolaborativo con aprendientes del Grado de Traducción de la Universidad de Granada

Junto a estas horas de carácter asíncrono centradas en el aprendizaje autónomo, contacto con el *input* multiformato (escrito, oral, audiovisual, mediado), realización de actividades de autoaprendizaje e interacción en los foros de cada unidad del curso, los planes de enriquecimiento de la experiencia de inmersión digital supusieron un total de 78 de horas de trabajo síncrono añadidas con respecto a años anteriores, lo cual representó un total de 140 horas de trabajo en tiempo real computadas de la manera siguiente (Tabla 10.2):

TABLA 10.2 N.° de horas de trabajo en inmersión lingüística digital.

Trabajo en entorno virtual de aprendizaje (EVA)	*Reuniones de coordinación*	*Tutorización de ensayos*	*Clases síncronas*	*Grupo de lectura*	*e-Tándem*	*Tarea Erasmus+*
62	4	4	30	10	20	10

A esto habría que añadir el tiempo dedicado a la realización de tareas, actividades, ensayos, lectura y preparación de clases a lo largo del curso académico y realizado fuera del entorno virtual de aprendizaje o del horario lectivo asíncrono que podría llegar a estimarse en 300 horas más de trabajo.

Analizando con más detenimiento las horas de trabajo en el entorno virtual podemos ver en la Figura 10.3 que los aprendientes del curso académico 2020/2021 que trabajaron en el contexto de la inmersión lingüística

digital mostraron patrones de conexión más ordenados potenciando el trabajo durante los días laborables, de manera más equilibrada con respecto a las distintas fechas de entrega de tareas y actividades o el final del plazo de realización de las unidades que componían el curso, que son los viernes o domingos.

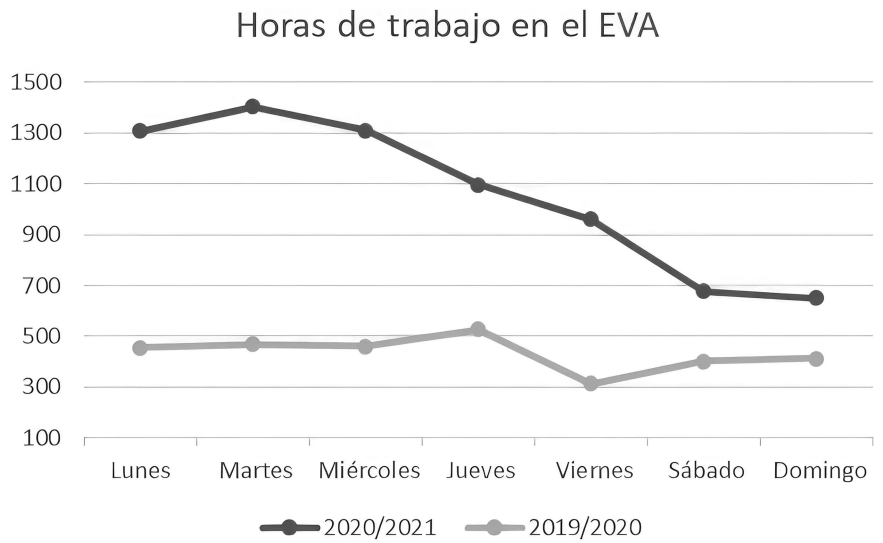


FIGURA 10.3 Horas de trabajo en el EVA por curso académico (*n* = 119).

Estos datos indican cómo la interacción en la comunicación asíncrona ha ayudado al desarrollo de la competencia de autorregulación con una dedicación sistemática y responsable.

Otro elemento importante para validar el éxito del formato elegido y la capacidad tanto de aprendientes como de docentes de sacar el máximo rendimiento del entorno virtual y de la interacción digital asíncrona es analizar el volumen de la actividad de los foros en los que durante las unidades 1, 2 y 3 del curso se realizaban dos actividades de reflexión y de interacción escrita moderadas por un tutor. Los temas de los foros del curso intentaban captar y ejemplificar esa doble vertiente sociolingüística e intercultural que servía de trasfondo al diseño de todos los materiales y contenidos como se muestra en los títulos de los foros:

Unidad 1:

Foro 1: *Mi dialecto y yo*
Foro 2: *Anécdotas y malentendidos interculturales*

Unidad 2:

Foro 1: *Cazando acentos*
Foro 2: *¿Español neutro?*

Unidad 3:

Foro 1: *Cultura con mayúsculas*
Foro 2: *Mi cultura, tu cultura*

Los datos de participación en las actividades de foro también son reveladores y muestran del esfuerzo y motivación de aprendientes y tutores para aumentar la interacción escrita y la reflexión compartida con respecto a años anteriores: el número de interacciones escritas ascendió de 1086 (o 11 de media por usuario) en 2019/2020 a 1670 (o 14 de media por usuario) en 2020/2021. La curva de participación en los foros del curso emprende una dirección opuesta en 2020/2021 a la de 2019/2020, incrementando la interacción escrita en la unidad 3 del curso un 13% con respecto a unidades anteriores, mientras que los datos de participación en los foros del curso 2019/2020 muestran cómo la tendencia baja en un 21% (Figura 10.4).

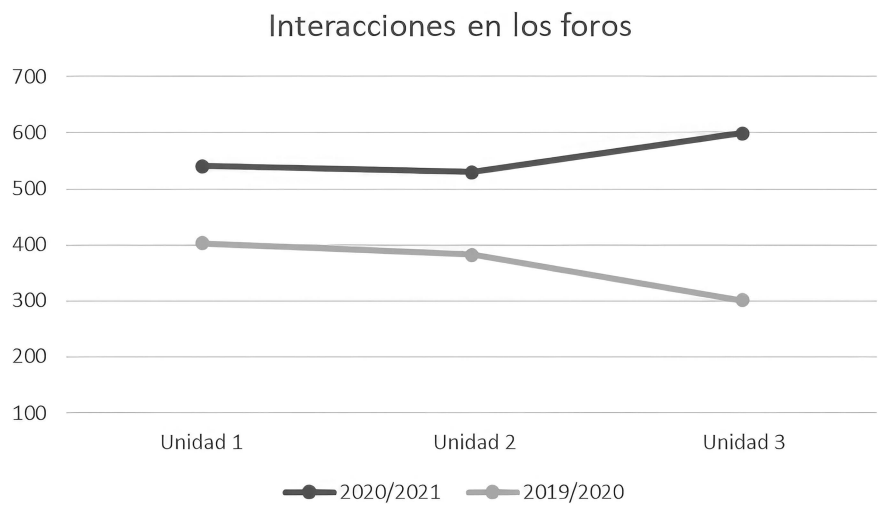


FIGURA 10.4 N.° de interacciones en los foros por curso académico (n = 119).

En relación con el interés de los aprendientes a la hora de elegir un tema para el trabajo final del curso que hay que entregar tras la realización de la unidad 4, también se detectó un cambio de patrón con respecto a años anteriores que indica un mayor interés por temas complejos abordados de forma

más académica de tipo cultural o sociolingüístico (fenómenos de variación lingüística, historia de la literatura, arte) que se alejan de temas más clásicos, accesibles o arquetípicos, de carácter sociocultural, es decir, más propios de contextos de inmersión real (gastronomía, fiestas populares, personajes famosos, tradiciones).

Tras el análisis de los distintos temas propuestos para la elaboración de los ensayos resulta evidente observar un cambio de tendencia en la siguiente Figura 10.5.

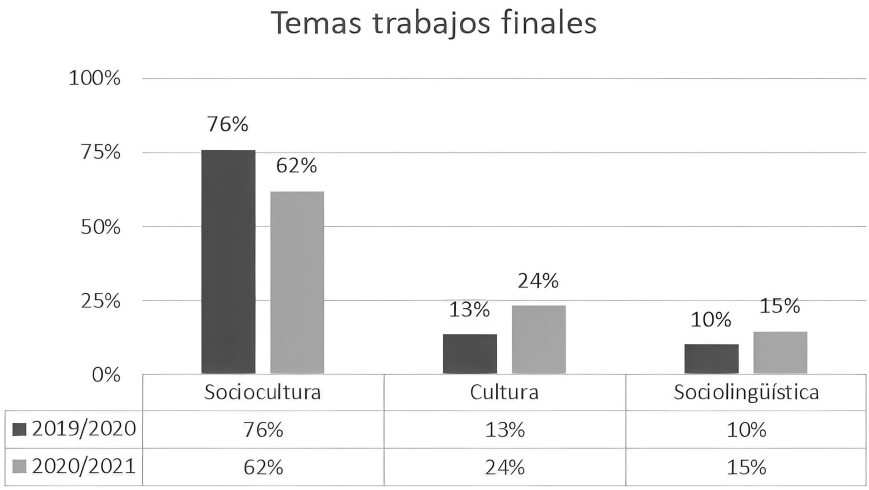


FIGURA 10.5 Porcentajes de selección de temas para la realización del trabajo final del curso (n = 119).

Los ensayos de carácter más sociocultural centrados en la música, la gastronomía, las fiestas o las tradiciones hispanas, que constituían el 76% del total en los aprendientes de 2019/2020, se ampliaron en 2020/2021 con ensayos de tipo cultural (narrativa, poesía, pintura, arquitectura) y sociolingüístico (fenómenos de variación fonética, léxica o gramatical del español, contacto de lenguas, descripción dialectal de distintas regiones hispanas) que, a pesar de requerir mayor esfuerzo investigador por tener que basarse en fuentes más especializadas, representaron un 39% del total. Una posible explicación de este cambio es que se vieron reforzados muy probablemente por los contenidos trabajados en ese año por primera vez de manera síncrona tanto en las clases semanales de lengua y cultura como en la tarea Erasmus+ realizada de manera telecolaborativa con aprendientes de la Universidad de Granada sobre un tema relacionado con la sociolingüística hispánica.

La evaluación del curso y de la experiencia en general fue muy positiva por parte del alumnado. En el cuestionario de evaluación administrado al final del curso se valoraron por encima de los 4 puntos en una escala de 5

(siendo el 1 el más negativo y el 5 el más positivo) los siguientes aspectos: organización del curso (4,4), cumplimiento en los objetivos del curso (4), información y claridad del EVA (4,1), materiales del curso (4,1), carga de trabajo (4,1), ritmo de trabajo (4,4), métodos de evaluación (4), facilidad de manejo del EVA (4,6). La valoración global de las respuestas fue de 3,9 puntos sobre 5.

Desde el punto de vista cualitativo, en relación con la evaluación del curso, y tras el análisis de sus comentarios a partir de una categorización previa de las respuestas, se hace referencia a los aspectos clave de la inmersión lingüística digital considerados el mayor número de veces como altamente positivos por los aprendientes:

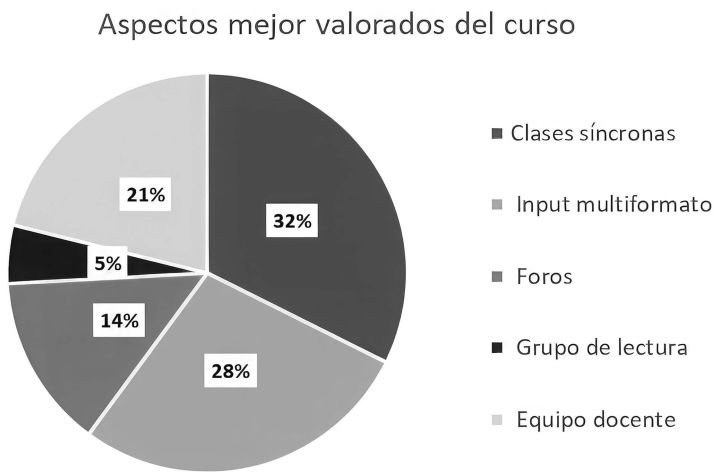


FIGURA 10.6 Aspectos mejor valorados del curso.

Vemos como, entre los elementos mejor valorados, se destaca el componente síncrono, más concretamente las clases (32%), así como los contenidos sociolingüísticos e interculturales (21%) y la labor del equipo docente (21%). La dimensión asíncrona del curso, representada por los foros (14%) e *input* multiformato (7%), también se destaca en varias ocasiones de manera positiva. Por último, la participación en el tándem lingüístico y la tarea Erasmus+ organizada en colaboración con la Universidad de Granada se evaluaron también de manera positiva en formularios administrados en distintos momentos del curso académico. La evaluación general de la experiencia por parte del alumnado también puso de relieve áreas de mejora y ciertos aspectos negativos relacionados con un contexto social e institucional adverso, especialmente a nivel de la comunicación de medidas de contingencia e implementación de restricciones a lo largo del año, la sensación de falta de apoyo institucional, y la modificación de los criterios de evaluación del

nivel de competencia lingüística, plazos de entrega y extensiones, así como una esperada frustración de exceptivas ante la aventura del viaje de estudios aplazado de manera indefinida.

4 Conclusión y futuras líneas de investigación

Son tres las conclusiones principales de nuestro estudio. En primer lugar, cabría destacar que es posible implementar una experiencia de inmersión lingüística por medios virtuales, a la que nos hemos referido como **ILD** en este trabajo, con el fin de proveer una experiencia de aprendizaje enriquecida de la lengua. En segundo lugar, se puede afirmar que la ILD, tal como ha sido planificada en este proyecto de investigación en acción, funciona, representa un número de horas de trabajo superior al de cursos y experiencias previas y es evaluada positivamente por los aprendientes que la han experimentado. En tercer lugar, es importante señalar que el desarrollo de la **competencia sociolingüística** y el trabajo de contenidos sociolingüísticos de la lengua se puede llevar a cabo en formatos digitales de manera exitosa, compensando así la dimensión del uso real de la lengua que los aprendientes pueden llegar a adquirir en programa de estudios en el extranjero.

Como ya sabemos, el desarrollo de la competencia sociolingüística se relaciona con niveles avanzados de una lengua, a partir de un B2, según el MCER (Council of Europe 2020). Su adquisición se asocia a contextos de inmersión, como las experiencias de estudios en el extranjero, la inmersión académica con asignaturas que se imparten íntegramente en la lengua meta y, como hemos propuesto en esta investigación, a través de la inmersión lingüística digital, para la que apuntamos el acrónimo ILD. Atendiendo a nuestra investigación, el enfoque ILD se sustenta en tres pilares: 1) **intercambios virtuales**, 2) selección de ***input*** **multiformato** y material didáctico digital y 3) un **entorno virtual de aprendizaje** que favorezca las **interacciones asíncronas** y el diseño de **artefactos transmedia** en la lengua meta.

En la investigación llevada a cabo en la Universidad de Edimburgo contrastando los datos entre los cursos académicos 2019/2020 y 2020/2021, se observa que los aprendientes duplicaron su tiempo de dedicación al curso, gracias al enriquecimiento de los materiales puestos a su disposición. Los aprendientes también siguieron patrones de trabajo más ordenados en el transcurso de la semana y valoraron positivamente el ritmo de trabajo. El *input*, junto a los materiales didácticos digitales, ocupa un lugar prominente (28%) entre los cinco elementos destacados por los aprendientes en la valoración final de la experiencia. Teniendo en cuenta este dato, el hecho de que se haya aumentado la presencia de recursos en diferentes formatos ha sido un factor determinante para captar la atención y fomentar la motivación de los aprendientes. Los encuentros síncronos, es decir, en tiempo real (clases

de conversación, e-tándem y otros intercambios virtuales disponibles), son el único elemento que supera la valoración de los aprendientes con un 32%, junto al ascenso de las interacciones en los foros y la curva creciente que demuestra el aumento de la participación de los aprendientes hacia la mitad del curso (tendencia opuesta en el caso de los datos del curso anterior).

Por último, consideramos que los intercambios virtuales en torno a la elaboración de productos finales poseen un impacto muy positivo y que han ayudado enormemente a iniciar a los aprendientes en investigaciones en torno a la sociolingüística del español. El curso académico 2020/2021 pasará a la historia por ser el año en el que la situación de emergencia sanitaria propiciada por la pandemia de la COVID-19 conllevó el rediseño de nuevos escenarios en el ámbito educativo internacional. En el contexto de la enseñanza de lenguas, con el esfuerzo y creatividad de docentes y expertos en diseño de modalidades de aprendizaje en entornos tecnológicos, y con la dedicación y el entusiasmo de los aprendientes por aprovechar nuevas oportunidades, fue posible dar forma y pilotar un programa de inmersión lingüística digital.

No obstante, se plantean dos importantes retos para el futuro que a su vez conforman futuras líneas de investigación dentro de este ámbito. El primer reto se dibuja prometedor: la ampliación de este escenario diseñado totalmente en línea a un escenario híbrido o semipresencial, donde, por ejemplo, los encuentros síncronos entre los aprendientes universitarios y los docentes dejen de ser en línea para pasar a ser en clases presenciales, mientras que, de manera paralela, se mantengan los intercambios virtuales con aprendientes de otras universidades en países hispanohablantes. El EVA enriquecido y el protagonismo cedido a los aprendientes en la creación de productos transmedia seguiría teniendo el mismo papel preponderante como espacio de aprendizaje. El segundo reto implica a las instituciones responsables de articular dentro de sus currículos cursos ILD que faciliten la inmersión en la lengua meta a los aprendientes que no cuentan con posibilidades de desplazarse hasta el lugar en el que se habla la lengua y rediseñar los programas de lenguas extranjeras, teniendo en cuenta los resultados aquí presentados antes de los viajes de estudio, ya que parece previsible que se puedan anticipar aspectos de índole sociolingüística e intercultural que permitirían mejorar las percepciones de los aprendientes hacia la(s) cultura(s) de la lengua meta.

Para terminar, queremos apuntar que si bien este estudio de caso se enmarca dentro de un contexto universitario concreto, tanto la propuesta didáctica como la metodología y la filosofía de la inmersión lingüística digital utilizada se pueden extrapolar a otros ámbitos académicos (enseñanza reglada, formación profesional, formación continua de adultos, programas de hablantes de herencia) y a otras lenguas extranjeras, hecho que permite ampliar el alcance del concepto ILD en base a futuras investigaciones tanto de carácter teórico como experimental.

5 Lecturas adicionales comentadas

Hernández Muñoz, N., J. Muñoz-Basols y C. Soler Montes. 2021. *La diversidad del español y su enseñanza*. Londres y Nueva York: Routledge.

La diversidad del español y su enseñanza es la primera publicación concebida para reflexionar sobre la diversidad de la lengua desde un punto de vista crítico, interdisciplinario, institucional, aplicado e internacional. El análisis de doce lecturas y de una detallada guía de explotación didáctica potencian la adquisición de conocimientos sobre la lengua y desvelan la complejidad de la investigación sobre las variedades del español.

Juan-Lázaro, O. y L. Alejaldre Biel. 2020. *Competencias digitales en el aula. Estrategias y modelos de implementación en la enseñanza de idiomas*. Madrid: enClave-ELE/UDIMA.

Esta obra tiene como objetivo proporcionar los anclajes para construir la competencia pedagógica digital del docente, presentando los principales marcos conceptuales internacionales y revisando los presupuestos teóricos sobre los que se asienta la sociedad líquida y digital. Se contextualiza con propuestas prácticas para guiar a los aprendientes en la construcción de su competencia digital en el aula de ELE.

Bibliografía

Achugar, M. y S. Pessoa. 2009. "Power and Place: Language Attitudes Towards Spanish in a Bilingual Academic Community in Southwest Texas". *Spanish in Context* 6 (2): 199–223. https://doi.org/10.1075/sic.6.2.03ach

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). 2012. *Performance Descriptors for Language Learners*. Alexandria: ACTFL. https://www.actfl.org/.

Andión-Herrero, M. A. 2007. "Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE". *ELUA* 21: 21–33. http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2007.21.02.

———. 2008. "*Modelo, estándar y norma* . . . conceptos imprescindibles en el español L2/LE". *RESLA* 21: 9–26.

———. 2013. "Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes". *Signos. Estudios de Lingüística* 46 (82): 155–189. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000200001.

Andión-Herrero, M. A. y C. Casado Fresnillo. 2014. *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*. Madrid: Editorial UNED.

Arteaga, D. y L. Llorente. 2009. *Spanish as an International Language Implications for Teachers and Learners*. Bristol: Multilingual Matters.

Bachman, L. 1990 [1995]. "Habilidad lingüística comunicativa". En *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, ed. M. Llobera, 105–129. Madrid: Edelsa.

Bárkányi, Z. y M. Fuertes Gutiérrez. 2019. "Dialectal Variation and Spanish Language Teaching (SLT): Perspectives from the United Kingdom". *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2): 199–216. https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1676980.

Canale, M. 1983 [1995]. "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, ed. M. Llobera, 63–83. Madrid: Edelsa.

Cazorla Vivas, C. 2017. "Manuales ELE A1 y variedades del español: presencia, ausencia y didáctica". En *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, eds. E. Balmaseda, F. García y M. Martínez, 193–205. La Rioja: Fundación San Millán de la Cogolla/ASELE.

Coleman, J. 2009. "Study Abroad and SLA: Defining Goals and Variables". En *Sprachlehrforschung: Theorie und Empire, Festschrift fur Rudiger Grotjahn*, eds. A. Berndt y K. Kleppin, 181–196. Fráncfort: Peter Lang.

Comisión Europea y EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency). 2020. *Erasmus+ Virtual Exchange. Intercultural Learning Experiences: 2018–2019 Achievements*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

Coto Ordás, V. 2014. "El *Aula Virtual del Español*: modelo de «buenas prácticas» para la enseñanza de segundas lenguas a través de Internet". *RedELE. Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera* 26. España: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Estrasburgo: Council of Europe.

De Basterrechea, J. P. y O. Juan-Lázaro. 2005. "Influencia de los recursos digitales y los sistemas de comunicación en el modelo de enseñanza de ELE". En *FIAPE, I Congreso internacional: el español, lengua de futuro*, eds. J. M. Izquierdo, O. Juan-Lázaro, J. P. de Basterrechea, M. Alonso, R. Prieto, A. Mochón, H. Lim *et al*., s.p. Toledo: Universidad de Castilla-La Mancha.

———. 2006. "La integración de las TIC en la actividad docente: el Aula Virtual de Español". En *Monográficos MarcoELE* 10: 21–32.

DeKeyser, R. 2010. "Monitoring Processes in Spanish as a Second Language during a Study Abroad Program". *Foreign Language Annals* 43 (1): 80–92. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01061.x

Devlieger, M. y G. Goossens. 2007. "An Assessment Tool for the Evaluation of Teacher Practice in Powerful Task-Based Language Learning Environments". En *Tasks in Action. Task-Based Language Education from a Classroom-Based Perspective*, eds. K. Van den Branden, K. Van Gorp y M. Verhelst, 92–130. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Deygers, B., B. Zeidler, D. Vilcu y C. Hamnes Carlsen. 2018. "One Framework to Unite Them All? Use of the CEFR in European University Entrance Policies". *Language Assessment Quarterly* 15 (1): 3–15. https://doi.org/10.1080/15434303.2016.1261350.

Díaz-Campos, M. y V. Filimonova. 2019. "Sociolingüística [Sociolinguistics]". En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, 362–376. Londres y Nueva York: Routledge.

Dillenbourg, P., D. K. Schneider y P. Synteta. 2002. "Virtual Learning Environments". En *Proceedings of the 3rd Hellenic Conference "Information & Communication Technologies in Education"*, ed. A. Dimitracopoulou, 3–18. Atenas: Kastaniotis Editions.

EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency). 2010. *Focus on Higher Education in Europe*. Brussels: EACEA.

The EVALUATE Group. 2019. *Sumario ejecutivo: Principales conclusiones del proyecto de investigación de la política europea EVALUATE sobre los efectos del intercambio virtual en la fase inicial de formación de docentes*. Research-publishing.net.

Friedrich, P. y E. H. Diniz de Figueiredo, eds. 2016. *The Sociolinguistics of Digital Englishes*. Londres y Nueva York: Routledge.

Fuertes Gutiérrez, M., C. Soler Montes y C. A. Klee. 2021. "Applied Sociolinguistics in Spanish Language Teaching [Sociolingüística aplicada a la enseñanza del español]". *Journal of Spanish Language Teaching* 8 (2): 105–113.

García Aranda, M. A., M. Alvar Ezquerra, P. Nuño Álvarez, C. Cazorla Vivas y C. Arribas Jiménez. 2016. *El diccionario como herramienta en el aprendizaje/enseñanza de lenguas. Creación de una plataforma multimedia*. Madrid: E-Prints Complutense.

García Santa-Cecilia, Á. y O. Juan-Lázaro. 2015. "La enseñanza del español en línea en el Instituto Cervantes: nuevas respuestas a la demanda de 'aprendizaje móvil' ". En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, 245–263. Madrid: Instituto Cervantes.

Geeslin, K. L. y A. Y. Long. 2014. *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Londres y Nueva York: Routledge.

Goertler, S. y T. Schenker. 2021. *From Study Abroad to Education Abroad. Language Proficiency, Intercultural Competence and Diversity*. Londres y Nueva York: Routledge.

González-Lloret, M. y L. Ortega. 2014. "Towards Technology-Mediated TBLT. An Introduction". En *Technology-mediated TBLT: Researching Technology and Tasks*, eds. M. González-Lloret y L. Ortega, 1–22. Ámsterdam: John Benjamins.

Harsch, C. 2018. "How Suitable is the CEFR for Setting University Entrance Standards?" *Language Assessment Quarterly* 15 (1): 102–108. https://doi.org/10.1080/15434303.2017.1420793.

Hauck, M., A. Müller-Hartmann, B. Rienties y J. Rogaten. 2020. "Approaches to Researching Digital-Pedagogical Competence Development in VE-Based Teacher Education". *Journal of Virtual Exchange* 3 (SI), 5–35. https://doi.org/10.21827/jve.3.36082.

Helm, F. y B. Van der Velden, B. 2021. *Erasmus+ Virtual Exchange: Intercultural Learning Experiences: 2020 Impact Report*. Estrasburgo: European Education and Culture Executive Agency, European Commission, Publications Office of the European Union.

Hernández Muñoz, N., J. Muñoz-Basols y C. Soler Montes. 2021. *La diversidad del español y su enseñanza*. Londres y Nueva York: Routledge.

Holmes, J. y K. Hazen, eds. 2013. *Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide*. Vol. 5. Somerset: Wiley.

Hymes, D. H. 1995 [1972]. "Acerca de la competencia comunicativa". En *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, ed. M. Llobera, 27–47. Madrid: Edelsa.

Iglesias Casal, I. y C. Ramos Méndez. 2020. "Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2". *Journal of Spanish Language Teaching* 7 (2): 89–98. https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853368.

Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

———. 2011a. "Material didáctico ELE en la plataforma AVE. ¡Hola, amigos! Nuevo curso de español para niños y jóvenes". En *Memoria 2010–2011 del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.

———. 2011b. *¡Hola, amigos! 8 de marzo de 2011* (video). https://videos.cervantes.es/hola-amigos/.

———. 2012–2018. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.

Jager, S., M. Kurek y B. O'Rourke. 2016. "New Directions in Telecollaborative Research and Practice: Introduction". En *New Directions in Telecollaborative Research and Practice: Selected Papers from the Second Conference on Telecollaboration in Higher Education*, eds. S. Jager, M. Kurek y B. O'Rourke, 1–15. Research-publishing.net.

Jager, S., H. Peng, J. Albá Duran y G. A. Oggel. 2021. *Virtual Exchange as Innovative Practice across Europe: Awareness and Use in Higher Education. EVOLVE Project Monitoring Study 2020*. http://hdl.handle.net/11370/80666684-9024-466a-9968-d13b335cfb6a.

Juan-Lázaro, O. 2001. *La red como material didáctico en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.

———. 2010. "Las TIC en el aula de español: la competencia digital y la autonomía del estudiante". *Mosaico, Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español* 25: 4–11.

———. 2016. "La tecnología en el aula y fuera del aula: actitudes y valoraciones del profesor en la integración del Aula Virtual de Español, AVE. Hacia propuestas de mejora continua y renovación". *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera* 28: 1–35.

———. 2017. "Marco para la transformación digital en el aula de ELE". En *Manual del profesor de ELE*, eds. A. M.ª Cestero Mancera e I. Penadés Martínez, 811–864. Alcalá: Servicio de Publicaciones, Universidad de Alcalá.

Juan-Lázaro, O. y L. Alejaldre Biel. 2020. *Competencias digitales en el aula. Estrategias y modelos de implementación en la enseñanza de idiomas*. Madrid: enClave-ELE y UDIMA.

Kampylis, P., Y. Punie y J. Devine. 2016. *Promoción de un aprendizaje eficaz en la era digital. Un marco europeo para organizaciones educativas digitalmente competentes*. Madrid: Ministerio de Educación.

Kannan, J. y P. Munday. 2018. "New Trends in Second Language Learning and Teaching through the Lens of ICT, Networked Learning, and Artificial Intelligence". *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 76: 13–30.

Kinginger, C. 2016. "Telecollaboration and Student Mobility for Language Learning". En *New Directions in Telecollaborative Research and Practice: Selected Papers from the Second Conference on Telecollaboration in Higher Education*, eds. S. Jager, M. Kurek y B. O'Rourke, 19–29. Research-publishing.net.

Klee, C. A. 2019. "Aprendizaje por contenidos e inmersión lingüística [Content-Based Learning and Language Immersion]". En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, 491–504. Londres y Nueva York: Routledge.

Kluzer, S. y L. Pujol. 2018. *DigComp into Action: Get Inspired, Make It Happen. A User Guide to the European Digital Competence Framework*. eds. S. Carretero, Y. Punie, R. Vuorikari, M. Cabrera y W. Okeeffe. Luxemburgo: EUR 29115 EN. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

Lafford, B. A. y C. A. Isabelli. 2019. "Programas de estudio en el extranjero [Study Abroad programs]". En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, eds.

J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, 505–518. Londres y Nueva York: Routledge.

Lewin, R. ed. 2009. *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for Global Citizenship*. Londres y Nueva York: Routledge.

Little, D. 2016. "Learner Autonomy and Telecollaborative Language Learning". En *New Directions in Telecollaborative Research and Practice: Selected Papers from the Second Conference on Telecollaboration in Higher Education*, eds. S. Jager, M. Kurek y B. O'Rourke, 45–55. Research-publishing.net.

Martos, F. y M. J. Teruel. 2018. "Plataformas virtuales en ELE: análisis y evolución del Aula Virtual de Español (AVE), según creencias de su profesorado". *MarcoELE* 26: 1–16.

McManus, K., R. Mitchell y N. Tracy-Ventura. 2014. "Understanding Insertion and Integration in a Study Abroad Context: The Case of English-Speaking Sojourners in France". *Revue française de linguistique appliquée* 2 (2): 97–116. http://eprints.soton.ac.uk/id/eprint/370164.

Mitchell, R. y N. Tracy-Ventura. 2016. "Language Learning by Anglophones During Residence Abroad: The Contribution of Quality in Social Relationships". Paper presented at the American Association for Applied Linguistics, Orlando, FL, March.

Monerris Oliveras, L. 2015. *Spanish Dialectal Variation in the Foreign Language Classroom: Students' Attitudes, Instructors' Beliefs and Teaching Practices, and Treatment of Variation in Textbooks*. Tesis doctoral, Universidad de Alberta.

Moreno-Fernández, F. 2000. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.

———. 2009. *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco/Libros.

———. 2010. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.

———. 2019. "Dialectología [Dialectology]". En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, 377–390. Londres y Nueva York: Routledge.

———. 2020. *Variedades de la lengua española*. Londres y Nueva York: Routledge.

Müller-Hartmann, A. 2016. "A Task is a Task is a Task is a Task . . . or is It? Researching Telecollaborative Teacher Competence Development—The Need for More Qualitative Research". En *Directions in Telecollaborative Research and Practice: Selected Papers from the Second Conference on Telecollaboration in Higher Education*, eds. S. Jager, M. Kurek y B. O'Rourke, 31–43. Research-publishing.net.

Munday, P. 2018. "Contextos Virtuales para el aprendizaje". En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, 491–504. Londres y Nueva York: Routledge.

Muñoz-Basols, J. y N. Hernández Muñoz. 2019. "El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica". *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2): 79–95.

Navarro Serrano, P. y O. Juan-Lázaro. 2017. "Las redes sociales como herramienta para la creación de identidad de grupo, gestión de aula y dinamización de los cursos en línea AVE, Aula Virtual de Español, del Instituto Cervantes". En *Actas del III Congreso Internacional SICELE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español,* ed. C. Pastor Villalba. Madrid: Instituto Cervantes.

O'Dowd, R. 2011. "Online Foreign Language Interaction: Moving from the Periphery to the Core of Foreign Language Education?" *Language Teaching* 44 (3): 368–380. https://doi.org/10.1017/S0261444810000194.

O'Dowd, R. y B. O'Rourke. 2019. "New Developments in Virtual Exchange for Foreign Language Education". *Language Learning & Technology* 23 (3): 1–7. https://doi.org/10125/44690.

Ortiz-Jiménez, M. 2019. "Actitudes lingüísticas de los profesores de español en España y Australia hacia las variedades dialectales". *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2): 182–198. https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668634.

Pellerin, M. y C. Soler Montes. 2012. "Using the Spanish Online Resource *Aula Virtual de Español* (AVE) to Promote a Blended Teaching Approach in High School Spanish Language Classrooms". *Canadian Journal of Learning and Technology* 38 (1): 1–22. https://doi.org/10.21432/T2GW22.

Pettigrew, T. F. 1998. "Intergroup Contact Theory". *Annual Review of Psychology* 49 (1): 65–85. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65.

Redecker, C. 2020. *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.

Regan, V., M. Howard, e I. Lemée. 2009. *The Acquisition of Sociolinguistic Competence in a Study abroad Context*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.

Salin, S., D. Hall y C. Hampton, eds. 2020. *Perspectives on the Year Abroad: A Selection of Papers from YAC2018*. Research-publishing.net.

Scolari, C. A. 2018. *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro Blanco*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Soler Montes, C. 2008. "Evaluación y variación lingüística: la dimensión diatópica de la lengua en la certificación de la competencia de Español Lengua Extranjera". *Monográficos MarcoELE* 7: 122–136.

———. 2015. "El modelo de lengua en el aula de ELE: adecuación de la variedad lingüística desde un punto de vista pluricéntrico". En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, eds. Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez, 1237–1244. Madrid: Universidad Carlos III/ASELE.

———. 2017. "La variación gramatical y el aprendizaje de los tiempos verbales del pasado en el contexto del español como lengua extranjera". En *La adquisición del sistema verbal del español: Datos empíricos del proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera*, ed. M. C. Ainciburu, 235–266. Frankfurt: Peter Lang.

———. 2020. "Tiempo, aspecto y aprendizaje basado en datos: Consideraciones para la enseñanza del pretérito perfecto compuesto en español". *MarcoELE* 31: 91–118.

UNESCO. 2019. *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO (versión 3)*. París: UNESCO.

11

DESTREZAS Y DIGITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Podcasts e historias digitales

COMPETENCES AND LANGUAGE DIGITALIZATION

Podcasts and digital storytelling

Ana Oskoz

1	Tipos de recursos y características	295
2	Estado de la cuestión	297
	2.1 Orígenes de los *podcasts* y las historias digitales	297
	2.2 Marcos teóricos aplicados a los *podcasts* y las historias digitales	298
3	Investigación, diseño curricular y prácticas docentes	300
	3.1 *Podcasts*	300
	3.2 Historias digitales	304
4	Conclusión y futuras líneas de investigación	306
5	Lecturas adicionales comentadas	307
Bibliografía		307

RESUMEN

Algunas herramientas digitales actuales tienen, entre otros, el atractivo de poder estimular la imaginación de los aprendientes cuando crean y desarrollan nuevos significados. En particular, los *podcasts* y las historias digitales, que se han adoptado fácilmente en el aula de L2 debido a su potencial para desarrollar la comprensión auditiva, la expresión oral y la expresión escrita o una combinación de estas al mismo tiempo, están trayendo nuevas posibilidades al aula de español porque facilitan la interacción con contenidos en la L2. Este capítulo, después de presentar un panorama histórico tanto de los *podcasts* como de las historias digitales, ofrece una síntesis de

DOI: 10.4324/9781003146391-15
This chapter has been made available under a CC-BY-NC-ND 4.0 license.

la investigación empírica, principalmente en español, que se ha llevado a cabo sobre estas dos herramientas. A esto le sigue una revisión de cómo se han utilizado, especialmente en el aula de español como L2, para promover la autonomía, proporcionar *feedback* a los aprendientes y para mediar en el desarrollo del lenguaje y del significado. Finalmente, el capítulo plantea cómo se pueden utilizar estas herramientas en la clase y señala áreas inexploradas de investigación.

Palabras clave: enseñanza del español; desarrollo de destrezas; historias digitales; *podcasts*; *feedback*; digitalización lingüística

ABSTRACT

Digital tools have the enticing power to connect with learners' imaginations as they actively create and develop new meanings. In particular, podcasts and digital stories, which have been readily taken up in the L2 classroom because of their potential to develop listening, speaking and writing skills or a combination of these at the same time, are bringing new possibilities to the Spanish L2 classroom because they facilitate interaction with content in the L2. This chapter, after presenting a historical overview of podcasts and digital stories, provides a synthesis of the empirical research, mostly in Spanish, that has been carried out with the two tools. This will be followed by a review of how these tools have been used, particularly in the Spanish L2 classroom, to promote learners' autonomy, to provide feedback, and to mediate the development of language and meaning. Finally, the chapter addresses how these tools can be used in the classroom and indicates unexplored areas of research in the Spanish L2 classroom.

Keywords: Spanish language teaching; skills development; digital stories; podcasts; feedback; linguistic digitalization

1 Tipos de recursos y características

Tanto los *podcasts* como las historias digitales tienen distintas posibilidades de empleo en la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas (LE/L2). Los *podcasts* se han definido como **publicaciones digitales periódicas** en audio sobre temas de interés y tienen el potencial de desarrollar la **comprensión auditiva** (Fouz-González 2019) y la **producción oral** (Lord 2008; Lord y Harrington 2013; Fouz-González 2019). Por su parte, las historias digitales son **narrativas multimodales**, normalmente de una duración entre dos y cinco minutos, que combinan e integran imágenes, sonido y texto. Estas fomentan la **comprensión auditiva** (Ramírez Verdugo y Alonso Belmonte 2007) y la **producción escrita y oral** de los aprendientes (Oskoz y Elola 2014).

Entre los beneficios de los *podcasts*, pueden citarse la facilidad para acceder a ellos, incluso de manera independiente, fuera del contexto de la clase (Godwin-Jones 2005; Meng 2005) y su utilidad para que los aprendientes se acostumbren a contextos auditivos auténticos (Stanley 2006). Asimismo, dada la gran variedad de *podcasts* disponibles, los aprendientes pueden escuchar grabaciones de distintos hablantes, hombres y mujeres con distintos acentos y diferentes formas de pronunciar los sonidos meta en contextos fonéticos diversos (Fouz-González 2019). Otro aspecto importante del empleo de los *podcasts* es que los hay de temática tan variada que los aprendientes pueden seleccionar aquellos que se adapten a sus gustos e intereses, lo que incrementa la motivación y fomenta el aprendizaje significativo. Además de los *podcasts* dirigidos a la comunidad hispanohablante en general, existen podcasts generados de manera específica para los aprendientes de español, tales como *CoffeeBreak Spanish* (desde el nivel inicial al avanzado), *A Zero to Hero* (nivel inicial) y *Radio ambulante* (para aprendientes más avanzados). Además de escuchar *podcasts* ya creados, los aprendientes también pueden crear sus propios *podcasts* desde la tranquilidad de su casa y subirlos a distintos servidores o a páginas de web de clase o personales para su acceso y difusión.

Por su parte, las historias digitales se han utilizado en la clase de L2 por su potencial para desarrollar las habilidades de escucha (Ramírez Verdugo y Alonso Belmonte 2007), expresión oral (Lee 2014) y escrita (Oskoz y Elola 2014, 2016b) o una combinación de estas habilidades simultáneamente (Reyes Torres, Pich Ponce y García Pastor 2012; Castañeda 2013). Pero quizás lo que más llama la atención es que los aprendientes entrelazan distintos **recursos semióticos** (por ejemplo, lingüísticos, visuales, espaciales, auditivos) cuando crean una historia digital. Hoy en día, los aprendientes tienen diversas posibilidades para crear historias digitales con diversos programas e incluso pueden crearlas en el teléfono. Algunos ejemplos de historias digitales y proyectos se pueden encontrar en *Story Center* (Lambert *et al*. s.a.), en *Intercultural Tales* (Lizarazo, Muñoz y Orellana 2021) o en *Fantales* (ficciones de *fans* interactivas, véase Cornillie y van der Veken 2017–2019).

Un elemento común de los *podcasts* y las historias digitales es que, frecuentemente, el aprendiente se convierte en creador de contenido, que es precisamente un elemento que se va a resaltar en este capítulo. Antes que nada, dado que tanto las historias digitales como los *podcasts* tienen la posibilidad de incluir música e imágenes (esto último en el caso de las historias digitales), hay que tener en cuenta los **derechos de autor** y asegurarse de que no se está infringiendo ninguna ley, un aspecto que sin duda hay que enseñar y recalcar en la clase.

Otro factor importante que debe tenerse en cuenta es que la integración de estas herramientas también ayuda a que a los aprendientes desarrollen

sus **destrezas digitales**. Y es que la inclusión de estas (y otras) herramientas dentro de la enseñanza es importante porque, como dice Ortega (2017), la integración de la **alfabetización digital** en la vida de los aprendientes es una cuestión de **justicia social** (véase el capítulo 1 de este volumen), pues se convierte en una forma de reducir la brecha entre los que tienen (en inglés, *the haves*) y los que no tienen (en inglés *the haves-not*) un acceso amplio a la tecnología. Como educadores, continúa Ortega (2017, 301), es nuestra responsabilidad el desarrollar las competencias de "**saber hacer**" (en inglés, *know-how skills*) y competencias para ayudar a nuestros aprendientes de L2 con todo tipo de antecedentes culturales y económicos a participar en **usos de la tecnología** que los **empoderen socialmente**. No es suficiente que los aprendientes sepan utilizar la tecnología para actividades recreativas, sino también para actividades que se relacionan con el éxito económico de las personas. Por tanto, el que los aprendientes sepan crear una historia digital o un *podcast* va más allá de los objetivos de aprendizaje en la clase ya que, como ya señalaron Lomicka y Lord (2011), se les está ayudando a convertirse en **miembros activos** de una sociedad cada vez más tecnológica.

2 Estado de la cuestión

2.1 Orígenes de los podcasts *y las historias digitales*

Al comienzo del siglo XXI, los *podcasts* se consideraban **tecnologías revolucionarias** (en inglés, *disruptive technologies*) (Godwin-Jones 2005, 9). Sin embargo, hoy en día son parte de nuestra vida diaria. Si se hace un repaso histórico, los *podcasts* comenzaron como una herramienta exclusiva de entusiastas de los ordenadores *Mac* y, como dice Godwin-Jones (2005, 10), era "an esoteric activity by computer geeks for other computer geeks" que requería un proceso complejo que solamente se podía llevar a cabo en un *Mac*. Sin embargo, esa exclusividad rápidamente cambió y los medios de comunicación principales empezaron a utilizarlos. Hacia el año 2005 los *podcasts* comenzaron a emplearse para el aprendizaje de lenguas (Meng 2005; Stanley 2006). Hoy en día, los usuarios pueden crear sus podcasts con un editor de voz (p. ej., *Audacity*) en el ordenador o el teléfono, siempre y cuando se guarden en formato MP3, y subirlos a sus páginas de *web* o *blogs*.

En cuanto a las historias digitales, estas se fundan en la década de 1990 en Berkeley (California), en el *Centro de storytelling digital* (Lambert *et al.* s.a.). Tradicionalmente, las historias digitales se centraban en el relato de historias personales (Lambert 2012), pero los usos educativos actuales también incluyen documentales o historias diseñadas para informar o instruir a los espectadores sobre conceptos o prácticas particulares (Robin 2006; Lee 2014). Independientemente de su enfoque, una historia digital es una forma de **autorepresentación a través de los medios** (Hull y Katz 2006) que combina

formas de aprendizaje tradicionales (p. ej., investigación, escritura, entrevistas) y formas más novedosas (p. ej., la inclusión de imágenes, animación, música) para transmitir una historia. Al igual que con los *podcasts*, los aprendientes pueden subir fácilmente sus historias digitales a plataformas como *YouTube* o incluirlas dentro de sus páginas personales o blogs.

2.2 Marcos teóricos aplicados a los podcasts *y las historias digitales*

Muchos de los trabajos que han examinado cómo los aprendientes pueden mejorar su pronunciación usando *podcasts* (Fouz-González 2019; Lord y Harrington 2013) toman como punto de partida el **modelo de aprendizaje del habla** de Flege (1987, 1995), que considera que un aprendiente se enfrenta a los fonemas de la L2 partiendo de los sonidos propios de la primera lengua (L1). Si el aprendiente no logra establecer o relacionar los sonidos con las categorías correctas de la L2, no solamente los percibirá mal, sino que también los producirá incorrectamente. Según Flege (1987, 1995), aquellos sonidos que sean similares en la L1 y la L2 serán problemáticos para el aprendiente porque la tendencia es simplemente asimilar el sonido de la L2 a la categoría existente en la L1, en lugar de establecer la correcta realización de las categorías fonéticas de la L2. Por el contrario, aquellos sonidos "nuevos" que no existen en la L1 serán menos problemáticos para el aprendiente porque en este caso no hay punto de comparación (véase Flege 1987, 1995).

Dentro de este grupo de estudios que se centran en la pronunciación siguiendo el modelo de aprendizaje del habla, Lord y Harrington (2013) también tomaron como punto de partida la **hipótesis de la captación** (Schmidt 1990), que defiende que no puede aprenderse nada a lo que no se ha prestado atención o notado. Aunque las propias autoras reconocen que esta hipótesis se refiere principalmente a las características morfosintácticas de las lenguas, consideran que la adquisición de la pronunciación en una L2 es otra área en la que prestar atención es, si no necesario, por lo menos beneficioso. En su estudio, que se centraba específicamente en los sonidos /ɾ, r, p, t, k/, Lord y Harrington (2013) analizaron si los aprendientes producían dichos sonidos de una manera "más nativa" después de hacer autoanálisis o si participaban en comunidades (de aprendientes) y cómo reaccionaban al autoanálisis o a los comentarios hechos por los otros aprendientes. Para ello, pidieron a los aprendientes que, cada tres semanas, grabaran dos actividades en forma de *podcast*: un fragmento breve en el que respondían a varias preguntas y una lectura en alto de un texto del autor español Julio Llamazares. Después, los aprendientes del grupo de control escucharon sus grabaciones para analizar los puntos fuertes y débiles en relación con los conceptos vistos en clase. Los aprendientes del grupo experimental, por su parte, en lugar de hacer un autoanálisis, hicieron comentarios al trabajo de sus compañeros. Lord y

Harrington (2013) observaron que, si bien los aprendientes de ambos grupos mejoraron significativamente en el uso de la /r/ a comienzo de palabra desde el principio al final del semestre, no hubo ninguna diferencia significativa en los demás fonemas. Como indican las autoras, es posible que la razón por la que los aprendientes mejoraron la /r/ a comienzo de palabra es porque este sonido no existe en inglés (Flege 1987, 1995).

En el ámbito del inglés como lengua extranjera, el estudio de Fouz-González (2019) es particularmente interesante porque, para enseñar pronunciación, el autor combina el uso de los *podcasts* de la cadena de televisión *BBC* con *podcasts* creados por los aprendientes. A partir del modelo de aprendizaje del habla y de la recomendación de Saito (2013) sobre la importancia del enfoque en la forma en la enseñanza de la pronunciación y, siguiendo la secuencia pedagógica de Ranta y Lyster (2007) para la instrucción de pronunciación a través de *podcasts* (concienciación > práctica > *feedback*), los aprendientes primero recibieron instrucción explícita de los sonidos meta, incluyendo explicaciones sobre por qué los sonidos pueden ser problemáticos para hablantes nativos de español o sobre cómo corregir posibles errores de pronunciación. Segundo, participaron en una serie de actividades para identificar los sonidos meta en distintos *podcasts* de la *BBC*. Tercero, los aprendientes grabaron un texto corto que contenía los sonidos presentados. Finalmente, se dieron *feedback* entre compañeros. A pesar de que los resultados del estudio fueron inconclusos (los aprendientes mejoraron en algunos fonemas pero no en otros, independientemente de si participaban en el grupo control o experimental), Fouz-González (2019) sugiere que, a través de la escucha focalizada de sonidos en *podcasts*, los aprendientes podrían mejorar gradualmente sus representaciones perceptivas del sistema fonológico de la L2.

En cuanto a los estudios sobre la enseñanza del español que se han ocupado de las historias digitales, estos han seguido principalmente dos marcos teóricos: la teoría de la actividad (Leontiev 1978) y la teoría de la semiótica social (Kress 2003). Varios estudios que se han enmarcado dentro de la **teoría de la actividad** (Leontiev 1978) se han fijado en la **interrelación dinámica** de los distintos elementos de un **sistema de actividad** (artefactos, sujeto, reglas, comunidad, división de trabajo, objeto). Así, las herramientas que se utilizan (programas, imágenes, lengua) para crear un objeto (la historia digital) influyen en cómo los aprendientes orientan y reorientan sus acciones en relación con el objeto y el resultado percibido. Por ejemplo, los participantes en el estudio de Oskoz y Elola (2014) fueron cambiando sus percepciones de la historia digital (el objeto) mientras iban trabajando con la narración, las imágenes y los sonidos e iban recibiendo comentarios de sus compañeros y de la docente. Asimismo, según la teoría de la actividad, las acciones de un individuo pueden categorizarse como procesos u operaciones automáticas (actos inconscientes) y procesos u orientaciones conscientes (acciones planificadas dirigidas a un objetivo distinto). Con relación a esto, en un estudio

que comparaba la creación colaborativa e individual de historias digitales, Maqueda (2020) concluyó que los aprendientes de español participaban en operaciones conscientes mientras realizaban tareas colaborativas en las que se guiaban entre sí para completar la historia digital y en operaciones inconscientes cuando los aprendientes realizaban las historias digitales individualmente.

Por su parte, la teoría de la **semiótica social** (Kress 2003, 2009) ayuda a los docentes a comprender el potencial de la multimodalidad y la diversidad de recursos para promover el aprendizaje. La creación de historias digitales incluye una integración sofisticada de recursos, como imágenes, sonido o texto, en el proceso de sinestesia semiótica (Kress 2003). Dentro de esta teoría, hay dos aspectos críticos en el desarrollo del texto multimodal, en nuestro caso, la historia digital. El primero es la **transformación**, es decir, las acciones que reordenan y reposicionan los recursos semióticos dentro de un modo particular —en una historia digital, la transformación es evidente en el proceso de reestructurar una historia narrativa en un guion o reestructurar la sintaxis de un texto para que se ajuste al mismo significado en forma de guion—. El segundo aspecto es la **transducción**, es decir, la reorganización de los recursos semióticos, por ejemplo, el cambio de la narración escrita a la lengua hablada y la incorporación de imágenes, música y sonido. Aunque no siempre es fácil para los aprendientes manejar todos estos recursos semióticos para crear sus historias digitales, Oskoz y Elola (2016a) descubrieron que los procesos de transformación dentro de los modos (p. ej., pasar de un texto académico, como un ensayo, a un guion de narración digital) y de transducción (p. ej., adaptar una narración escrita a una oral) permitían a los aprendientes expresar significados complejos. Asimismo, utilizando el proceso de transducción, en los estudios de Oskoz y Elola (2014, 2016a), los aprendientes experimentaron con el uso de pausas, repeticiones e inflexiones de voz e imágenes para crear las transiciones que en un ensayo tradicional habrían sido creados con conectores. En cierto modo, quizás parezca contradictorio en términos de aprendizaje de idioma que los aprendientes de una L2 simplifiquen sus producciones e incluso creen oraciones más cortas (Oskoz y Elola 2014). Sin embargo, es necesario que cuando se está creando una historia digital, los aprendientes tengan en cuenta cómo el texto, las imágenes y los sonidos se complementan para crear una historia digital multimodal (Shin y Cimasko 2008).

3 Investigación, diseño curricular y prácticas docentes

3.1 Podcasts

Los *podcasts* se han adoptado fácilmente en el aula de L2 debido a su potencial para desarrollar la **comprensión auditiva** y la **expresión oral**, tal y como

se ha mencionado con anterioridad (Lord 2008; Ducate y Lomicka 2009; Lee 2014; Fouz-González 2019). Además, como se verá a continuación, los estudios realizados nos demuestran 1) el valor del ***feedback*** que los aprendientes reciben sobre sus *podcasts* para mejorar la pronunciación, 2) cómo el uso de actividades específicas puede promover la **autonomía** de los aprendientes y 3) cómo su uso continuado tiene el potencial de **reducir la ansiedad** (véase el capítulo 6 del volumen).

Quizás uno de los atributos más valorados en los *podcasts* es el ***feedback***, tanto de otros compañeros como del instructor, que reciben los aprendientes que los crean. Lord y Harrington (2013), por ejemplo, pidieron a los participantes en su estudio que, en grupos de cuatro o cinco, escucharan los *podcasts* de sus compañeros y les comentaran los puntos fuertes y áreas de mejora según los conceptos fonológicos enseñados en la clase. Si bien es cierto que cuando las autoras compararon el *feedback* del docente y de los aprendientes el primero resultó ser más fiable que el de los aprendientes —ya que estos últimos no siempre pueden señalar los problemas articulatorios específicos—, las autoras también indicaron que los comentarios eran comparables (Lord y Harrington 2013).

Otro valor añadido de los *podcasts* es que los aprendientes, una vez que se les ha enseñado a discernir los distintos sonidos, pueden usar estas herramientas según su conveniencia, promoviendo de esa manera su **autonomía**. Dado que a través de la escucha focalizada de *podcasts* los aprendientes pueden mejorar gradualmente sus representaciones perceptivas del sistema fonológico de la L2 (Fouz-González 2019), se pueden crear ejercicios para que los aprendientes monitoreen su pronunciación de forma autónoma y, con el tiempo, incorporen las características de los sonidos que escuchan en sus propias producciones. Los participantes en el estudio de Fouz-González (2019), por ejemplo, tenían que encontrar por lo menos diez palabras con los sonidos meta cuando escuchaban un *podcast* semanal y, después de escuchar algunos fragmentos específicos de los *podcasts*, clasificar sonidos parecidos (p. e.j., los sonidos /s/ o /z/ en inglés). A continuación, los aprendientes tenían que grabar un texto breve que contuviera los sonidos meta y compartirlo para ser evaluado. La idea es que, como propone Fouz-González (2019), tanto los ejercicios de **percepción** como de **producción** lleven a los aprendientes a poder discernir y practicar de forma autónoma sonidos de la lengua meta. Asimismo, otra manera de desarrollar la autonomía de los aprendientes es a través del autoanálisis y reflexión de su propia pronunciación (Lord 2008; Lord y Harrington 2013). Si se sigue el ejemplo de Lord y Harrington (2013), se puede pedir a los aprendientes que, después de grabar y escuchar su pronunciación, identifiquen sus puntos fuertes y débiles en sus grabaciones en relación con los sonidos aprendidos en clase. En este caso, como indican las autoras, es importante que al comienzo del curso se les de a los aprendientes guías específicas sobre como autoanalizarse y en qué centrarse en la autoevaluación.

Si bien el desarrollo de la autonomía de los aprendientes y el impacto del *feedback* han sido los aspectos que más se han estudiado en el uso de los *podcasts*, Lord (2008) y Lord y Harrington (2013) demostraron además que la creación de *podcasts* cada dos o tres semanas incrementó el **sentido de autoría y propiedad** de los aprendientes, lo que puede **reducir la ansiedad** e **incrementar la motivación** (véanse los capítulos 8 y 6 de este volumen, respectivamente). Asimismo, Brennan Juana y Palak (2011), que investigaron el uso de *podcasts* para mejorar la expresión oral de aprendientes de español en educación secundaria, también pidieron a los aprendientes que completaran *podcasts* de dos minutos una vez a la semana y concluyeron que su uso no solamente provocaba que los aprendientes practicaran más el español, sino también que se redujera la ansiedad y se aumentara la confianza en sí mismos al hablar en la lengua meta.

A pesar de que la mayoría de los estudios sobre *podcasts* en español como L2 se han orientado a la producción oral, el *podcast*, como demostraron Allen y Gamalinda (2021) con aprendientes de francés, también se puede utilizar para **desarrollar la escritura**. En su trabajo, Allen y Gamalinda (2021) siguieron un modelo parecido al de Fouz-González (2019): analizar *podcasts* para después crearlos. En concreto, los aprendientes examinaron como los autores de podcasts de *Transfert* (véase Carron y Saeptem 2022), que relatan historias personales, presentaban el tema y utilizaban la lengua para narrar la historia. Seguidamente, a través de un proceso elaborado de escritura, los aprendientes creaban sus propios *podcasts*.

Lo que queda claro de estos estudios para la práctica docente es la necesidad de integrar el uso del *podcast* dentro del diseño curricular de la clase teniendo en cuenta los **objetivos pedagógicos** del curso. En primer lugar, hay que explicar cuál es el propósito de las actividades de *podcast*, sea este ayudar con el reconocimiento de los sonidos de la lengua meta, mejorar la pronunciación o desarrollar la escritura, y cómo este propósito se va a llevar a cabo. En general, todos los estudios nos recuerdan la necesidad de establecer pasos específicos en la introducción de los *podcasts* en el aula.

Si el objetivo del curso es **mejorar la percepción de los sonidos y la pronunciación**, se propone un diseño curricular que combina la **instrucción explícita** de los nuevos sonidos y la **práctica constante**. En este caso, deben tenerse en cuenta estas recomendaciones. Primero, el docente tiene que presentar los nuevos sonidos de manera explícita, para que los aprendientes tomen consciencia de ellos; este paso, que se repetiría cada vez que se presentan nuevos sonidos, debería ayudarles a reestructurar las representaciones que tienen de los sonidos de la L2 (Fouz-González 2019). Segundo, los aprendientes deben completar actividades bi- o tri-semanales (puesto que la repetición es importante) que incluyan actividades tan variadas como, por ejemplo, 1) lecturas de pasajes de un libro, 2) reflexiones en voz alta de sus experiencias como

aprendientes de lenguas y en particular sobre su pronunciación en español y 3) trabalenguas que se centren en sonidos que pueden ser problemáticos para los aprendientes (Lord 2008). En este proceso, debe potenciarse el autoanálisis, la autoevaluación y el *feedback* entre compañeros, como se ha indicado.

Con respecto al *feedback*, hay que asegurarse de que los aprendientes dejen, por lo menos, un comentario positivo y una crítica constructiva por cada grabación que evalúen. Además, es importante, como señala Lord (2008), que los aprendientes centren sus comentarios únicamente en la pronunciación y, en particular, en los conceptos estudiados en clase que se trabajan en cada una de las grabaciones. El beneficio de recibir comentarios de los aprendientes y del autoanálisis es que los aprendientes no solo se centran en su pronunciación, sino que también logran "greater awareness of and attention to the phonological properties of Spanish which, combined with the metalinguistic focus on pronunciation and the practice analyzing spoken speech, will help them continue to make gains in their own pronunciation" (Lord 2008, 376).

Si lo que se quiere hacer es crear un *podcast* en el que los aprendientes narren una historia, siguiendo a Allen y Gamalinda (2021), primero tienen que recibir una introducción al género del *podcast*. Con la ayuda del docente, pueden identificar y analizar temas, contenidos, estructuras y la lengua que necesitan emplear para crear la historia. Segundo, deben redactar una serie de borradores de sus historias para que el docente y los compañeros comenten los puntos fuertes, áreas que necesitan trabajo y preguntas específicas sobre sus borradores. Por último, una vez que ya han terminado el borrador final, los aprendientes graban y editan sus *podcasts*.

A pesar de los beneficios del uso de los *podcasts* en la clase de lenguas, un aspecto importante que hay que tener en cuenta es en qué nivel su uso resulta más efectivo. Lord y Harrington (2013), siguiendo a Skehan (1998), sugirieron que los aprendientes en niveles avanzados estarían en mejores condiciones para centrarse en la pronunciación. De hecho, la mayoría de los estudios mencionados se han llevado a cabo en cursos avanzados de fonología española (Lord 2008; Lord y Harrington 2013) o con aprendientes de nivel avanzado (Fouz-González 2019). Esto no quiere decir que el docente no pueda o deba centrarse en el estudio de los sonidos desde niveles iniciales, pero quizás sí que haya que ser consciente de las limitaciones de aprendizaje de sonidos con aprendientes de niveles bajos. Otro elemento que debe considerarse es que quizás no todos los aprendientes, e incluso los docentes, tengan el conocimiento necesario para crear un *podcast*, y sea necesario dedicar tiempo a formar a los docentes y a los aprendientes en los aspectos técnicos de la creación de *podcasts*, incluyendo cómo grabar y subirlos a la plataforma deseada (Allen y Gamalinda 2021). Es más, aunque los aprendientes tengan el conocimiento técnico para crear un podcast, cabe advertir que "technical know-how does not imply pedagogic know-how" (Rosell-Aguilar

2009, 19–20). Por ello, es necesario dejar claro cómo el uso del *podcast* en la clase responde a los objetivos pedagógicos del curso.

3.2 Historias digitales

Al igual que con el uso de los *podcasts*, las investigaciones que han tenido lugar con las historias digitales ofrecen al docente una guía para su implementación en la clase para fortalecer las habilidades de escritura y orales de los aprendientes (Ramírez Verdugo y Alonso Belmonte 2007; Lee 2014; Oskoz y Elola 2014, 2016a) y, en general, sus destrezas digitales. Al igual que con los *podcasts*, los estudios realizados nos demuestran el valor del ***feedback*** para mejorar su producción. La investigación también ha señalado el impacto de la **mediación** y de la **interacción** entre los aprendientes en la producción escrita y oral de las historias digitales.

Probablemente uno de los elementos más valorados en las historias digitales es, de nuevo, el ***feedback*** que reciben los aprendientes tanto en la revisión de los borradores por parte del docente como de los compañeros, cuando estos últimos leen y escuchan los borradores, proporcionando y recibiendo sugerencias para sus narrativas (Alameen 2011) y sobre el uso de las imágenes y la integración de sonido (Oskoz y Elola 2014). Este proceso ayuda a que los aprendientes co-construyan conocimiento y además recrea la sensación de una audiencia externa, más allá del contexto de la clase, lo que ayuda a la construcción de la historia digital.

Como se ha visto, la teoría de actividad se ha aplicado al estudio de las historias digitales por la relevancia de la **mediación**, ya sea por el uso de herramientas (p. ej., lengua, reglas gramaticales) o la naturaleza colaborativa del desarrollo de la historia digital (p. ej., el *feedback*). Oskoz y Elola (2014, 2016a), por ejemplo, señalaron que las interacciones de los aprendientes de español con herramientas y artefactos mediaron en sus percepciones cambiantes de las historias digitales y les ayudaron a pensar de manera creativa. Por tanto, en consonancia con otros estudios (Maqueda 2020; Padial 2020), cabe concluir que el uso de estas herramientas tuvo un efecto directo sobre la interrelación entre los componentes de un sistema de actividad.

En cierto modo relacionado con el *feedback*, la **interacción** que tiene lugar entre los aprendientes para la creación de las historias digitales es de suma importancia. Cuando trabajan de forma colaborativa en la creación de la historia digital, Maqueda (2020) demostró que los aprendientes piensan de forma conjunta en la escritura del guion de la historia digital a la vez que seleccionan imágenes y sonidos y se ayudan en los aspectos técnicos de la creación. Incluso cuando los aprendientes trabajan de manera individual, es importante que tengan acceso a los comentarios de sus compañeros en los círculos. Los participantes en la investigación de Oskoz y Elola (2014), por ejemplo, destacaron cómo el escuchar las historias de sus compañeros les

ayudaba. Es más, el saber que sus compañeros iban a escuchar las grabaciones y proporcionarles *feedback* servía de motivación para escribir historias que fueran interesantes.

Desde el punto de vista pedagógico, al crear historias digitales que combinan, como se ha mencionado, prácticas tradicionales de aula (p. ej., investigación, escritura, entrevistas) con formas de comunicación para transmitir sus ideas (p. ej., gráficos, animación, música), lo importante es una integración cuidadosa entre ambas que tenga en cuenta los **objetivos pedagógicos** del curso. Crear historias digitales requiere un proceso riguroso en el que los aprendientes desarrollan el contenido, combinan sus componentes escritos y orales, integran texto, imágenes y sonido y pulen las historias digitales finales. Al igual que con los *podcasts*, es necesario enseñar ejemplos a los aprendientes para que vean en qué consisten. De esta manera, pueden analizar, por ejemplo, la selección de imágenes o ver como los autores elaboran el punto principal de la historia, contada desde su propia perspectiva. Después de ese paso inicial, puede dividirse el proceso de creación en varios pasos (Oskoz y Elola 2016b) que, aunque aquí se presentan de forma lineal, en realidad es un proceso creativo y cíclico (Castañeda 2013):

1 hacer una investigación preliminar para decidir el tema (una historia personal, un aspecto cultural, etcétera) que les ayude a desarrollar el contenido de la historia;
2 dirigir la atención hacia los exponentes lingüísticos que se van a necesitar, mediante explicaciones en sesiones de clase y revisiones de borradores, para que los aprendientes no solo se centren en la gramática y el vocabulario, sino que también reflexionen sobre la estructura y la organización que aporta cohesión narrativa y coherencia a sus textos;
3 trabajar en la calidad y relevancia de las imágenes seleccionadas, animando a los aprendientes a utilizar una combinación de imágenes que transmitan el significado de manera implícita o explícita para crear metáforas multimodales convincentes —este es un buen momento para hablar con los aprendientes del uso apropiado y de los posibles problemas con los derechos de autor de las imágenes y la música empleadas;
4 grabar los guiones;
5 crear la historia digital, combinando todos los recursos semióticos que los aprendientes tienen a su disposición (p. ej., imágenes, música) y utilizando herramientas para la creación de la historia digital;
6 presentar las historias digitales al resto de la clase, lo que proporciona una sensación de culminación y ayuda a motivar a los aprendientes a pulir sus historias digitales finales.

El uso de las historias digitales en la clase de lenguas tampoco está exenta de problemas. Por ejemplo, algunos de los participantes en el estudio de

Maqueda (2020) se quejaron de que cuando trabajaban colaborativamente en la historia digital, sus compañeros no siempre tenían el mismo interés que ellos en completar el proyecto y no participaban de la misma manera en su desarrollo. Además, con respecto al desarrollo de la producción escrita, es posible que los docentes que están habituados a enseñar géneros tradicionales, como la argumentación, se pregunten hasta qué punto la creación de la historia digital puede ayudar en el desarrollo de la escritura. Y es que la creación de una historia digital también implica cambiar la percepción de lo que es la escritura, tanto por parte de docentes como de aprendientes.

Desde el punto de vista del docente, la integración de nuevos géneros, en particular de géneros digitales, implica una nueva visión de lo que es comunicarse, sin que haya que dejar otros géneros de lado, que ya tienen su lugar en la clase (Elola y Oskoz 2017). Además, según los resultados del estudio de Oskoz y Elola (2014), los aprendientes avanzados de español como L2 transfieren su conocimiento de las convenciones de escritura a la historia digital. Esto indica que, como señaló Koelzer (2017), los enfoques tradicionales y digitales de la escritura comparten más similitudes que diferencias en la estructura. Por tanto, como añade Koelzer (2017), las historias digitales podrían incorporarse en el aula de escritura académica de L2 para expandir las prácticas de alfabetización de los aprendientes, ayudándolos a convertirse en comunicadores competentes en la era digital. Desde el punto de vista del aprendiente, mientras que algunos de los participantes en el trabajo de Oskoz y Elola (2014) aceptaron el reto de aprender a combinar texto (escrito y oral) con imágenes y sonidos, otros se alegraron cuando terminaron el proyecto. Por último, al igual que con el uso de los *podcasts*, al hecho de combinar los distintos recursos semióticos hay que añadir la necesidad de aprender como usar distintos programas para la creación de historias digitales. Como se ha dicho anteriormente, es por eso necesario que se dedique tiempo a preparar tanto a aprendientes como a docentes en los aspectos técnicos de la creación de las historias digitales.

4 Conclusión y futuras líneas de investigación

No hay duda del potencial tanto de los *podcasts* como de las historias digitales para desarrollar la lengua meta, en nuestro caso el español, de los aprendientes. A través de una integración bien pensada de estas herramientas en los cursos es posible el desarrollo de las destrezas orales, escritas y auditivas. Es más, con la integración de estas herramientas en la clase, estamos ayudando a los aprendientes a adquirir las habilidades digitales necesarias para poder tener éxito no solamente en el mundo académico, sino también en el ámbito profesional cada vez más tecnológicamente conectado.

A pesar de su creciente uso en la clase de español, la investigación que se ha llevado a cabo sobre *podcasts* e historias digitales todavía es limitada. La

mayoría de los estudios en español sobre *podcasts* se centran en su empleo para el reconocimiento y producción de sonidos. Convendría llevar a cabo estudios que, por ejemplo, siguiendo las teorías de semiótica social, examinaran cómo los aprendientes producen sus propios *podcasts* combinando distintos recursos semióticos (p. ej., lenguaje y música) o, desde una perspectiva sociocultural, examinar el aprendizaje que tiene lugar cuando, de manera colaborativa, los aprendientes desarrollan el guion de un *podcast* o el de una historia digital. Además, tomando como modelo el trabajo de Allen y Gamalinda (2021), hacen falta estudios que se centren en la creación de *podcasts* y que analicen, entre otros aspectos, el proceso de escritura y la integración de los distintos recursos semióticos que conlleva la creación de un *podcast*. Igualmente, es necesario ampliar la investigación del impacto de los procesos de transformación y transducción en las historias digitales.

Sin duda alguna, tanto los *podcasts* como las historias digitales traen consigo múltiples oportunidades pedagógicas que nos ayudarán a crear una clase relevante para los aprendientes de español como L2. Depende de nosotros, como docentes, que sepamos sacar el máximo provecho a estas herramientas.

5 Lecturas adicionales comentadas

Alcantud-Díaz, M. y C. Gregori-Signes, eds. 2013. *Experiencing Digital Storytelling*. Valencia: JPM Ediciones.

Quizás es uno de los primeros volúmenes que recopila estudios y proyectos con historias digitales en distintos contextos educativos de L2. Si bien la mayoría de los estudios no se centran en la enseñanza del español, sí se dan ejemplos de como se pueden incluir las historias digitales en distintos contextos.

Oskoz, A. e I. Elola. 2020. *Digital L2 Writing Literacies. Directions for Classroom Practice*. Londres: Equinox.

Las autoras brindan una descripción general de la escritura digital en contextos educativos de la L2. Aunque no se centra exclusivamente en las historias digitales, las autoras destacan cómo la inclusión de diversos recursos semióticos está alterando la manera en la que se aborda la composición multimodal en el aula de L2.

Bibliografía

Alameen, G. 2011. "Learner Digital Stories in a Web 2.0 Age". *TESOL Journal* 2 (3): 355–369. https://doi.org/10.5054/tj.2011.259954.

Allen, H. W. y S. Gamalinda. 2021. "Making Podcasts in the Collegiate French Writing Course". *Calico Journal* 38 (1): 1–16. https://doi.org/10.1558/cj.40912.

Brennan Juana, M. y D. Palak. 2011. "Podcasting as a Means of Improving Spanish Speaking Skills in the Foreign Language Classroom: An Action Research Study". *Networks: An Online Journal for Teacher Research* 13 (1): 1–18. https://doi.org/10.4148/2470-6353.1088.

Carron, C. y B. Saeptem, eds. 2022. *Transfert* (podcast). s.l.: Slate Radio. https://www.slate.fr/audio/transfert/.

Castañeda, M. 2013. " 'I am Proud that I Did It and It's a Piece of Me' ": Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom". *CALICO Journal* 30 (1): 44–62. https://doi.org/10.11139/cj.30.1.44-62.

CoffebreakSpanish (podcast). 2008–2018. https://coffeebreaklanguages.com/category/coffee-break-spanish/.

Cornillie, F. y J. van der Veken, coords. 2017–2019. *FanTALES Project* (página web). Lovaina: KU Leuven. www.fantales.eu

Ducate, L. y L. Lomicka. 2009. "Podcasting: An Effective Tool for Honing Language Students' Pronunciation?" *Language Learning & Technology* 13 (3): 66–86. http://dx.doi.org/10125/44192.

Elola, I. y A. Oskoz. 2017. "Writing with 21st-Century Social Tools in the FL Classroom: New Literacies, Genres, and Writing Practices". *Journal of Second Language Writing* 36: 52–60. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.04.002.

Flege, J. E. 1987. "The Production of 'New' and 'Similar' Phones in a Foreign Language: Evidence for the Effect of Equivalence Classification". *Journal of Phonetics* 15: 47–65. https://doi.org/10.1016/S0095-4470(19)30537-6.

———. 1995. "Two Methods for Training a Novel Second-Language Phonetic Contrast". *Applied Psycholinguistics* 16: 425–442. https://doi.org/10.1017/S0142716400066029.

Fouz-González, J. 2019. "Podcast-Based Pronunciation Training: Enhancing FL learners' Perception and Production of Fossilised Segmental Features". *ReCALL* 31 (2): 150–169. https://doi.org/10.1017/S0958344018000174.

Godwin-Jones, R. 2005. "Skype and Podcasting: Disruptive Technologies for Language Learning". *Language Learning & Technology* 9 (3): 9–12. https://dx.doi.org/10125/44026.

Hull, G. A. y M. L. Katz. 2006. "Crafting an Agentive Self: Case Studies of Digital Storytelling". *Research in the Teaching of English* 4 (1): 43–81. https://www.jstor.org/stable/40171717.

Koelzer, M. L. 2017. *Is It Just "Very Fun"? Or Does It Actually Help? Digital Storytelling in L2 Academic Writing*. Tesis de máster, The University of Texas.

Kress, G. 2003. *Literacy in the New Media Age: Literacies*. Londres y New York: Routledge.

———. 2009. "What is a Mode?" In *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, ed. C. Jewitt, 54–67. Londres y Nueva York: Routledge.

Lambert, J. 2012. *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. 4.ª ed. Berkeley: Digital Diner.

Lambert, J. *et al*. s.a. *Story Center* (página web). Berkeley, CA: s.i. https://www.storycenter.org/.

Lee, L. 2014. "Digital News Stories: Building Language Learners' Content Knowledge and Speaking Skills". *Foreign Language Annals* 47 (2): 338–356. https://doi.org/10.1111/flan.12084.

Leontiev, A. 1978. *Activity, Consciousness and Personality*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Lizarazo, T., Th. Muñoz y M. Orellana. 2021. *Intercultural Tales* (página web). Maryland: s.i. https://www.interculturaltales.org/.

Lomicka, L. y G. Lord. 2011. "Podcasting-Past, Present and Future: Applications of Academic Podcasting in and Out of the Language Classroom". In *Academic Podcasting and Mobile Assisted Language Learning: Applications and Outcomes*, eds. B. R. Faccer y M. Abdous, 1–20. Hersey: IGI Global.

Lord, G. 2008. "Podcasting Communities and Second Language Pronunciation". *Foreign Language Annals* 41 (2): 364–379. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03297.x

Lord, G y S. Harrington. 2013. "Online Communities of Practice and Second Language Phonological Acquisition". *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching* 3 (3): 34–55. https://doi.org/10.4018/ijcallt.2013070103.

Maqueda, C. R. 2020. *Heritage and L2 Writing Processes in Individual and Collaborative Digital Storytelling*. Tesis doctoral, Texas Tech University.

Meng, P. 2005. *Podcasting & Vodcasting: A White Paper, Definitions, Discussions & Implications*. Missouri: University of Missouri IAT Services. http://www.tesl-ej.org/ej36/int.pdf.

Ortega, L. 2017. "New CALL-SLA Research Interfaces for the 21st Century: Towards Equitable Multilingualism". *Calico Journal* 34 (3): 283–316. https://doi.org/10.1558/cj.33855.

Oskoz, A. e I. Elola. 2014. "Integrating Digital Stories in the Writing Class: Towards a 21st Century Literacy". En *Digital Literacies in Foreign Language Education: Research, Perspectives, and Best Practices*, eds. J. G. Guikema y L.. Williams, 179–200. San Marcos, TX: CALICO.

———. 2016a. "Digital Stories: Bringing Multimodal Texts to the Spanish Writing Classroom". *ReCALL* 28 (3): 326–342. http://doi.org/10.1017/S0958344016000094.

———. 2016b. "Digital Stories: Overview". *CALICO Journal* 32 (2): 155–173. https://doi.org/10.1558/cj.v33i2.29295.

Padial, A. 2020. *Spanish Heritage Learners' Cognitive Approaches to Multimodal Writing: A Multiple Case Study with Digital Storytelling*. Tesis doctoral, Texas Tech University.

Radio Ambulante (podcast). 2021. https://radioambulante.org

Ramírez Verdugo, D. y I. Alonso Belmonte. 2007. "Using Digital Stories to Improve Listening Comprehension with Spanish Young Learners of English". *Language Learning & Technology* 11 (1): 87–101. https://doi.org/10125/44090.

Ranta, L. y R. Lyster. 2007. "A Cognitive Approach to Improving Immersion Students' Oral Language Abilities: The Awareness-Practice-Feedback Sequence". En *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, ed. R. M. DeKeyser, 141–160. Nueva York: Cambridge University Press.

Reyes Torres, A., E. Pich Ponce y M. D. García Pastor. 2012. "Digital Storytelling as a Pedagogical Tool within a Didactic Sequence in Foreign Language Teaching". *Digital Education Review* 22: 1–18.

Robin, B. 2006. "The Educational Uses of Digital Storytelling". En *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, Mar 19, 2006 in Orlando, Florida, USA*, eds. C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber y D. A. Willis, 709–716. Waynesville, NC: AACE.

Rosell-Aguilar, F. 2009. "Podcasting for Language Learning: Re-Examining the Potential". En *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning*, eds. L. Lomicka y G. Lord, 13–34. San Marco: CALICO.

Saito, K. 2013. "Reexamining Effects of Form-Focused Instruction on L2 Pronunciation Development: The Role of Explicit Phonetic Information". *Studies in Second Language Acquisition* 35 (1): 1–29. https://doi.org/10.1017/S0272263112000666.

Schmidt, R. W. 1990. "The Role of Consciousness in Second Language Learning". *Applied Linguistics* 11 (2): 129–158. https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129.

Shin, D-S. y T. Cimasko. 2008. "Multimodal Composition in a College ESL Class: New Tools, Traditional Norms". *Computers and Composition* 25 (4): 376–395. https://doi.org/10.1016/j.compcom.2008.07.001.

Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Stanley, G. 2006. "Podcasting: Audio on the Internet Comes of Age". *TESL-EJ* 9 (4): 1–7.

A Zero to Hero: Learn Spanish (podcast). 2022. https://podcasts.apple.com/us/podcast/a-zero-to-a-hero-learn-spanish/id1485542323.

12

PEDAGOGÍA LÚDICA DIGITAL (PLD)

Videojuegos, minijuegos, realidades extendidas y robots

DIGITAL LUDIC PEDAGOGIES (DLP)

Videogames, minigames, extended reality and robots

Luis Cerezo y Joan-Tomàs Pujolà

1	Tipos de recursos y características	312
	1.1 Pedagogía Lúdica Digital (PLD)	313
	1.2 Actividades lúdicas digitales como vehículo, apoyo y modelo	315
	1.3 Videojuegos, minijuegos, realidades extendidas y robots	316
2	Estado de la cuestión	319
3	Investigación, diseño curricular y prácticas docentes	320
	3.1 Aprendizaje incidental, vicario e intencional del vocabulario	320
	3.2 *Feedback*, inducción guiada y efecto persona en el aprendizaje de gramática	324
	3.3 Diseño curricular y prácticas docentes	326
4	Conclusión y futuras líneas de investigación	328
5	Lecturas adicionales comentadas	329
Bibliografía		332

RESUMEN

El presente capítulo investiga la Pedagogía Lúdica Digital (PLD) en el aula de español como segunda lengua. En la sección introductoria, definimos el concepto de PLD; a continuación, proponemos tres enfoques pedagógicos, según el papel de las actividades lúdicas digitales en los planes

DOI: 10.4324/9781003146391-16
This chapter has been made available under a CC-BY-NC-ND 4.0 license.

curriculares —como modelo, apoyo o vehículo— y, por último, describimos cuatro tipos de recursos lúdicos digitales: videojuegos, minijuegos, realidades extendidas y robots. En la segunda sección, profundizamos en los principales marcos teóricos relacionados con las PLDs, concretamente, el estructuralista-conductista, el psicocognitivo, el socioconstructivista y el ecológico. En la tercera sección, abordamos áreas de interés para la investigación actual relacionadas con el uso de actividades lúdicas digitales para la enseñanza–aprendizaje del vocabulario (incidental, vicario e intencional) y la gramática (el *feedback*, la inducción guiada y el efecto persona), y extraemos consideraciones para la práctica docente. En la cuarta y última sección, esbozamos una hoja de ruta para futuras investigaciones.

Palabras clave: Pedagogía Lúdica Digital (PLD); aprendizaje incidental; aprendizaje vicario; *feedback*; efecto persona

ABSTRACT

This chapter investigates Digital Ludic Pedagogies (DLP) in the Spanish-as-a-second-language classroom. In the introductory section, we define the concept of DLP; we propose three pedagogical approaches, depending on the role of digital ludic activities in the curriculum—as a model, aid, or channel—, and we describe four types of digital ludic resources: videogames, minigames, extended realities, and robots. In section two, we explore the main theoretical frameworks that may inform DLPs, namely, the structural-behaviorist, psychocognitive, socioconstructivist, and ecological frameworks. In section three, we delve into recent research areas, focusing on the use of digital ludic activities for the teaching and learning of vocabulary (incidental, vicarious, and intentional learning) and grammar (feedback, guided induction, and the persona effect), extrapolating considerations for teaching practices. In the fourth and final section, we lay out a roadmap for future research.

Keywords: Digital Ludic Pedagogy (DLP); incidental learning; vicarious learning; feedback; persona effect

1 Tipos de recursos y características

Tras décadas de investigación, se ha constatado que la adquisición de segundas lenguas es un fenómeno sociocognitivo que implica el desarrollo de múltiples competencias, destrezas, estrategias de aprendizaje y literacidades, entre las que se encuentran dos de suma importancia en la actualidad: la digital y la lúdica. En relación con la primera, Ortega y Zyzik (2008) observan que la **literacidad digital** ha perdido su carácter optativo para convertirse en un

"imperativo ético", dada la necesidad de "preparar a los estudiantes para la auténtica (e indispensable) tarea de desenvolverse en la lengua meta en entornos digitales" (2008, 349). Lo mismo podría argumentarse para la segunda, la **literacidad lúdica**, por el papel que desempeñan las actividades lúdicas en la adquisición de lenguas (Crystal 1996) y en la generación de cultura (Huizinga 1950), y para la intersección entre ambos tipos de literacidad —la **literacidad lúdica digital**— por su potencial para el desarrollo de capacidades especializadas, como el razonamiento científico o el liderazgo (Reinhardt y Thorne 2019) y la transformación social (McGonigal 2011).

Sin embargo, diferencias en cuestiones como el acceso, la formación o las creencias personales han propiciado enormes desigualdades entre las pedagogías utilizadas para fomentar estos tipos de literacidad en los entornos de aprendizaje de lengua (véase en este volumen el capítulo 1, sobre justicia social, y el capítulo 4 sobre prácticas tecnológicas eficientes). En gran medida, la masiva migración telemática que arrancó con la pandemia de la COVID-19 de 2020 ha servido de acicate para que muchos docentes exploren nuevas formas de enseñanza–aprendizaje a través de la tecnología, pero quizá no tanto mediante actividades lúdicas digitales, que, a pesar de suscitar gran interés, continúan siendo bastante desconocidas. Por esta razón, comenzamos con una definición de conceptos clave y una descripción de los recursos existentes y de sus características, que en su conjunto servirán para establecer la relación entre el aprendizaje de lenguas y la tecnología en un entorno lúdico.

1.1 Pedagogía Lúdica Digital (PLD)

Por **Pedagogía Lúdica Digital** (**PLD**) entendemos el uso significativo de actividades lúdicas, con fines educativos, a través de dispositivos digitales. Entre los **dispositivos digitales** incluimos aparatos que sirven para recibir, almacenar, procesar o enviar información digital, como ordenadores o computadoras, tabletas, teléfonos o relojes inteligentes, gafas de realidad virtual o aumentada o incluso robots.

Pasando a las **actividades lúdicas**, el *Diccionario de la lengua española* define "lúdico" como "perteneciente o relativo al juego"; no obstante, la noción de **juego** es difícil de definir (Piaget 1962, 147). Partiendo de Huizinga (1950), en muchas definiciones se concibe como una actividad voluntaria, reglamentada, limitada espaciotemporalmente, motivadora, improductiva (no tiene una finalidad fuera del juego o recreación en sí), incierta (se desconoce el resultado) y extraordinaria (nos transporta a una realidad alternativa) (para más características, véanse Shute y Ke 2012; Govender y Arnedo-Moreno 2021). Sin embargo, como señalan Hubbard (1991) y Reinhardt (2019), a veces un juego no sigue ninguno de estos patrones, ya que

es una experiencia principalmente subjetiva, y al final solo es juego lo que se percibe como tal. Un juego puede motivar a unos y no a otros, ser productivo (genera aprendizaje), trascender un espacio físico (p. ej., *Pokémon GO*, que abarca casi todo el globo terráqueo) o no acabar nunca (p. ej., la continua expansión de niveles de *Candy Crush*).

De lo anterior se desprende que no todas las actividades lúdicas pueden considerarse juegos, de igual manera que en el **enfoque por tareas** (*Task-Based Language Teaching*, *TBLT*) no se consideran tareas todas las actividades **con fines pedagógicos**. Como aclaran Cobb y Lovick (2007), las actividades denotan todo lo que sucede en el aula y se subdividen en **tareas**, si cumplen con una serie de requisitos (Ellis 2018), o **ejercicios**, si no lo hacen. Esta clasificación, no obstante, resulta improductiva, ya que por un lado ciertos enfoques por tareas fijan altos niveles de exigencia para que una tarea sea considerada como tal y, por otro, incluso la tarea más paradigmática es redefinida por los múltiples factores con los que interactúa: el docente, el aprendiente, el currículo y el plan curricular. Por ello, Cerezo, Moreno y Leow (2015, 250) proponen reemplazar esta división tan estricta entre tareas y ejercicios por un continuo según el cual las **actividades** se aproximan más a una tarea o un ejercicio, sin necesidad de categorizarlas de manera excluyente.

De manera similar, las actividades lúdicas pueden aproximarse a la categoría de *juego* en distintos grados. Por ejemplo, una aplicación como *Duolingo* contraviene muchos de los rasgos definitorios de un juego: es una actividad productiva (genera aprendizaje), poco incierta (el resultado suele ser binario: correcto/incorrecto) y apenas extraordinaria (las secuencias de frases descontextualizadas rara vez nos transportan a realidades alternativas). Tampoco se clasificaría fácilmente como juego en la taxonomía clásica de Caillois (1958), que distingue entre *ludus* (juegos reglamentados, como el parchís) y *paidia* (juegos exploratorios, como jugar con muñecas), los cuales pueden combinar elementos de *agon* ("competición", como el fútbol), *alea* ("azar", como la lotería), *mimicry* ("simulacro", como los juegos de rol) e *ilinx* ("vértigo", como las carreras). *Duolingo* no encaja con *ludus* (apenas tiene reglas), *paidia* (permite explorar poco), *alea* (no deja nada al azar), ni *ilinx* (no genera vértigo físico ni emocional); sin embargo, cada mes 40 millones de personas lo usan de manera voluntaria, algunas con alta motivación (Blanco 2020), y contiene elementos de *agon* (p. ej., hay ligas de usuarios) y *mimicry* (podemos imitar frases modelo).

Volviendo al enfoque por tareas, Ellis (2018) señala que muchos de sus detractores lo han tachado de elitista o prescriptivo, aduciendo que es un movimiento donde desde el ámbito académico se dicta a los docentes lo que deben hacer; e incluso —entre líneas— occidentalista, porque excluye a tradiciones pedagógicas más deductivas. Ante esto, Ellis rechaza una visión única del enfoque por tareas, proponiendo múltiples aproximaciones. De manera similar, cabe reevaluar el papel que se le está otorgando al juego en

la literatura especializada. Hay investigadores que infravaloran la llamada *gamificación* a través de aplicaciones como *Duolingo* (véase, entre otros, Bruckman 1999; Bogost 2015; Todd 2017); sin embargo, conviene recordar que no hay uno sino múltiples contextos, docentes, aprendientes y currículos, y que desde el prisma de un eclecticismo informado (Larsen-Freeman 2000) pueden concebirse distintos recursos, actividades y PLDs en el aula de español, como abordamos a continuación.

1.2 Actividades lúdicas digitales como vehículo, apoyo y modelo

La literatura especializada suele distinguir entre varios enfoques para la enseñanza–aprendizaje de lenguas a través de actividades lúdicas digitales, con varias particularidades cuestionables. En primer lugar, etiquetas como *game-based*, *game-enhanced*, *game-informed* o *gamified* proyectan una **visión "juegocéntrica"** en la que se concibe el juego como única opción o se acaba denominando de esta manera a actividades que no lo son; de ahí que hablemos de **actividades lúdicas digitales**. En segundo lugar, se suele establecer una **correlación enfoque-recurso** (véase, p. ej., Sykes y Reinhardt 2012), dependiendo de si se usan juegos educativos (enseñanza–aprendizaje *game-based*), de entretenimiento (*game-enhanced*) o si se modifican actividades preexistentes con elementos propios de los juegos (*game-informed*, *gamified*); sin embargo, esta correlación es algo reduccionista, ya que los enfoques pedagógicos se refieren a cómo se concibe el proceso de aprendizaje, con independencia de los recursos pedagógicos utilizados: los enfoques deben guiar la adopción y creación de recursos, no al revés (York, Poole y deHaan 2021). Por esta razón, en este capítulo distinguimos entre **tres posibles enfoques** según el grado de integración de las actividades lúdicas digitales en el currículo académico: como **modelo**, **apoyo** y **vehículo**:

1 **modelo**: este enfoque, también conocido como **gamificación**, se inspira en elementos lúdicos de los juegos, aplicándolos a experiencias de aprendizaje. Cualquier actividad pedagógica se puede gamificar incorporando elementos lúdicos como las dinámicas, mecánicas o componentes de un juego. Boller y Kapp (2017) utilizan el popular juego *Monopoly* para ilustrar estos conceptos. Las ***dinámicas*** son las acciones necesarias para alcanzar la meta del juego (p. ej., acumular bienes inmuebles), las ***mecánicas*** son las reglas (p. ej., cobrar al pasar por la salida) y los ***componentes*** son los elementos físicos o conceptuales que conforman el juego (p. ej., el azar de los dados y tarjetas). Generalmente, la gamificación de actividades pedagógicas suele limitarse a incorporar componentes estructurales como los puntos, insignias, clasificaciones y recompensas, a expensas de elementos que van más allá de la competición, como la narrativa, la estrategia o la cooperación (Pujolà y Appel 2020);

2 **apoyo**: en este enfoque las actividades lúdicas digitales se implementan ocasionalmente para complementar un currículo tradicional. Inspirados en las tres fases del enfoque por tareas (pretarea, tarea principal, postarea; véase Ellis 2018), Sykes y Reinhardt (2012) y Reinhardt (2019) proponen organizar las actividades lúdicas digitales en tres etapas. En la etapa inicial, o *briefing*, se presentan los objetivos y el cronograma del proyecto pedagógico y se conversa sobre posibles estrategias de aprendizaje. Posteriormente, los aprendientes juegan y completan una serie de actividades suplementarias (analógicas o digitales); esta segunda fase puede subdividirse en varias sesiones, con límites de tiempo, roles y objetivos específicos. Finalmente, en la etapa del *debriefing* los aprendientes reflexionan sobre la experiencia y cómo esta puede modificar sus futuras estrategias de aprendizaje. Dos excelentes ejemplos de este enfoque lo proporcionan Chotipaktanasook y Reinders (2018) y deHaan (2019), que documentan el aprendizaje de estudiantes de inglés a través de videojuegos y actividades suplementarias a lo largo de 15 semanas y un año, respectivamente;
3 **vehículo**: finalmente, las actividades lúdicas digitales sirven de vehículo para el aprendizaje cuando se usan para impartir todos los objetivos del plan curricular. La implementación de este enfoque es ambiciosa, costosa y poco común, ya que supone un giro radical frente a los enfoques pedagógicos tradicionales. Un ejemplo pionero lo proporciona la escuela neoyorquina *Quest to Learn* (Salen *et al.* 2011), donde los estudiantes aprenden español —entre otras asignaturas— con diferentes actividades y recursos lúdicos a partir del octavo grado.

1.3 Videojuegos, minijuegos, realidades extendidas y robots

1.3.1 Videojuegos

Por **videojuegos** entendemos juegos (véase la sección 1.1) que se visualizan a través de una pantalla digital. Pueden dividirse en varios tipos. Los **videojuegos lúdicos** están concebidos para el entretenimiento y son de acceso público. Se conocen también como **vernaculares**, **intrínsecos** o **comerciales**. Existen varias listas de los más populares (p. ej., Sundqvist 2019, 109–113) y taxonomías según criterios como su género (deHaan 2005) o número de jugadores (Sundqvist 2013). Según una encuesta de Reinhardt (2019) a 45 *gamers*, los percibidos como más apropiados para el aprendizaje de idiomas son los de juego de rol o *role-play*, acción–aventura, acción, simulación y estrategia. Entre los videojuegos lúdicos más citados en los estudios de adquisición destacan los de rol multijugador masivos en línea (en inglés, *MMORPG*), como *World of Warcraft* (*WoW*) (Zheng, Bischoff y Gilliland 2015) y *Guild Wars 2* (Zhao 2016).

A diferencia de los lúdicos, los **videojuegos serios** no priorizan el entretenimiento, sino que se sirven de este para concienciar, persuadir, educar o entrenar, y pueden ser de acceso público o restringido (Djaouti, Alvarez y Jessel 2011). Reciben múltiples denominaciones, ya sea genéricamente (*serious games*, *applied games*) o por su finalidad específica (p. ej., *edutainment*, *exergames*, *advergames*, *edumarket, militainment* o *newsgames*, en referencia a juegos para la educación, el deporte, la publicidad, la economía, la formación militar o la difusión de noticias, respectivamente). Se han publicado varias taxonomías a nivel macro (Djaouti, Alvarez y Jessel 2011, con solo tres criterios), micro (Prieto de Lope y Medina-Medina 2017, con 14 criterios) y específico para la pedagogía de idiomas (Patiño y Romero 2015). Existen varios catálogos, como el de *Games for Change* y el de la *Serious Game Classification*, aunque este último está más especializado en *minijuegos*, descritos más adelante. Entre los juegos serios creados específicamente para el aprendizaje del español destacan *Guadalingo*, *Practice Spanish: Study Abroad* y *Ruby Rei EDU* (véase el *Apéndice* para los enlaces a estos recursos y subsiguientes).

A mitad de camino entre los videojuegos lúdicos y serios se encuentran los replanteados y modificados (Djaouti, Alvarez y Jessel 2011). Los **videojuegos replanteados** (*purpose-shifting games*) son videojuegos cuyo propósito se ha reconducido para el aprendizaje lingüístico manipulando sus ajustes o acompañándolos de materiales pedagógicos lúdicos. Pueden surgir de videojuegos originalmente lúdicos (p. ej., *The Sims*, Ranalli 2008) o serios (p. ej., *Energy City*, Franciosi 2017). Un paso más allá, los **videojuegos modificados** (*modified games* o *mods*) son aquellos cuyo código fuente ha sido alterado. Por ejemplo, Reinders y Wattana (2014) añadieron nuevos diálogos y misiones (*quests*) al popular *MMORPG Ragnarok Online* para que sus aprendientes pudieran maximizar las interacciones en inglés.

1.3.2 Minijuegos

Los **minijuegos** reciben el prefijo "mini" porque no reúnen la mayoría de los rasgos definitorios de un juego (véase la sección 1.1). Si en el paralelismo con el enfoque por tareas o *TBLT* los videojuegos se corresponden con las tareas, los minijuegos lo hacen con los ejercicios. Patiño y Romero (2015, 37) los definen como actividades que "permiten interacciones sencillas y proporcionan *feedback* inmediato". La mayoría está orientada al aprendizaje del vocabulario y, en menor medida, de la gramática, mediante el uso de actividades autocorregibles de reconocimiento, comprensión o producción controladas (p. ej., opción múltiple, rellenahuecos) y basadas en la traducción, repetición o asociación entre imágenes y textos. En Internet existen varios catálogos específicos para la enseñanza del español, como *Rockalingua* o *ABCYA*.

A menudo los minijuegos se presentan en paquetes o colecciones, como en el caso de **aplicaciones** o ***apps*** como *Rosetta Stone*, *Busuu*, *Babbel*, *Memrise*, *Mondly*, *Mango* o *Drops*, entre otras, generalmente concebidas para dispositivos móviles. Suelen dividir su contenido en módulos temáticos, que los usuarios pueden ir desbloqueando a medida que avanzan en su aprendizaje. Por su innovación, destacamos el minijuego *Lirica*, basado en canciones; *Lingopie*, aplicación basada en series y películas; *Beelinguapp*, basada en ediciones bilingües de libros y audiolibros; *LinQ*, que facilita la lectura de textos y vídeos subtitulados de *Netflix*, *YouTube* y *CNN*; *Jiveworld*, basada en el podcast *Radio ambulante*; *LingroToGo*, con información sobre pragmática y gran variedad de minijuegos; y *HelloTalk*, que permite dialogar con hablantes nativos y proporcionar *feedback* sobre el uso de la lengua.

1.3.3 Realidades extendidas

Las **realidades extendidas** hacen referencia a diferentes combinaciones entre el mundo real y otros mundos generados digitalmente. Tienen gran potencial para la enseñanza de segundas lenguas, ya que permiten el aprendizaje situado (*situated learning*) y corporizado (*embodied learning*), como ilustran las síntesis de Pelgrum (2019) y Huang *et al.* (2021).

Mediante el uso de unas gafas especiales, la **realidad virtual** reemplaza nuestro mundo real por otros ficticios. Entre los juegos más populares destacan *Half-Life*, *Beat Saber* y *The Walking Dead*. Dos juegos investigados en adquisición de lenguas incluyen *The House of Languages* (Alfadil 2020) y *Haunted* (Reitz, Sohny y Lochmann 2016). En el primero, el jugador es transportado a una casa en la que un personaje no jugador (*Non-Player Character*, *NPC*) le enseña los nombres de varios objetos. En el segundo, parejas de jugadores deben intercambiar descripciones físicas, espaciales y psicológicas para distraer a los *NPC* y arrebatarles determinados objetos.

Por otra parte, la **realidad aumentada** superpone capas de información digital al entorno real. A esta categoría pertenecen *Pokémon Go*, *Ingress Prime* y *Zombies, Run!* (*exergames* con geolocalización). Entre los más populares para la adquisición lingüística están *Mentira* y *ChronoOps*. En el juego *Mentira* (Holden y Sykes 2011) el objetivo es resolver un crimen durante la época de la ley seca en Albuquerque, completando actividades de tipo *jigsaw puzzle* o rompecabezas en las que cada jugador recibe una pista diferente. En *ChronoOps* (Thorne, Hellermann y Jakonen 2021), grupos de aprendientes deben circular por Portland State University y grabarse en vídeo describiendo las innovaciones del campus en materia de sostenibilidad para salvar al mundo de una catástrofe ecológica.

1.3.4 Robots

Desde comienzos del año 2000, un número creciente de publicaciones investiga el aprendizaje de lenguas asistido por **robots**, bajo la hipótesis de que

pueden facilitar el aprendizaje situado y corporizado, con varias ventajas añadidas: se suele antropomorfizar o humanizar a los robots más que a otros dispositivos electrónicos, lo cual puede incrementar la motivación; además, los robots pueden intimidar menos que los humanos, induciendo menos ansiedad (Alemi, Meghdari y Ghazisaedy 2015).

Existen varias clasificaciones de robots (véanse ejemplos en Alemi y Bahramipour 2019; Engwall y Lopes 2020). Por su grado de **autonomía**, los robots pueden ser teleoperados (conocidos como robots "Mago de Oz"), autónomos (preprogramados para interactuar por sí solos) y transformados (que permiten ambas cosas). Por su **antropomorfismo** se distinguen los robots-juguete, los robots-pantalla, los humanoides y las cabezas parlantes. Finalmente, por su **rol en el aula** cabe hablar de tutores, ayudantes (del docente), compañeros/contrincantes (de los aprendientes), aprendices (si son ellos los que reciben formación) o acompañantes sociales (si se enfocan en conversaciones no didácticas).

2 Estado de la cuestión

Son muchos los argumentos teóricos a favor de la PLD en las aulas de lengua. Por ejemplo, Blake y Guillén (2020) evocan su potencial para desarrollar *características intrínsecamente humanas* (hablar, narrar historias, socializar, analizar información, jugar y usar herramientas), Patiño y Romero (2015) apelan a su capacidad para desarrollar *estrategias de aprendizaje* directas (de memoria, cognitivas, compensatorias) e indirectas (metacognitivas, afectivas, sociales), y Reinhardt (2019) distingue entre **ocho prestaciones pedagógicas** (contextualización, control temporal, espacios protegidos, *feedback* y metas, aprendizaje socializado, desarrollo identitario, redefinición espaciotemporal y aprendizaje autónomo). En general, estos constructos pueden agruparse en torno a **cuatro aproximaciones teóricas** (Cerezo 2015; Reinhardt 2019), dependiendo de si se concibe la adquisición de lenguas como un fenómeno eminentemente **cognitivo** (aproximaciones estructuralista-conductista y psicocognitiva), **social** (aproximación socioconstructivista) o **ecológico** (con una combinación de ambas aproximaciones teóricas).

Según la **aproximación estructuralista-conductista**, la adquisición consiste en la memorización, práctica y automatización de estructuras lingüísticas, ya sea en comparación con la lengua materna (método de gramática-traducción) o independientemente de ella (método audiolingüe), con la ayuda de *feedback*, repetición y recompensas. Como apuntan Shortt *et al.* (2021, 14) esta aproximación supone la base del diseño de aplicaciones como *Duolingo*, basado fundamentalmente en el reconocimiento y producción de sonidos, morfemas y palabras a nivel oracional, aunque con el tiempo han ido incorporándose elementos de socialización a nivel textual como las conversaciones comentadas (*audio lessons*), diálogos interactivos (*stories*), debates lingüísticos (*forums*) o eventos culturales (*events*).

La **aproximación psicocognitiva** otorga un papel más activo al aprendiente y su capacidad de análisis. Concibe el aprendizaje como un proceso exploratorio resultante de interacciones en las que el aprendiente comprende un porcentaje del *input* (*intake*), negocia lo que no comprende, produce *output*, recibe *feedback* e identifica lagunas en su competencia. Esta aproximación está detrás del diseño de minijuegos como *The Gustar Maze* (Cerezo, Caras y Leow 2016), que utiliza la inducción guiada (*guided induction*) para ayudar a los aprendices a generar, evaluar y automatizar reglas gramaticales.

Sin desdeñar los aspectos psicológicos, la **aproximación socioconstructivista** incide primordialmente en el componente social del aprendizaje lingüístico. La interacción no solo es indispensable para negociar qué y cómo decir algo, sino también para construir identidades y dinámicas interpersonales, así como expandir el acervo pragmático y cultural. Un ejemplo de uso de este marco teórico lo proporcionan Sydorenko *et al*. (2019), al analizar los diálogos colaborativos entre los jugadores del juego de realidad aumentada *ChronoOps*.

Finalmente, la **aproximación ecológica** presta igual atención a los aspectos psicológicos y sociales del aprendizaje lingüístico, entendiéndolo como un proceso sistemático y dinámico a la vez y prestando atención especial al aprendizaje corporizado. Los aprendientes interactúan entre ellos, psicológica y físicamente, con los artefactos y con el entorno, y aprenden a ser mientras adquieren conocimientos sobre la lengua. Ejemplos de este tipo de aproximaciones los encontramos en Zheng, Bischoff y Gilliland (2015) y Thorne, Hellermann y Jakonen (2021), que analizan los procesos de aprendizaje entre jugadores de *WoW* y *ChronoOps*, respectivamente.

3 Investigación, diseño curricular y prácticas docentes

3.1 Aprendizaje incidental, vicario e intencional del vocabulario

La gran mayoría de síntesis y metaanálisis de estudios sobre adquisición de lenguas a través de actividades lúdicas digitales coincide en que el foco principal está en el aprendizaje y la retención del vocabulario: entre el 43% y 68% de los estudios —el porcentaje varía según la síntesis que se consulte— se ocupan de cuestiones relativas a la competencia léxica (Acquah y Katz 2020; Xu *et al*. 2020; Dehghanzadeh *et al*. 2021; Govender y Arnedo-Moreno 2021). Tal ha sido la preponderancia del vocabulario en este tipo de estudios que se ha acuñado el término *digital game-based vocabulary learning* (p. ej., Zou, Huang y Xie 2021) y existen metaanálisis específicos sobre la materia (Tsai y Tsai 2018). En general, estas fuentes secundarias confirman efectos positivos de las actividades lúdicas digitales para el aprendizaje de vocabulario por sí mismas (Acquah y Katz 2020; Xu *et al*. 2020; Dehghanzadeh *et al*. 2021; Zou, Huang y Xie 2021) o frente a distintos tipos de instrucción tradicional

(Tsai y Tsai 2018). Sin embargo, es necesario interpretar estos resultados con cautela, ya que a menudo estas fuentes aglutinan distintos tipos de actividades lúdicas digitales; los estudios primarios apenas aportan detalles sobre la comparabilidad de sus intervenciones digitales y tradicionales, y existe un sesgo general a favor de resultados significativos.

En el terreno de los videojuegos lúdicos, una de las principales líneas de investigación es el **aprendizaje incidental** (*incidental learning*) de vocabulario fuera del aula. En su macroestudio con más de un millar de adolescentes suecos, Sundqvist (2019) descubrió que los aprendientes que declaraban pasar más horas a la semana jugando a videojuegos demostraban un mayor conocimiento receptivo y productivo de palabras del inglés, especialmente las más avanzadas. Estos aprendientes solían preferir juegos multipersona (p. ej., *League of Legends*) o masivos (p. ej., *WoW*); por el contrario, los jugadores de juegos individuales (p. ej., *The Legend of Zelda*) solían invertir menos tiempo de juego y su conocimiento de vocabulario no difería del de los no jugadores. La investigación de Sundqvist (2019) corrobora, a gran escala, la correlación positiva entre cantidad de tiempo de juego y aprendizaje de vocabulario encontrada previamente para niños y adolescentes, sobre todo para el género masculino, debido a su mayor afición a los videojuegos (Sundqvist y Wikström 2015; Hannibal Jensen 2017). Partiendo de esta correlación, Bytheway (2015) investigó, a partir de observaciones y entrevistas a seis *gamers* varones, las estrategias que utilizaron para aprender vocabulario mientras jugaban a *WoW*. Bytheway (2015) identificó 15 estrategias —entre otras, inferir significados por el contexto, asociar palabras con imágenes y acciones, solicitar o proporcionar explicaciones— y concluyó que algunas de ellas, como notar palabras muy frecuentes, no suelen apreciarse a menudo en contextos formales. Esta última estrategia es particularmente relevante, ya que como demuestra el estudio experimental de Chen y Hsu (2020) sobre el juego *Slave Trade*, las palabras más aprendidas fueron precisamente las más frecuentes, junto con las que aparecieron en contextos ricos en información, estímulos visuales y otros componentes multimodales (con subtítulos, audio, imágenes/acciones asociadas, o en diálogos decisivos).

Otra línea de investigación en alza estudia el llamado **aprendizaje vicario** (*vicarious learning*); esto es, la posibilidad de aprender vocabulario indirectamente mientras se observa a otros aprendientes jugando a videojuegos. Hasta la fecha los resultados son contradictorios. Por un lado, algunos investigadores encontraron que los jugadores de varios videojuegos recordaron significativamente menos palabras que sus observadores, inmediatamente después de jugar y dos semanas más tarde (véase deHaan, Reed y Kuwada 2010 sobre *Parappa the Rapper 2* y deHaan y Kono 2010 sobre *WarioWare*). Por otro lado, algunos investigadores no encontraron diferencias significativas entre ambos grupos experimentales para el videojuego *Warcraft III*, tanto una semana después del tratamiento (Ebrahimzadeh 2017) como uno y tres

meses después (Ebrahimzadeh y Alavi 2017). Finalmente, otros estudios han identificado una ventaja para los jugadores. En el estudio de Mohsen (2016) jugar a la simulación *Virtual Knee Surgery* condujo a un mayor aprendizaje inmediato de palabras que ver una versión de demostración. Lo mismo sucedió en el estudio de Tai, Chen y Todd (2020), en el que los jugadores de la *app* de realidad virtual *Mondly VR* superaron a los espectadores de una versión de demostración en su conocimiento receptivo y productivo de vocabulario inmediatamente después del tratamiento y una semana más tarde. Entre los múltiples factores que pueden explicar estas discordancias se encuentra la naturaleza de los videojuegos utilizados, que pueden inducir una carga cognitiva pertinente (que no divide la atención y apoya el aprendizaje) o extrínseca (que interfiere con el aprendizaje) (Sweller 2010). Por ejemplo, en los videojuegos de deHaan y Kono (2010) y deHaan, Reed y Kuwada (2010) (*Parappa the Rapper 2* y *WarioWare*) seleccionar palabras era un proceso bastante apresurado (debido a la presión de tiempo) y mecánico (no requería un procesamiento lingüístico profundo); de ahí que los observadores, liberados de esta carga extrínseca, salieran beneficiados.

Pasando al **aprendizaje intencional** (*intentional learning*) de vocabulario, la mayoría de los estudios evalúan la efectividad de *minijuegos*, *apps* y *tutoriales*. En su síntesis de estudios, Dehghanzadeh *et al.* (2021) incluyeron una quincena de publicaciones basadas en *WordBricks*, *Duolingo*, *Kahoot!*, *Babbel*, *Jeopardy*, *ClassDojo*, *Lifeline*, *Feelbot* y *Brainscap*. A la cabeza de ellas está *Duolingo*, que cuenta con síntesis propias, como la de Shortt *et al.* (2021), con 35 estudios. En general, los estudios muestran la efectividad de estos minijuegos, *apps* y tutoriales para el aprendizaje de vocabulario. Por ejemplo, Rachels y Rockinson-Szapkiw (2018) no obtuvieron diferencias significativas en el aprendizaje de vocabulario elemental del español por parte de niños que jugaron a *Duolingo* individualmente o asistieron a clases presenciales durante 12 sesiones de 40 minutos. Tampoco encontró diferencias Lord (2016) en un diseño similar, esta vez usando *Rosetta Stone* con universitarios de español elemental a lo largo de un semestre. Sin embargo, falta por ver la efectividad de estos recursos más allá del reconocimiento o producción controlada de vocabulario básico. Por esta razón, más allá de las comparaciones con modalidades de enseñanza tradicional, resultan especialmente interesantes los estudios que proponen **fórmulas creativas** y **comunicativas** de explotar el potencial de estos recursos.

En un experimento en una universidad japonesa, Franciosi (2017) comparó los efectos de suplementar el estudio de tarjetas de vocabulario del inglés en *Quizlet* con el juego a la simulación *Energy City* durante una hora. Los aprendientes que tuvieron la oportunidad de jugar duplicaron su uso de palabras meta al responder por escrito a dos preguntas de reflexión. Empleando otra simulación —*3rd World Farmer*— durante media hora, Franciosi *et al.* (2016) descubrieron que, si bien no hubo diferencias significativas entre

los dos grupos al traducir palabras al inglés una semana después del tratamiento, sí que las hubo 11 semanas después, de nuevo a favor de los jugadores. Por lo tanto, parece que los beneficios de suplementar técnicas de memorización con juego en simulaciones pueden manifestarse más bien a largo plazo y en actividades de producción libre. Cambiando el foco, Bueno-Alastuey y Nemeth (2020) usaron *Quizlet* como herramienta de creación —en lugar de difusión— de contenidos. Todos los participantes de su estudio intrasujetos —aprendientes de inglés en una Escuela Oficial de Idiomas española— completaron dos tratamientos, creando tarjetas con *Quizlet* y grabando podcasts en torno a dos listas de expresiones idiomáticas. Ambos métodos fueron igualmente efectivos según pruebas receptivas y productivas; sin embargo, hubo una preferencia generalizada por *Quizlet*, ya que a muchos aprendientes les daba vergüenza escuchar su voz en los podcasts y exponer sus errores de pronunciación ante el resto del grupo.

Fuera de los minijuegos, *apps* y tutoriales, son pocos los estudios que exploran los efectos del aprendizaje intencional de vocabulario a través de **videojuegos**. En dos estudios intrasujetos, Miller y Hegelheimer (2006) y Ranalli (2008) compararon la efectividad de varias intervenciones pedagógicas en torno a la simulación *The Sims*. Parejas y tríos de aprendientes universitarios de inglés de nivel intermedio fueron rotando entre tres modalidades de juego cada semana. En la primera, los jugadores solo tenían acceso a las instrucciones de juego; en la segunda, también podían consultar libremente un diccionario en línea y notas culturales; en la tercera, además de lo anterior debían consultar listas de vocabulario y completar ejercicios de opción múltiple antes de jugar. En ambos estudios, la tercera modalidad demostró el mayor aprendizaje de todas después de cada sesión, distinguiéndose significativamente de la segunda. En el estudio de Hitosugi, Schmidt y Hayashi (2014), aprendientes universitarios de japonés avanzado completaron dos misiones del juego *Food Force* en dos grupos experimentales. Uno tenía acceso a un volante con preguntas en las que se incluían las palabras meta. El otro tuvo que estudiar listas de vocabulario antes de participar en el juego. De nuevo, este último grupo superó significativamente al anterior en su aprendizaje de vocabulario tras jugar y cinco semanas después. Por último, Chen y Yang (2013) no encontraron diferencias significativas en el aprendizaje de vocabulario entre un grupo que tenía la oportunidad de apuntar palabras mientras jugaba al videojuego *Bone* y otro que no. Esto pudo deberse a que solo algunos aprendientes decidieron apuntar palabras y los que lo hicieron fueron dejándolo a medida que se concentraban en el juego. Conjuntamente, estos estudios demuestran que la instrucción explícita previa al juego tiene beneficios añadidos para el aprendizaje de vocabulario, y que ofrecer ayuda con tareas suplementarias o extender invitaciones a aplicar estrategias de aprendizaje sin un trabajo de concienciación previo puede no ser suficiente, ya que los aprendientes suelen concentrarse en el juego.

En el ámbito de las **realidades extendidas**, existe un número incipiente de estudios que demuestran la efectividad de juegos de realidad virtual para el aprendizaje de vocabulario, por sí solos (Reitz, Sohny y Lochmann 2016) o frente a otros métodos. Alfadil (2020) encontró que los adolescentes que jugaron a *House of Languages* durante 12 sesiones de media hora aprendieron significativamente más vocabulario que el resto de los aprendientes que asistieron a clases presenciales, si bien no aportó detalles sobre lo que hicieron estos. En cambio, Cheng, Yang y Andersen (2017) encontraron que la versión de sobremesa y la de realidad virtual del juego *Crystallize* condujeron al aprendizaje de cantidades similares de vocabulario. El mismo resultado fue obtenido por Lai y Chen (2021) para sus dos versiones de *Angels and Demigods* en sus tests inmediatos, si bien el grupo que jugó a la versión de realidad virtual superó al de la versión de sobremesa en pruebas de producción una semana después del tratamiento. En conjunto, estos estudios sugieren que los posibles beneficios de la realidad virtual pueden presentarse con retraso y en pruebas más exigentes y, desde un punto de vista teórico, pueden deberse a la **práctica individualizada y situada** (con respecto a la instrucción presencial) o el **aprendizaje corporizado** (con respecto a versiones de sobremesa del mismo juego).

Finalmente, como sintetizan van den Berghe *et al*. (2019), varios estudios han investigado los efectos de distintos tipos de interacción con **robots** —mayoritariamente teleoperados— para el aprendizaje de vocabulario. En estos estudios, los participantes realizaron tareas como leer libros con los robots, jugar con ellos o asumir el rol de docentes y enseñarles palabras nuevas. Los datos son todavía escasos y contradictorios, pero apuntan a **correlaciones positivas** con la **variable edad** (mayor efectividad con niños mayores y adultos), el **grado de antropomorfismo** (mayor efectividad según se perciba al robot como más humano) y la **expresividad del robot** (mayor efectividad cuando el robot es más vivaz) y una **correlación negativa** con la **variable novedad** (los efectos disminuyen en sesiones sucesivas).

3.2 Feedback*, inducción guiada y efecto persona en el aprendizaje de gramática*

Docentes y aprendientes coinciden en que enseñar y aprender gramática es algo necesario y útil, pero "aburrido" (Jean y Simard 2011). En principio, esto debería convertir a la instrucción gramatical en un objetivo idóneo de las actividades lúdicas digitales; sin embargo, son escasísimos los estudios que abordan el tema (entre el 5% y el 8% según las síntesis de Acquah y Katz 2020; Xu *et al*. 2020 y Govender y Arnedo-Moreno 2021), y la mayoría de ellos apenas proporcionan detalles sobre las estructuras meta o las actividades utilizadas.

Hasta la fecha, el uso de *videojuegos lúdicos* para el aprendizaje de estructuras gramaticales continúa siendo un terreno prácticamente inexplorado.

Los pocos estudios existentes son meramente observacionales y no intervencionistas. Por contrapartida, existe un número creciente de estudios sobre *minijuegos*, ya sean *tutores electrónicos* (véanse las síntesis de Cerezo 2014 y Heift y Schulze 2015) o agentes conversacionales o *chatbots* (véase la síntesis de Bibauw, François y Desmet 2019). Muchos de estos investigan la eficacia de distintos **tipos de *feedback***, desde los más explícitos o deductivos —aquellos que incluyen explicaciones gramaticales— a los menos explícitos o inductivos —p. ej., los de "respuesta correcta/incorrecta". Los resultados apuntan a una mayor eficacia del *feedback* más explícito, sobre todo a corto plazo (Cerezo 2014), en consonancia con la mayoría de metaanálisis de estudios sobre interacción (p. ej., Li 2010). Además, algunos estudios recientes están abordando cuestiones más complejas. Por ejemplo, Cerezo (2010) y Cornillie *et al.* (2017) investigaron la interacción entre el tipo de *feedback* y estructura gramatical usando una simulación —*Talking to Avatars*— y un hipertexto sobre la historia de Coca-Cola, respectivamente. Ambos estudios encontraron que las ventajas del *feedback* más explícito se manifestaron particularmente ante estructuras gramaticales menos complejas, cuyas reglas estaban al alcance de los aprendientes. Resulta esclarecedor a este respecto el estudio de Cornillie *et al.* (2013), que usó un minijuego policiaco donde el *feedback* más explícito se presentaba de manera opcional. Los jugadores que más lo consultaron fueron los que tenían mayor conocimiento metalingüístico previo; por el contrario, los peor equipados para entender las reglas gramaticales optaron directamente por consultar las respuestas del resto de personas del grupo. Atajando este problema, el estudio de Cerezo, Caras y Leow (2016) demostró que la **inducción guiada** (*guided induction*) puede ser una solución para embarcar a *todos* los aprendientes, no solo los más aventajados, en un proceso de aprendizaje exploratorio; gracias a su *feedback* andamiado, los jugadores de *The Maze Game* superaron a los aprendientes de una clase deductiva tradicional en el aprendizaje de frases complejas con verbos como "gustar".

En el ámbito de las *realidades extendidas*, al igual que con los videojuegos lúdicos, queda mucho por hacer. Hasta la fecha los estudios se limitan a observar la negociación de estructuras gramaticales durante el juego, algo que, en el mejor de los casos, sucede en contadas ocasiones. Sydorenko *et al.* (2019) encontraron que ninguno de los 32 episodios de negociación lingüística entre los jugadores de *ChronoOps* tuvo la gramática como foco. Esto no es de extrañar, dado que en muchos juegos y actividades comunicativas es el léxico, más que la gramática, el que determina el progreso, y existe una preferencia universal por la negociación del significado sobre la forma (Mackey y Goo 2007). Ante ello, una posible solución es la instrucción previa, como en el estudio de Reitz, Sohny y Lochmann (2016), donde aprendientes alemanes primero completaron una serie de minijuegos en torno a varias estructuras del inglés (preguntas, verbos modales y preposiciones de movimiento)

y luego las emplearon espontáneamente durante el juego de realidad virtual *Haunted*.

Un número incipiente de estudios ha demostrado que la interacción con robots —sobre todo por parte de niños— puede conducir al aprendizaje de reglas morfosintácticas como el género en francés (Kennedy *et al*. 2016) o las declinaciones en latín (Herberg *et al*. 2015). Entre los fenómenos más estudiados está el llamado **efecto persona**, según el cual la efectividad pedagógica de los robots aumenta cuanto más social o humano es su comportamiento. Los resultados, por el momento, son contradictorios. Kennedy *et al*. (2016) no encontraron un beneficio añadido cuando su robot llamó a los niños por su nombre, compartió información "personal" o les hizo preguntas sobre la lección. En cambio, Saerbeck *et al*. (2010) hallaron que la versión más sociable de su gato robótico *iCat* condujo a un mayor aprendizaje de la gramática, vocabulario y pronunciación —en su conjunto— de la lengua artificial *Toki Pona*. Como apuntan Herberg *et al*. (2015), este efecto persona puede depender del objeto de estudio y de si el comportamiento del robot genera estrés positivo o ansiedad. En dicho estudio, la supervisión directa de un robot mientras los niños tomaban una prueba de latín impactó negativamente en el aprendizaje de estructuras complejas y positivamente para las estructuras más sencillas. Finalmente, en un estudio con universitarios japoneses, Khalifa, Kato y Yamamoto (2017) demostraron que los robots pueden utilizarse productivamente como modelos conversacionales. Los aprendientes que tuvieron la oportunidad de observar conversaciones entre robots durante su interacción con ellos incorporaron más construcciones complejas en inglés, sobre todo, aquellos con niveles más avanzados.

3.3 Diseño curricular y prácticas docentes

York, Poole y deHaan (2021, 1170) critican que la mayoría de los estudios sobre PLD se concentran en tres áreas: el aprendizaje incidental a través de actividades lúdicas digitales, el diseño y desarrollo de dichas actividades para el aprendizaje intencional y las preferencias de los aprendientes. Por el contrario, muy pocas publicaciones afrontan el papel del docente y cómo implementar las actividades en clase. Se trata de un enorme vacío, ya que el papel del docente en el aula resulta crucial para el éxito de la PLD.

Entre otras cosas, el papel del profesor antes, durante y después del juego puede contribuir a: 1) seleccionar materiales apropiados (Sykes y Reinhardt 2012), 2) explicarlos y andamiarlos para que sean accesibles y efectivos (García Botero *et al*. 2021), 3) suplementarlos con instrucción y práctica para que los aprendientes centren su atención en la forma además del contenido (Ranalli 2008), 4) potenciar experiencias comunicativas interpersonales (Ibrahim 2019), 5) compensar las destrezas lingüísticas que las actividades

lúdicas no potencian (Lacasa, Martínez y Méndez 2008) y 6) desarrollar las destrezas del siglo XXI, como la innovación, la conciencia global y el pensamiento crítico (deHaan 2019).

Una manera eficiente para familiarizarse con buenas prácticas en PLD la proporcionan Sykes y Reinhardt (2012), con situaciones hipotéticas de qué puede funcionar y fallar en el aula y cómo resolverlo. Seguidamente, recomendamos la lectura de York, Poole y deHaan (2021), que incluye un listado de 39 acciones concretas que pueden ejecutar los docentes (York, Poole y deHaan 2021, 1176) y un compendio de estudios empíricos sobre prácticas docentes (York, Poole y deHaan 2021, 1177). Entre ellos destaca el de deHaan (2019), que detalla su trabajo con una estudiante a lo largo de un año, incluyendo sus reflexiones, decisiones pedagógicas, labor de seguimiento y objetivos alcanzados. Finalmente, desde la perspectiva del *aprender enseñando*, Dubreil (2020) describe cómo los estudiantes de una asignatura universitaria crean juegos para el aprendizaje del francés.

Desde un punto de vista práctico, al final de este capítulo se puede encontrar un apéndice con recursos de consulta para usar y crear actividades lúdicas digitales. Este apéndice sigue la organización de recursos de este capítulo: videojuegos, minijuegos, realidades extendidas y robots. Somos conscientes de la obsolescencia de muchas páginas *web*, por lo que hemos sido cuidadosos en nuestra selección de enlaces.

Empezando por los videojuegos, entre los recursos seleccionados destacamos la página de *Games2Teach*, que incluye planes de clase en torno a videojuegos lúdicos como *SimCity* o *Ingress*, y plataformas como *Construct 3* o *RPG Playground*, que permiten crear videojuegos de distintos géneros —incluidos juegos de rol— sin necesidad de conocer lenguajes de programación.

Pasando a los minijuegos, resaltamos aplicaciones como *HelloTalk*, que puede usarse fuera del aula con un doble objetivo: ayudar a los aprendientes a interactuar en redes sociales con hablantes nativos y formarlos metacognitivamente para proporcionar y procesar *feedback*, gracias a su original sistema de retroalimentación. Asimismo, herramientas como *Genial.ly* ofrecen atractivas plantillas para crear pruebas gamificadas, juegos de mesa y *escape rooms*. Incluso podemos gamificar una asignatura entera con sistemas de gestión del aprendizaje como *ClassDojo*, *Classcraft* o *Fantasy Class* (para primaria y secundaria) y *Gradecraft* (para educación superior).

En el ámbito de las *realidades extendidas*, aplicaciones como *Mondly VR* pueden servir para sumergir a los aprendientes en situaciones comunicativas simuladas y activar el aprendizaje situado y corporizado. Además, los docentes más aventureros pueden lanzarse a crear sus propios juegos de realidad virtual y aumentada con herramientas como *CoSpaces Edu*, gracias a su accesible lenguaje de programación por bloques similar al de *Scratch*.

Finalmente, robots como el *Ozobot* pueden programarse a través de aplicaciones de dispositivos móviles y usarse para promover el aprendizaje

cinético, con actividades de orientación en mapas y yincanas, programadas por los docentes o incluso los aprendientes, como describe Collado (2017).

4 Conclusión y futuras líneas de investigación

En el presente capítulo hemos justificado el papel de la **PLD** en el aula de español como segunda lengua, definiendo el concepto técnico de juego y proponiendo actividades lúdicas digitales como término más inclusivo. Posteriormente, hemos abordado desde un punto de vista crítico las clasificaciones de los principales enfoques pedagógicos, dado que, desde nuestro punto de vista, estas taxonomías resultan reduccionistas al presentar una correlación enfoque–recurso. En su lugar, hemos propuesto una nueva clasificación, en relación con el creciente papel de las actividades lúdicas digitales en la programación curricular, como **modelo**, **apoyo** y **vehículo**. A continuación, hemos definido cuatro tipos de recursos lúdicos digitales y sus subtipos: **videojuegos** (lúdicos, serios, replanteados, modificados), **minijuegos** (y sus colecciones en aplicaciones o *apps*), **realidades extendidas** (virtual y aumentada) y **robots** (que difieren según su autonomía, antropomorfismo y rol en el aula). Seguidamente hemos distinguido entre cuatro aproximaciones teóricas a la PLD, según su concepción de la adquisición de lenguas como un fenómeno eminentemente **cognitivo** (aproximaciones estructuralista-conductista y psicocognitiva), **social** (aproximación socioconstructivista) o **ecológico** (como combinación del cognitivo y del social), y hemos proporcionado ejemplos de investigaciones científicas que se apoyan en estos marcos teóricos.

Asimismo, hemos demostrado que la inmensa mayoría de publicaciones empíricas sobre PLD se enfoca en el aprendizaje–enseñanza del vocabulario y hemos identificado varias líneas de investigación por tipo de recurso. Las investigaciones sobre videojuegos lúdicos se concentran en el **aprendizaje incidental** y demuestran que los jugadores que aprenden más vocabulario son aquellos que dedican más tiempo al juego y emplean una mayor variedad de estrategias de aprendizaje. Los estudios sobre el **aprendizaje vicario** muestran que los efectos de jugar frente a observar a otros jugando dependen de la naturaleza del juego y de si este induce una carga cognitiva pertinente o extrínseca. Las publicaciones sobre **aprendizaje intencional** ilustran fórmulas creativas para incorporar aplicaciones comerciales en la clase y constatan la importancia de suplementar el uso de videojuegos con instrucción explícita y concienciación previa. Los incipientes trabajos sobre realidades extendidas y robots comienzan a desvelar las posibilidades del aprendizaje situado y corporizado.

Nuestra investigación revela también que solo una minoría de estudios explora el potencial de las actividades lúdicas digitales para el aprendizaje de la gramática. Las publicaciones sobre minijuegos indican una mayor

efectividad del ***feedback*** explícito, sobre todo a corto plazo y con estructuras al alcance de los aprendientes. Asimismo, la **inducción guiada** se propone como una solución que reúne los beneficios de la instrucción deductiva e inductiva. Los estudios con realidades extendidas ponen de manifiesto el valor añadido de la instrucción explícita y las investigaciones con robots sugieren que el **efecto persona** puede depender del objeto de estudio y de si el comportamiento del robot genera estrés positivo o ansiedad.

Finalmente, hemos señalado un vacío en investigaciones sobre el papel del docente en el aula como agente y mediador de la PLD y hemos identificado fuentes teóricas para el diseño curricular y recursos prácticos para la creación de actividades lúdicas digitales.

Entre las futuras líneas de investigación posibles, es especialmente necesaria la realización de un mayor número de estudios empíricos en PLD para la formación docente y el aprendizaje de la gramática. Por motivos de espacio, no hemos incluido aquí estudios sobre adquisición de destrezas y competencias comunicativas, pero entre los existentes detectamos una acuciante necesidad de combinar el aprendizaje incidental con el intencional. Finalmente, invitamos a investigadores y docentes a explorar fórmulas creativas para involucrar a los aprendientes con baja motivación, suplementando los sistemas de recompensas extrínsecas con estrategias de motivación intrínseca como la capacidad analítica y la expresión identitaria, creativa y humorística.

5 Lecturas adicionales comentadas

Peterson, M. y N. Jabbari, eds. 2022. *Digital Games in Language Learning: Case Studies and Applications*. Londres y Nueva York: Routledge.

Los nueve capítulos de este volumen dan cabida a voces establecidas y emergentes de un amplio contexto internacional en torno a cuestiones teóricas y prácticas del uso de videojuegos para el aprendizaje de lenguas.

Ludic Language Pedagogy. Revista digital disponible en: https://llpjournal.org

Esta revista de acceso libre incluye artículos de investigación, manifiestos y materiales de la mano de autores de primera línea sobre PLD.

APÉNDICE

videojuegos, minijuegos y aplicaciones, realidades extendidas y robots

Videojuegos

- Listado de videojuegos más populares:
  - Sundqvist (2019)
  - Govender y Arnedo-Moreno (2021)
- Catálogos de actividades suplementarias en torno a juegos:
  - *Games2Teach* (https://games2teach.uoregon.edu/download/classroom-activities)
- Catálogos online de videojuegos serios:
  - *Games for Change* (http://www.gamesforchange.org/games)
  - *Serious Game Classification* (http://serious.gameclassification.com)
- Selección de videojuegos serios para el aprendizaje de español:
  - *Guadalingo* (https://edinumen.es/guadalingo)
  - *Practice Spanish: Study Abroad* (https://www.mhpractice.com/products/Practice_Spanish)
  - *Ruby Rei EDU* (disponible en la Apple App Store y Google Play Store)
- Plataformas para crear videojuegos:
  - *Bitsy* (https://bitsy.org)
  - *Construct 3* (https://www.construct.net)
  - *RPG Playground* (https://rpgplayground.com)
  - *Scratch* (https://scratch.mit.edu)
  - *Twine* (https://twinery.org)

Minijuegos y aplicaciones

- Listado de minijuegos y *apps* para el aprendizaje de lenguas:
  - Dehghanzadeh *et al.* (2021)
  - Jueru *et al.* (2020)
- Catálogos online de minijuegos para el aprendizaje de español:
  - *ABCYA* (https://www.abcya.com/games/wordtoss_spanish)
  - *Rockalingua* (https://rockalingua.com/games)
- Selección de *apps* para el aprendizaje de español:
  - *Lirica* (http://www.lirica.io),
  - *Lingopie* (https://lingopie.com)
  - *Beelinguapp* (https://beelinguapp.com)
  - *LinQ* (https://www.lingq.com)
  - *Jiveworld* (https://www.jiveworld.com)
  - *LingroToGo* (https://lingrolearning.com/lingrotogo-3)
  - *HelloTalk* (https://www.hellotalk.com)
- Herramientas para crear actividades gamificadas:
  - *Kahoot!* (https://kahoot.com)
  - *Socrative* (https://www.socrative.com)
  - *Quizlet* (https://quizlet.com)
  - *Quizziz* (https://quizizz.com)
- Herramientas para crear minijuegos:
  - *Cerebriti* (https://www.cerebriti.com)
  - *EDUCAplay* (https://www.educaplay.com)
  - *Genial.ly* (https://www.genial.ly)
  - *Wordwall* (https://wordwall.net)
  - *LearningApps.org* (https://learningapps.org/createApp.php)
- Sistemas de gestión de aprendizaje para crear cursos gamificados:
  - *ClassDojo* (https://www.classdojo.com)
  - *Classcraft* (https://www.classcraft.com)
  - *Fantasy Class* (https://fantasyclass.app)
  - *Gradecraft* (https://www.gradecraft.com)

Realidades extendidas

- Listado de juegos de realidad virtual y aumentada para el aprendizaje de lenguas:
  - Huang, Hew y Fryer (2021)

- Selección de juegos de realidad virtual para el aprendizaje de español:
  - *House of Languages VR* (http://www.fox3d.com/games)
  - *Mondly VR* (https://www.mondly.com/vr)
- Plataformas para crear juegos de realidad virtual o aumentada
  - *CoSpaces Edu* (https://cospaces.io)
  - *Metaverse* (https://studio.gometa.io/landing)

Robots

- Listado de robots usados para el aprendizaje de lenguas:
  - Randall (2020)
- Robots programables:
  - *Ozobot* (https://ozobot.com)

Bibliografía

Acquah, E. O. y H. T. Katz. 2020. "Digital Game-Based L2 Learning Outcomes for Primary through High-School Students: A Systematic Literature Review". *Computers and Education* 143: 1–19. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103667.

Alemi, M. y S. Bahramipour. 2019. "An Innovative Approach of Incorporating a Humanoid Robot into Teaching EFL Learners with Intellectual Disabilities". *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education* 4 (1): 1–22. https://doi.org/10.1186/s40862-019-0075-5.

Alemi, M., A. Meghdari y M. Ghazisaedy. 2015. "The Impact of Social Robotics on L2 Learners' Anxiety and Attitude in English Vocabulary Acquisition". *International Journal of Social Robotics* 7 (4): 523–535. https://doi.org/10.1007/s12369-015-0286-y.

Alfadil, M. 2020. "Effectiveness of Virtual Reality Game in Foreign Language Vocabulary Acquisition". *Computers & Education* 153: 1–13. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103893.

Bibauw, S., T. François y P. Desmet. 2019. "Discussing with a Computer to Practice a Foreign Language: Research Synthesis and Conceptual Framework of Dialogue-Based CALL". *Computer Assisted Language Learning* 32 (8): 827–877. https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1535508.

Blake, R. y G. A. Guillén. 2020. *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Washington: Georgetown University Press.

Blanco, C. 2020. *Duolingo Language Report: Global Overview*. s.l.: Duolingo. https://blog.duolingo.com/global-language-report-2020/

Bogost, I. 2015. "Why Gamification is Bullshit". En *The Gameful World: Approaches, Issues, Applications*, eds. P. W. Steffen y S. Deterding, 65–79. Nueva York: Cambridge University Press.

Boller, S. y K. Kapp. 2017. *Play to Learn: Everything You Need to Know about Designing Effective Learning Games*. Alexandria: ATD Press.

Bruckman, A. 1999. "Can Educational Be Fun?" *Game Developers Conference* 99: 75–79.

Bueno-Alastuey, M. C. y K. Nemeth. 2020. "Quizlet and Podcasts: Effects on Vocabulary Acquisition". *Computer Assisted Language Learning* 35 (7): 1–30. https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1802601.

Bytheway, J. 2015. "A Taxonomy of Vocabulary Learning Strategies Used in Massively Multiplayer Online Role-Playing Games". *CALICO Journal* 32 (3): 508–527. https://doi.org/10.1558/cj.v32i3.26787.

Caillois, R. 1958. *Les Jeux et Les Hommes: Le Masque et Le Vertige*. París: Gallimard.

Cerezo, L. 2010. *Talking to Avatars: The Computer as a Tutor and The Incidence of Learner's Agency, Feedback, and Grammatical Form in SLA*. Tesis doctoral, Georgetown University.

———. 2014. "Beyond Hybrid Learning: A Synthesis of Research on e-Tutors under the Lens of SLA Theory". En *Hybrid Language Teaching and Learning: Exploring Theoretical, Pedagogical and Curricular Issues*, eds. F. Rubio y J. J. Thoms, 50–66. Boston: Heinle, Cengage Learning.

———. 2015. "Theoretical Approaches to CALL Research: Toward a Psycholinguistic Perspective". En *A Psycholinguistic Approach to Technology and Language Learning*, eds. R. P. Leow, L. Cerezo y M. Baralt, 23–46. Berlín: Mouton De Gruyter.

Cerezo, L., A. Caras y R. P. Leow. 2016. "The Effectiveness of Guided Induction Versus Deductive Instruction on the Development of Complex Spanish 'gustar' Structures: An Analysis of Learning Outcomes and Processes". *Studies in Second Language Acquisition* 38: 265–291. https://doi.org/10.1017/S0272263116000139.

Cerezo, L., N. Moreno y R. P. Leow. 2015. "Psycholinguistically Motivated CALL Activities". En *A Psycholinguistic Approach to Technology and Language Learning*, eds. R. P. Leow, L. Cerezo y M. Baralt, 243–257. Berlín y Boston: De Gruyter Mouton.

Chen, H. H. y T. C. Yang. 2013. "The Impact of Adventure Video Games on Foreign Language Learning and the Perceptions of Learners". *Interactive Learning Environments* 21 (2): 129–141. https://doi.org/10.1080/10494820.2012.705851.

Chen, H-J. y H.-L. Hsu. 2020. "The Impact of a Serious Game on Vocabulary and Content Learning". *Computer Assisted Language Learning* 33 (7): 811–832. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1593197.

Cheng, A., L. Yang y E. Andersen. 2017. "Teaching Language and Culture with a Virtual Reality Game". En *CHI '17: Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, eds. G. Mark y S. Fussell, 541–549. Nueva York: Association for Computing Machinery.

Chotipaktanasook, N. y H. Reinders. 2018. "A Massively Multiplayer Online Role-Playing Game and its Effects on Interaction in the Second Language: Play, Interact and Learn". En *Handbook of Research on Integrating Technology into Contemporary Language Learning and Teaching*, eds. B. Zou y M. Thomas, 367–389. Hershey: IGI Global.

Cobb, M. y N. Lovick. 2007. "The Concept of Foreign Language Task, Misconceptions and Benefits in Implementing Task-Based Instruction". In *2nd International Conference on Task-Based Language Teaching*, ed. National Foreign Language Resource Center (NFLRC), s.p. Honolulu: University of Hawai'i at Manoa.

Collado, E. 2017. "Robots as Language Learning Tools". *Learning Languages* 22 (2): 28–31.

Cornillie, F., R. Lagatie, M. Vandewaetere, G. Clarebout y P. Desmet. 2013. "Tools that Detectives Use: In Search of Learner-Related Determinants for Usage of Optional Feedback in a Written Murder Mystery". En *Learner-Computer Interaction in Language Education: A Festschrift in Honor of Robert Fischer*, eds. P. Hubbard, M. Schulze y B. Smith, 22–45. San Marcos: CALICO.

Cornillie, F., W. Van Den Noortgate, K. Van den Branden y P. Desmet. 2017. "Examining Focused L2 Practice: From in Vitro to In Vivo". *Language Learning & Technology* 21 (1): 121–145. https://dx.doi.org/10125/44598.

Crystal, D. 1996. "Language Play and Linguistic Intervention". *Child Language Teaching and Therapy* 12 (3): 328–344. https://doi.org/10.1177/026565909601200307.

deHaan, J. 2005. "Learning Language Through Video Games: A Theoretical Framework, an Evaluation of Game Genres, and Questions for Future Research". En *Interactive Convergence: Critical Issues in Multimedia*, eds. S. P. Schaffer y M. L. Price, 229–239. Oxford: Interdisciplinary Press.

———. 2019. "Teaching Language and Literacy with Games: What? How? Why?" *Ludic Language Pedagogy* 1: 1–57. https://doi.org/10.55853/llp_v1Art1.

deHaan, J. y F. Kono. 2010. "The Effect of Interactivity with WarioWare Minigames on Second Language Vocabulary Learning". *Journal of Digital Games Research* 4 (2): 47–59. https://doi.org/10.9762/digraj.4.2_47.

deHaan, J., W. M. Reed y K. Kuwada. 2010. "The Effect of Interactivity with a Music Video Game on Second Language Vocabulary Recall". *Language Learning & Technology* 14 (2): 74–94. http://dx.doi.org/10125/44215.

Dehghanzadeh, H., H. Fardanesh, J. Hatami, E. Talaee y O. Noroozi. 2021. "Using Gamification to Support Learning English as a Second Language: A Systematic Review". *Computer Assisted Language Learning* 34 (7): 934–957. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298.

Djaouti, D., J. Alvarez y J. P. Jessel. 2011. "Classifying Serious Games: The G/P/S Model". En *Handbook of Research on Improving Learning and Motivation through Educational Games: Multidisciplinary Approaches*, ed. P. Felicia, 118–136. Hershey: IGI Global.

Dubreil, S. 2020. "Using Games for Language Learning in the Age of Social Distancing". *Foreign Language Annals* 53 (2): 250–259. https://doi.org/10.1111/flan.12465.

Ebrahimzadeh, M. 2017. "Readers, Players, and Watchers: EFL Students' Vocabulary Acquisition through Digital Video Games". *English Language Teaching* 10 (2): 1–18.

Ebrahimzadeh, M. y S. Alavi. 2017. "Readers, Players, and Watchers: Short and Long-Term Vocabulary Retention through Digital Video Games". *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* 6 (4): 52–62.

Ellis, R. 2018. *Reflections on Task-Based Language Teaching*. Bristol: Multilingual Matters.

Engwall, O. y J. Lopes. 2020. "Interaction and Collaboration in Robot-Assisted Language Learning for Adults". *Computer Assisted Language Learning* 35 (5–6): 1–37. https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1799821.

Franciosi, S. 2017. "The Effect of Computer Game-Based Learning on FL Vocabulary Transferability". *Journal of Educational Technology & Society* 20 (1): 123–133. http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.20.1.123.

Franciosi, S. J., J. Yagi, Y. Tomoshige y S. Ye. 2016. "The Effect of a Simple Simulation Game on Long-Term Vocabulary Retention". *CALICO Journal* 33 (3): 355–379. https://doi.org/10.1558/cj.v33i2.26063.

García Botero, G., M. A. Botero Restrepo, C. Zhu y F. Questier. 2021. "Complementing In-Class Language Learning with Voluntary Out-of-Class MALL. Does Training in Self-Regulation and Scaffolding Make a Difference?" *Computer Assisted Language Learning* 34 (8): 1013–1039. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1650780.

Govender, T. y J. Arnedo-Moreno. 2021. "An Analysis of Game Design Elements Used in Digital Game-Based Language Learning". *Sustainability* 13: 1–26. https://doi.org/10.3390/su13126679.

Hannibal Jensen, S. 2017. "Gaming as an English Language Learning Resource among Young Children in Denmark". *CALICO Journal* 34 (1): 1–19. https://doi.org/10.1558/cj.29519.

Heift, T. y M. Schulze. 2015. "Tutorial Computer-Assisted Language Learning". *Language Teaching* 48 (4): 471–490. https://doi.org/10.1017/S0261444815000245.

Herberg, J. S., S. Feller, I. Yengin y M. Saerbeck. 2015. "Robot Watchfulness Hinders Learning Performance". En *24th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN)*, 153–160. Chicago: Neurological Therapeutic Medical Robot, PARO. https://doi.org/10.1109/ROMAN.2015.7333620.

Hitosugi, C. I., Schmidt, M. y Hayashi, K. 2014. "Digital Game-based Learning (DGBL) in the L2 Classroom: The Impact of the UN's Off-the-Shelf Videogame, Food Force, on Learner Affect and Vocabulary Retention". *CALICO Journal* 31 (1): 19–39. https://doi.org/10.11139/cj.31.1.19-39.

Holden, C. y J. Sykes. 2011. "Leveraging Mobile Games for Placed Based Language Learning". *International Journal of Game Based Learning* 1 (2): 1–18. https://doi.org/10.4018/ijgbl.2011040101.

Huang, X., D. Zou, G. Cheng y H. A. Xie. 2021. "Systematic Review of AR and VR Enhanced Language Learning". *Sustainability* 13: 1–30. https://doi.org/10.3390/su13094639.

Hubbard, P. 1991. "Evaluating Computer Games for Language Learning". *Simulation and Gaming Journal* 22: 220–223. https://doi.org/10.1177/1046878191222006.

Huizinga, J. 1950. *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Boston: Beacon Press.

Ibrahim, K. 2019. "Foreign Language Practice in Simulation Video Games: An Analysis of Game-Based FL Use Dynamics". *Foreign Language Annals* 52 (2): 335–357. https://doi.org/10.1111/flan.12388.

Jean, G. y D. Simard. 2011. "Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but Boring?" *Foreign Language Annals* 44 (3): 467–494. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01143.x

Jueru, T., S. Ferrão, F. Vitória y R. Ferrão Silva. 2020. "Gamification for Technology-Enhanced Language Learning (TELL) – Success Factors of Gamified Language Learning Platform Design". *Revista Iberoamericana de Informática Educativa* 31: 54–69.

Kennedy, J., P. Baxter, E. Senft y T. Belpaeme. 2016. "Social Robot Tutoring for Child Second Language Learning". En *11th ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction (HRI)*, eds. C. Bartneck, Y. Nagai, A. Paiva y S. Sabanovic, 231–238. Piscataway: The Institute of Electrical and Electronic Engineers.

Khalifa, A., T. Kato y S. Yamamoto. 2017. "Measuring Effect of Repetitive Queries and Implicit Learning with Joining-in-Type Robot Assisted Language Learning System". En *7th ISCA Workshop on Speech and Language Technology in Education (SLaTE 2017)*, eds. O. Engwall y J. D. Lopes, 13–17. Estocolmo: Computer Science Bibliography.

Lacasa, P., R. Martínez y L. Méndez. 2008. "Developing New Literacies Using Commercial Videogames as Educational Tools". *Linguistics and Education* 19: 85–106. https://doi.org/10.1016/j.linged.2008.02.001.

Lai, K.-W. y H.-J. Chen. 2021. "A Comparative Study on the Effects of a VR and PC Visual Novel Game on Vocabulary Learning". *Computer Assisted Language Learning* 1–34. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1928226.

Larsen-Freeman, D. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Li, S. 2010. "The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Metaanalysis". *Language Learning* 60: 309–365. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00561x.

Lord, G. 2016. "Rosetta Stone for Language Learning". *IALLT Journal of Language Learning Technologies* 46 (1): 1–35. https://doi.org/10.17161/iallt.v46i1.8552.

Mackey, A. y J. M. Goo. 2007. "Interaction Research in SLA: A Meta-Analysis and Research Synthesis". En *Input, Interaction and Corrective Feedback in L2 Learning*, ed. A. Mackey, 379–452. Nueva York: Oxford University Press.

McGonigal, J. 2011. *Reality is Broken: Why Games Make us Better and How They Change the World*. Londres: Johnathan Cape.

Miller, M. y V. Hegelheimer. 2006. "The SIMs Meet ESL: Incorporating Authentic Computer Simulation Games into the Language Classroom". *Interactive Technology and Smart Education* 3 (4): 311–328. https://doi.org/10.1108/17415650680000070.

Mohsen, M. A. 2016. "The Use of Computer-Based Simulation to Aid Comprehension and Incidental Vocabulary Learning". *Journal of Educational Computing Research* 54 (6): 863–884. https://doi.org/10.1177/0735633116639954.

Ortega, L. y E. Zyzik. 2008. "Online Interactions and L2 Learning: Some Ethical Challenges for L2 Researchers". En *AILA Applied Linguistics Series*, ed. S. Sieloff Magnan, 331–355. Ámsterdam: John Benjamins.

Patiño, A. y M. Romero. 2015. "Identifying Pedagogical Uses of Serious Games for Learning English as a Second Language". En *Games and Learning Alliance*.

GALA 2014. Lecture Notes in Computer Science, ed. A. De Gloria, 31–43. Cham: Springer.

Pelgrum, M. 2019. "Mobile AR Trails and Games for Authentic Language Learning". En *Handbook of Mobile Teaching and Learning*, eds. Y. A. Zhang y D. Cristol, 1229–1244. Berlín: Springer.

Piaget, J. 1962. *Play, Dreams and Imitation*. Nueva York: Norton.

Prieto de Lope, R. y N. Medina-Medina. 2017. "A Comprehensive Taxonomy for Serious Games". *Journal of Educational Computing Research* 55 (5): 629–672. https://doi.org/10.1177/0735633116681301.

Pujolà, J. T. y C. Appel. 2020. "Gamification for Technology-Enhanced Language Teaching and Learning". En *New Technological Applications for Foreign and Second Language Learning and Teaching*, eds. M. Kruk y M. Peterson, 93–111. Hershey: IGI Global.

Rachels, J. R. y A. J. Rockinson-Szapkiw. 2018. "The Effects of a Mobile Gamification App on Elementary Students' Spanish Achievement and Self-Efficacy". *Computer Assisted Language Learning* 31 (1–2): 72–89. https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1382536.

Ranalli, J. 2008. "Learning English with the Sims: Exploiting Authentic Computer Simulation Games for L2 Learning". *Computer Assisted Language Learning* 21 (5): 441–455. https://doi.org/10.1080/09588220802447859.

Randall, N. 2020. "A Survey of Robot-Assisted Language Learning (RALL)". *ACM Transactions on Human-Robotic Interaction* 9 (1): 1–36. https://doi.org/10.1145/3345506.

Reinders, H. y S. Wattana. 2014. "Can I Say Something? The Effects of Digital Game Play on Willingness to Communicate". *Language Learning & Technology* 18 (2): 101–123.

Reinhardt, J. 2019. *Gameful Second and Foreign Language Teaching and Learning: Theory, Research, and Practice*. Cham: Palgrave Macmillan.

Reinhardt, J. y S. L. Thorne. 2019. "Digital Literacies as Emergent Multifarious Repertoires". En *Engaging Language Learners Through CALL: From Theory and Research to Informed Practice*, eds. N. Arnold y L. Ducate, 208–239. Londres: Equinox.

Reitz, L., A. Sohny y G. Lochmann. 2016. "VR-Based Gamification of Communication Training and Oral Examination in a Second Language". *International Journal of Game-Based Learning* 6 (2): 46–61. https://doi.org/10.4018/IJGBL.2016040104.

Saerbeck, M., T. Schut, C. Bartneck y M. Janse. 2010. "Expressive Robots in Education: Varying the Degree of Social Supportive Behavior of a Robotic Tutor". En *CHI '10: Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, eds. E. Mynatt, G. Fitzpatrick, S. Hudson, K. Edwards and T. Rodden, 1613–1622. Nueva York: Association for Computing Machinery.

Salen, K., R. Torres, L. Wolozin, R. Rufo-Tepper y A. Shapiro. 2011. *Quest to Learn: Developing the School for Digital Kids*. Cambridge: The MIT Press.

Shortt, M., S. Tilak, I. Kuznetcova, B. Martens y B. Akinkuolie. 2021. "Gamification in Mobile-Assisted Language Learning: A Systematic Review of Duolingo Literature from Public Release of 2012 to Early 2020". *Computer Assisted Language Learning* 1–38. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1933540.

Shute, V. J. y F. Ke. 2012. "Games, Learning, and Assessment". En *Assessment in Game-Based Learning*, eds. D. Ifenthaler, D. Eseryel y X. Ge, 43–58. Nueva York: Springer.

Sundqvist, P. 2013. "The SSI Model: Categorization of Digital Games in EFL Studies". *European Journal of Applied Linguistics and TEFL* 2 (1): 89–104. https://doi.org/10.14705/rpnet.2013.000166.

———. 2019. "Commercial-off-the-Shelf Games in the Digital Wild and L2 Learner Vocabulary". *Language Learning & Technology* 23 (1): 87–113. https://doi.org/https://doi.org/10125/44674.

Sundqvist, P. y P. Wikström. 2015. "Out-of-School Digital Gameplay and in-School L2 English Vocabulary Outcomes". *System* 51: 65–76. https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.001.

Sweller, J. 2010. "Element Interactivity and Intrinsic, Extraneous and Germane Cognitive Load". *Educational Psychology Review* 22: 123–138. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9128-5.

Sydorenko, T., J. Hellermann, S. L. Thorne y V. Howe. 2019. "Mobile Augmented Reality and Language-Related Episodes". *TESOL Quarterly* 53 (3): 712–740. https://doi.org/10.1002/tesq.507.

Sykes, J. M. y J. Reinhardt. 2012. *Language at Play: Digital Games in Second and Foreign Language Teaching and Learning*. Boston: Pearson.

Tai, T.-Y., H. H.-J. Chen y G. Todd. 2020. "The Impact of a Virtual Reality App on Adolescent EFL learners' Vocabulary Learning". *Computer Assisted Language Learning* 1–26. https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1752735.

Thorne, S., J. Hellermann y T. Jakonen. 2021. "Rewilding Language Education: Emergent Assemblages and Entangled Actions". *The Modern Language Journal* 105 (1): 106–125. https://doi.org/10.1111/modl.12687.

Todd, A. 2017. "Why Gamification is Malarkey". *The Morning Watch: Educational and Social Analysis* 44 (1–2): 1–7.

Tsai, Y.-L. y C.-C. Tsai. 2018. "Digital Game-Based Second-Language Vocabulary Learning and Conditions of Research Designs: A Meta-Analysis Study". *Computers and Education* 125: 345–357. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.020.

van den Berghe, R., J. Verhagen, J., O. Oudgenoeg-Paz, S. van der Ven y P. Leseman. 2019. "Social Robots for Language Learning: A Review". *Review of Educational Research* 89 (2): 259–295. https://doi.org/10.3102/0034654318821286.

Xu, Z., Z. Chen, L. Eutsler, Z. Geng y A. Kogut. 2020. "A Scoping Review of Digital Game-Based Technology on English Language Learning". *Educational Technology Research and Development* 68 (3): 877–904. https://doi.org/10.1007/s11423-019-09702-2.

York, J., F. J. Poole y J. W. deHaan. 2021. "Playing a New Game: An Argument for a Teacher-Focused Field around Games and Play in Language Education". *Foreign Language Annals* 54 (4): 1164–1188. https://doi.org/10.1111/flan.12585.

Zhao, J. 2016. "L2 Languaging in a Massively Multiplayer Online Game: An Exploration of Learner Variations". *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching* 6 (4): 1–17. https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2016100101.

Zheng, D., M. Bischoff y B. Gilliland. 2015. "Vocabulary Learning in Massively Multiplayer Online Games: Context and Action before Words". *Educational Technology Research and Development* 63 (5): 771–790. https://doi.org/10.1007/s11423-015-9387-4.

Zou, D., Y. Huang y H. Xie. 2021. "Digital Game-Based Vocabulary Learning: Where are We and Where are We Going?" *Computer Assisted Language Learning* 34 (5–6): 751–77. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1640745.

Taylor & Francis
Taylor & Francis Group
http://taylorandfrancis.com

EPÍLOGO

Nuevos escenarios mediados por tecnología

New technology-mediated scenarios

Taylor & Francis
Taylor & Francis Group
http://taylorandfrancis.com

13

OPORTUNIDADES DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

OPPORTUNITIES FOR ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) IN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Javier Muñoz-Basols y Mara Fuertes Gutiérrez

1 La irrupción de *ChatGPT*: un cambio de paradigma en el contexto educativo 344
2 La interacción mediada por IA: una cuarta dimensión para el aprendizaje de una L2 349
2.1 Oportunidades de contacto con la lengua 351
2.2 Adaptación a diferentes perfiles de aprendizaje 351
2.3 Análisis y sistematización del material lingüístico 351
3 El marco IMI+ para la incorporación de la IA a nivel curricular 352
4 Oportunidades inmediatas de la IA 354
4.1 Aprendizaje informal 355
4.2 Autonomía del aprendiente 356
4.3 (Auto)evaluación 357
5 Conclusión y futuras líneas de investigación 358
6 Agradecimientos 360
Bibliografía 360

RESUMEN

En este capítulo se presentan algunas de las oportunidades inmediatas que puede aportar la Inteligencia Artificial (IA) al proceso de adquisición de una lengua. En primer lugar, se analiza cómo el acceso generalizado a este tipo de herramientas, ejemplificado en la irrupción del *chatbot ChatGPT*, ha alimentado el debate sobre la necesidad de redefinir el rol de esta tecnología desde

DOI: 10.4324/9781003146391-18
This chapter has been made available under a CC-BY-NC-ND 4.0 license.

un punto de vista de su eficacia y su uso ético. En segundo lugar, se explica cómo la IA representa un cambio de paradigma en el funcionamiento de las dinámicas interaccionales tradicionales, al sumar un nuevo tipo de interacción (docente–IA, aprendiente–IA) en el entorno educativo. En tercer lugar, se describe el marco IMI+, diseñado para la integración curricular de la IA generativa, junto con dos componentes imprescindibles en la incorporación de esta tecnología: la literacidad digital y el pensamiento crítico. Por último, se analizan tres áreas en las que la IA puede convertirse en una aliada en la adquisición de una lengua de manera inmediata: el aprendizaje informal, la autonomía del aprendiente y la (auto)evaluación. Con todo ello, se ofrece una primera aproximación al papel que puede desempeñar la IA en el proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

Palabras clave: Inteligencia Artificial (IA); Inteligencia Artificial Generativa (IAG); *ChatGPT*; interacción; marco IMI+; generador de textos; aprendizaje de lenguas

ABSTRACT

In this chapter, some of the immediate opportunities that Artificial Intelligence (AI) can bring to the language acquisition process are presented. First, we analyze how the widespread access to this type of tools, exemplified by the emergence of the chatbot *ChatGPT*, has sparked a debate on the necessity of redefining the role of this technology in terms of its effectiveness and ethical usage. Secondly, it explains how AI represents a paradigm shift in the functioning of traditional interactional dynamics by adding new types of interaction (teacher–AI, learner–AI) to the educational environment. Thirdly, the IMI+ framework for the curricular integration of generative AI is described, along with two essential components in the incorporation of this technology: digital literacy and critical thinking. Finally, three immediate opportunities of AI are analyzed that can make this technology an ally in language acquisition: informal learning, learner autonomy, and (self) evaluation. Overall, this chapter provides an initial exploration into the role that AI can play in the teaching and learning of languages.

Keywords: Artificial Intelligence (AI); Generative Artificial Intelligence (GenAI); *ChatGPT*; interaction; IMI+ framework; text generator; language learning

1 La irrupción de *ChatGPT*: un cambio de paradigma en el contexto educativo

La aparición del *chatbot ChatGPT* en noviembre de 2022 representó un cambio revolucionario en la accesibilidad a la Inteligencia Artificial (IA) generativa.

Se trata de un modelo grande de lenguaje o ***Large Language Model*** (*LLM*, por sus siglas en inglés), es decir, una herramienta que utiliza un corpus compuesto por grandes cantidades de texto (un total de 300 billones de palabras), procedente de libros, artículos de prensa, *Wikipedia*, blogs y otras páginas web (Teubner *et al*. 2023), para generar contenido y desempeñar ciertas tareas. La decisión de la empresa *OpenAI* de permitir el acceso al público en general a la versión *ChatGPT-3*, y su fácil manejo, implicó que el uso de esta herramienta tecnológica comenzara a extenderse gradualmente en diversos ámbitos de la sociedad a nivel global, consiguiendo 100 millones de usuarios en tan solo dos meses (UNESCO 2023, 3). Dada su capacidad de simular el comportamiento humano a la hora de conversar, responder a cualquier pregunta o generar texto en cuestión de segundos, las opiniones se polarizaron en cuanto a los posibles efectos sociales y educativos de esta tecnología (Popp 2023, 22, 24). Algunos países, como Italia, bloquearon inicialmente su uso, argumentando que violaba las leyes de protección de datos (Buj 2023), mientras que en otros, como en el caso de los Estados Unidos, se constituyeron grupos de trabajo en universidades para explorar formas de integrar esta nueva herramienta como parte de la competencia digital (Baber *et al*. 2022). El impacto de este *chatbot* fue prácticamente inmediato, como demuestra un estudio realizado en la Universidad de Cambridge en abril de 2023 en el que se constató —cinco meses después de su lanzamiento— que el 47% del estudiantado ya había hecho uso de esta herramienta (Sleator y Hennessey 2023).

Pese al potencial de *ChatGPT* para procesar el lenguaje natural al mismo nivel que un humano, y en determinadas situaciones superior, hace ya décadas que convivimos a diario con prototipos y aplicaciones de IA, no solo en el ámbito profesional, sino también en el educativo y en el desempeño de actividades cotidianas de carácter comunicativo. Algunos ejemplos incluyen:

1 **aplicaciones de mensajería** (*WhatsApp*, *Slac*k. . .): hacen uso de la predicción de texto para ofrecer sugerencias a medida que se escribe;
2 **motores de búsqueda** (*Google*, *Bing*. . .): implementan algoritmos de IA para comprender las búsquedas del usuario y proporcionar sugerencias o correcciones;
3 **plataformas de correo electrónico** (*Gmail*, *Hotmail*. . .): se valen de algoritmos de IA para corregir palabras, completar frases y proponer respuestas y reacciones;
4 **procesadores de texto** (*Microsoft Word*, *Google Docs*. . .): corrigen la gramática, la ortografía y ofrecen sugerencias a través de tecnología de texto predictivo;
5 **correctores gramaticales web** (*Grammarly*, *Ginger*. . .): integrados en navegadores y procesadores de texto, brindan sugerencias en tiempo real para mejorar la gramática, la puntuación y el estilo;
6 **traductores automáticos** (*DeepL*, *Google Translate*. . .): utilizan redes neuronales y algoritmos avanzados;

7 **asistentes de escritura** (*ProWritingAid*, *Wordtune*. . .): analizan grandes cantidades de texto y ayudan a mejorar la gramática, el estilo de escritura y la legibilidad;
8 **asistentes de voz** (*Siri*, *Amelia*, etc.): realizan búsquedas, transcriben de voz a texto, como asistentes virtuales o dispositivos controlados por voz (accesibilidad) o como dispositivos de autenticación de seguridad, entre otros.

A diferencia de las herramientas y aplicaciones con las que el público general ya estaba familiarizado, lo que ha cambiado nuestra manera de pensar sobre el impacto de la IA es que *ChatGPT* es un **generador de textos** (*text generator*). Es una herramienta fácil de usar a través de una interfaz sencilla en la que se pueden formular preguntas y copiar grandes cantidades de texto. Su valor radica en la rapidez con la que procesa el lenguaje natural y establece una comunicación inmediata; un humano no puede generar ni procesar información a esta velocidad. Para generar un texto, la herramienta puede **analizar y comprender los parámetros lingüísticos** de manera profunda, asegurando además la **coherencia** u orden lógico de las diferentes partes de un texto y la **cohesión** o conexión interna de la información.

De los prototipos de IA mencionados anteriormente, podemos ejemplificar la evolución de esta tecnología con dos casos ilustrativos. En primer lugar, los **traductores automáticos** no poseían en origen la capacidad de traducir más allá de oraciones sencillas, de manera que en la traducción de enunciados con secuencias idiomáticas o de carácter metafórico (p. ej., *tirar la casa por la ventana*), o palabras polisémicas o con varios significados (p. ej., *banco*: *entidad financiera, tipo de asiento, conjunto de peces*), generaban resultados literales y, por lo tanto, no equivalentes en relación con el contexto. Su perfeccionamiento paulatino como traductores automáticos neuronales ha conllevado un considerable aumento en su sofisticación traductológica (Muñoz-Basols 2019, 315). Gracias a la potenciación de la IA generativa, estos traductores son capaces en la actualidad de reconocer no solo el sentido literal, sino también de aproximarse a una gran variedad de usos de lenguaje idiomático o metafórico y ofrecer versiones adaptadas a un registro concreto: informal, formal o académico. Dicha sofisticación continúa aumentando, al retroalimentarse de las secuencias lingüísticas producidas diariamente por millones de usuarios; es decir, la inteligencia artificial se nutre de la interacción con humanos para mejorar su capacidad de respuesta.

En segundo lugar, hace una década que interaccionamos con **dispositivos de reconocimiento de voz**, por ejemplo, *Alexa*, *Google Assistant* o *Siri*, principalmente para la búsqueda de información (p. ej., *Hey Google, ¿qué tiempo va a hacer hoy?*), o para solicitar que lleven a cabo una tarea específica (p. ej. *Hey Google, enciende las luces*). A modo de contraste con estos dispositivos, lo que resulta novedoso en el caso de los *chatbots* de IA generativa, como

ChatGPT, es que procesan preguntas complejas, encuentran información detallada, generan modelos de texto y se retroalimentan del *feedback* del usuario gracias a que su funcionamiento se basa en redes neuronales (Pascual 2023). Otra de las ventajas que ofrece *ChatGPT* es la **interacción personalizada** que, en el caso del aprendizaje de lenguas, puede tener un impacto positivo desde el punto de vista motivacional, entre otros factores, por la facilidad en su uso a nivel tecnológico e interactivo (Belda-Medina y Calvo-Ferrer 2022) o por la capacidad de los *chatbots* de fomentar el aprendizaje lúdico o gamificado (Mayer 2014). Los asistentes de voz actuales, en cambio, no pueden responder a menudo a una pregunta si un hablante se desvía demasiado de la lógica oracional, si no se pronuncia correctamente un enunciado o si la pregunta carece de suficiente información contextual. *ChatGPT*, en cambio, comprende un mensaje escrito incluso si faltan palabras o letras, por ejemplo, como consecuencia de haber tecleado rápidamente. En resumen, el *chatbot*, gracias al empleo de **macrodatos** (*big data*), procesa e interpreta un mensaje incluso si está parcialmente incompleto o contiene errores tipográficos o gramaticales. En la Tabla 13.1 se muestran posibles roles, funciones e implementaciones de *ChatGPT* en el entorno educativo.

Es aquí donde se plantea un aspecto clave, no recogido en la Tabla 13.1, del potencial de la IA basada en el **aprendizaje profundo** (*deep learning*), es decir, en redes neuronales, en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas: generar enunciados ilimitados gramaticalmente correctos (en aquellas lenguas en las que la herramienta está desarrollada al nivel apropiado), con significado completo, y poder interaccionar con esta información a diferentes niveles y con distintos propósitos. Esto convierte a los *chatbots* de última generación como *ChatGPT*, frente a otros *chatbots* que utilizan el **aprendizaje máquina** (basado en modelos probabilísticos y estadísticos), en una tecnología que permite una **exposición continuada** a la L2 con un ***feedback* inmediato** y **personalizado** (véase Chen *et al*. 2021). Estas funciones serían imposibles de emular, con el mismo nivel de inmediatez y profundidad en el procesamiento del lenguaje, en una clase de lenguas tradicional. Otra ventaja de esta tecnología radica en su capacidad de proporcionar **modelos lingüísticos** basados en corpus en cualquier momento y desde cualquier dispositivo, ampliando las posibilidades de aprendizaje más allá del aula de lenguas.

La introducción de la IA supone un **cambio de paradigma** en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. De las herramientas disponibles en la actualidad, uno de los aspectos más inmediatos es considerar los *chatbots*, como *ChatGPT*, como parte de una nueva dimensión interaccional con la lengua meta. Como veremos a continuación, esta cuarta dimensión que inaugura la IA generativa (Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez 2024) constituye una fuente de exposición a la lengua para los aprendientes y una oportunidad para los docentes de orientar sus prácticas educativas y pedagógicas dentro y fuera del aula.

TABLA 13.1 Ejemplos de roles, funciones e implementaciones de la herramienta de IA *ChatGPT* en la educación. Fuente: traducido y adaptado de UNESCO (2023, 9, a partir del trabajo de Mike Sharples, Ronald Knust Graichen y UNESCO IESALC).

Rol	*Función de ChatGPT*	*Ejemplo de implementación*
Motor de búsqueda	Proporcionar alternativas para expresar una misma idea.	Los aprendientes escriben consultas en *ChatGPT* y utilizan la función de "regenerar respuesta" para examinar respuestas alternativas.
Oponente socrático	Actuar como rival para argumentar.	Los aprendientes introducen preguntas en *ChatGPT* siguiendo la estructura de una conversación. Los docentes pueden pedirles que utilicen *ChatGPT* para preparar debates.
Entrenador de colaboración	Ayudar a investigar en grupo y resolver problemas.	Los aprendientes utilizan *ChatGPT* en grupo para buscar información con la que completar tareas y trabajos.
Guía en el aprendizaje	Navegar por espacios físicos y conceptuales.	Los aprendientes utilizan *ChatGPT* para generar contenidos para las clases (preguntas de discusión) y consejos sobre cómo aprender conceptos específicos.
Tutor personal	Generar *feedback* sobre el progreso.	*ChatGPT* proporciona *feedback* personalizado a los aprendientes.
Codiseñador	Servir de apoyo durante el proceso de diseño.	Los docentes piden a *ChatGPT* ideas sobre el diseño de un plan de estudios (por ejemplo, rúbricas para la evaluación) o sobre objetivos específicos (cómo hacer el plan de estudios más accesible).
Explorador	Procesar, explorar e interpretar datos.	Los docentes brindan información básica a los aprendientes que escriben diferentes consultas en *ChatGPT* para saber más, por ejemplo, sobre el aprendizaje de lenguas.
Compañero de estudio	Reflexionar sobre el material de aprendizaje.	Los aprendientes describen su nivel a *ChatGPT* y le piden maneras de ayudarles a estudiar el material. Uso de *ChatGPT* como ayuda para otras tareas (entrevistas de trabajo).
Motivador	Producir juegos para ampliar el aprendizaje.	Los docentes o los aprendientes piden a *ChatGPT* ideas sobre cómo ampliar el aprendizaje después de proporcionar un resumen de su nivel de conocimientos mediate cuestionarios o ejercicios.
Evaluador dinámico	Identificar los conocimientos y el perfil de un aprendiente.	Los alumnos interactúan con *ChatGPT* en un diálogo a modo de tutorial y piden a *ChatGPT* que elabore un resumen de sus conocimientos.

2 La interacción mediada por IA: una cuarta dimensión para el aprendizaje de una L2

Para entender la relación de esta nueva tecnología con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas es importante distinguir entre dos conceptos independientes, aunque relacionados entre sí: la Inteligencia Artificial (IA) y el Procesamieno del Lenguaje Natural (PLN). Por un lado, la **IA** (*Artificial Intelligence*, *AI*) es el término general, introducido alrededor de 1950, para identificar a máquinas que podían llevar a cabo funciones más complejas que tareas rutinarias (UNESCO 2019, 3). En la actualidad, se utiliza para describir la creación de sistemas o máquinas inteligentes capaces de simular conversaciones reales y posibles (si bien no necesariamente veraces). Esta tecnología se basa en algoritmos que permiten la **automatización de tareas** (Chaudhry y Kazim 2022), es decir, que una máquina realice tareas propias de la inteligencia humana, como la comprensión del lenguaje, la resolución de problemas o la toma de decisiones.

Por otro lado, el **Procesamiento del Lenguaje Natural** (PLN) (*Natural Language Processing, NLP)* es un subcampo de la IA que se ocupa de la interacción lingüística entre los seres humanos y las máquinas. Se basa hoy en día "more on *brawn* (computational power) than on *brain* (grammatical analysis)" (Boden 2016, 61), es decir, más en el **poder computacional** para procesar grandes cantidades de macrodatos en múltiples contextos de uso, que en la **probabilidad del análisis gramatical**, tal y como ocurría con la traducción automática estadística (*Statistical Machine Translation, SMT*). Este tipo de traducción automática, basada en modelos probabilísticos que no priorizaban ni el contexto ni la fluidez en la comunicación, se utilizó hasta la introducción en 2014 de la traducción automática neuronal (*Neural Machine Translation, NMT*) (Sutskever, Vinyals y Le 2014), modelo que prevalece en la actualidad. El PLN se centra en el desarrollo de modelos y algoritmos que permiten a una máquina comprender, interpretar y generar lenguaje humano con significado lógico en diversas tareas, como la traducción automática, el reconocimiento de voz o la generación de respuestas por medio de texto. En otras palabras, mientras que el **PLN se enfoca** específicamente en **cómo se procesa el lenguaje humano** en tareas y aplicaciones concretas dentro de un entorno de IA, la **IA abarca el diseño y desarrollo de sistemas inteligentes**. No obstante, hay que tener en cuenta que no existe una única manera de definir la IA, dado que esta es una **definición cambiante** a medida que esta tecnología va evolucionando (Gonsalves 2017). En la actualidad, la UNESCO la define como una tecnología "potencialmente capaz de imitar o incluso superar las capacidades cognitivas humanas, incluyendo la percepción, la interacción lingüística, el razonamiento y el análisis, la resolución de problemas e incluso la creatividad" (UNESCO 2019, 3).

Mediante un análisis bibliométrico de publicaciones sobre IA y enseñanza de lenguas desde el año 2000 hasta 2019, Huang *et al*. (2023) identificaron

una serie de temas fundamentales que son recurrentes en la literatura especializada sobre la materia. En primer lugar, se destaca la **aplicación de la IA para fortalecer la adquisición** de las cuatro destrezas tradicionales, en el siguiente orden: expresión escrita, comprensión lectora, expresión oral y comprensión oral. Además, se utiliza para apoyar el desarrollo de dos aspectos centrales en el aprendizaje de idiomas: el **vocabulario** y la **gramática**. En segundo lugar, se mencionan las diversas **ventajas del uso de la IA**, como el aprendizaje personalizado, la capacidad de adaptarse a las necesidades individuales y la posibilidad de practicar de manera adicional e ilimitada en este tipo de entorno. Por último, se abordan los **desafíos educativos**, como la fiabilidad de la IA, la aceptación de la tecnología y su uso ético por parte de los aprendientes y docentes (Gómez Soler y Tecedor 2024), así como los **desafíos sociales**, como la accesibilidad generalizada (Dooly y Comas-Quinn 2024) y la privacidad (Boden 2016, 163).

No obstante, si existe **una nueva dimensión** en la comunicación asociada a la integración de este tipo de tecnología en el aprendizaje de lenguas, esta es la **interacción**. La IA ofrece oportunidades que respaldan el proceso de enseñanza–aprendizaje, al constituir una forma nueva e ilimitada de interactuar con **dos aspectos fundamentales** en la adquisición: la **exposición a la lengua** y las **oportunidades de práctica personalizada**. Los programas de estudio en el extranjero se basan precisamente en esta premisa: mejorar el uso de una lengua requiere momentos significativos de exposición y desarrollo de la competencia interaccional a nivel lingüístico e intercultural (Strawbridge 2023a, 2023b). Aunque la IA no puede reemplazar completamente este tipo de experiencias presenciales, las herramientas potenciadas por este tipo de tecnología facilitan el contacto con la lengua meta y crean oportunidades de aprendizaje.

Debemos, por lo tanto, entender la relación entre **docente ↔ IA ↔ aprendiente** como una nueva dimensión para la interacción (véase Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez 2024). Así, a los tres tipos tradicionales de interacción: 1) aprendiente ↔ docente, 2) aprendiente ↔ aprendiente, y 3) aprendiente → contenido o materiales (Moore 1989, 1), se suma un **cuarto tipo de interacción**: herramienta impulsada por IA (p. ej., *chatbot*) ↔ docente + herramienta impulsada por IA (p. ej., *chatbot*) ↔ aprendiente. Pese a que por el momento desconocemos de qué manera interactuarán docentes y aprendientes con esta tecnología (p. ej., objetivos, frecuencia y tareas), resulta evidente que permitirá potenciar la adquisición y consolidación de la lengua.

De acuerdo con lo expuesto, podemos identificar al menos **tres aspectos principales** en los que una interacción continuada con la IA tendrá un impacto notable: 1) las oportunidades de contacto con la lengua, 2) la adaptación a diferentes perfiles de aprendizaje y 3) el análisis y la sistematización del material lingüístico.

2.1 Oportunidades de contacto con la lengua

Las herramientas impulsadas por IA brindan **acceso continuo al material lingüístico** basado en corpus, el cual crece constantemente y se mantiene actualizado. Este acceso facilita la labor de crear situaciones comunicativas para practicar diferentes aspectos de la comunicación relacionados con el contexto comunicativo o con los posibles interlocutores en la lengua meta: desde una conversación informal hasta una entrevista de trabajo. Del mismo modo, permite incorporar la dimensión multimodal (texto, imagen y sonido) (Mayer 2021): desde la escrituralidad —en diferentes géneros textuales (Del Rey Quesada 2021)— y la oralidad, por ejemplo, a través del reconocimiento de voz —contribuyendo a la mejora de la pronunciación y la fluidez— hasta la potenciación de la memoria visual mediante el uso de imágenes, hecho que puede contribuir a que el aprendizaje resulte mucho más memorable, significativo y duradero. Estas oportunidades de contacto con el idioma pueden tener asimismo un impacto positivo en la motivación (Cerezo y Yanguas 2024), al proporcionar el acceso a una amplia variedad de situaciones comunicativas de aprendizaje, adaptables a cualquier contexto y nivel, al tiempo que se presta atención al uso del idioma de acuerdo con los intereses y necesidades del aprendiente.

2.2 Adaptación a diferentes perfiles de aprendizaje

Una de las contribuciones de la IA en el ámbito de la adquisición de lenguas es proporcionar un **aprendizaje personalizado**, es decir, una enseñanza que optimice el ritmo, los enfoques, los objetivos, el contenido y las actividades de aprendizaje según los intereses y las necesidades individuales de cada aprendiente (US Department of Education 2017; citado en Chen *et al*. 2021, 201). Esta tecnología puede adaptar la información a las necesidades específicas de cada interacción. Por ejemplo, se puede solicitar a un *chatbot* de IA generativa, como *ChatGPT*, que resuma, reformule o explique la información que necesita el aprendiente utilizando un lenguaje sencillo y menos técnico. Esta capacidad de adaptación también permite ofrecer retroalimentación inmediata al poder ampliar la información sobre lo que se acaba de plantear o al responder preguntas específicas en un lenguaje gramatical y estilísticamente correcto. La adaptabilidad al usuario permite que la evaluación se ajuste a un perfil de aprendizaje específico y que la herramienta pueda recomendar recursos adicionales para la práctica del idioma.

2.3 Análisis y sistematización del material lingüístico

La IA permite analizar y sistematizar el material lingüístico, lo cual resulta de gran utilidad para **despertar la conciencia lingüística** de los aprendientes.

A través del procesamiento del lenguaje natural, se pueden identificar patrones lingüísticos recurrentes o ausentes en un texto. Su uso sistemático, mediante el diseño de actividades específicas como la traducción, la reescritura de textos o la modificación del registro, la tipología textual (véase Muñoz-Basols y Pérez Sinusía 2021) o el contexto comunicativo del material lingüístico puede contribuir a ampliar el repertorio léxico mediante la exposición a nuevo vocabulario y a fortalecer la competencia gramatical a través del reconocimiento de diversos patrones de lengua y alternativas estilísticas. En definitiva, la interacción con esta tecnología proporciona **práctica sistematizada** y a una amplia gama de **patrones conversacionales y textuales en la L2**.

Para integrar la IA en el ámbito educativo, es importante considerar tanto las características y cualidades del contexto de enseñanza en el que se utilice esta tecnología, como los componentes y pasos necesarios para una implementación pedagógica y ética de la IA en el aprendizaje de lenguas. Con esto, se busca combinar los perfiles de aprendizaje, el contacto con la lengua y la sistematización del material lingüístico para aprovechar el máximo la integración de esta tecnología en el aprendizaje de una L2.

3 El marco IMI+ para la incorporación de la IA a nivel curricular

Por el momento, no disponemos de enfoques metodológicos y estudios experimentales validados a gran escala que nos permitan comprender cómo integrar plenamente la IA generativa en las prácticas de enseñanza de una L2. En relación con la enseñanza del español, una de las primeras propuestas teóricas de implementación de la IA es el **marco IMI+** desarrollado por Muñoz-Basols *et al*. (2023, 176) en el número monográfico 106.2 de la revista *Hispania*, publicación académica de la *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* (*AATSP*). El objetivo de este marco, en el contexto de las herramientas de traducción automática impulsadas por IA, es integrar la **traducción aplicada** o "incorporación de la traducción en la enseñanza de una L2, teniendo en cuenta su naturaleza multimodal e interactiva en la comunicación" (Muñoz-Basols *et al*. 2023, 171).

Además de la traducción, el marco IMI+ es un modelo versátil y adaptable que puede guiar la incorporación de la IA generativa en relación con otros aspectos o contenidos de la enseñanza de lenguas. El marco adopta la forma de un pentágono a partir de **cinco cualidades de concienciación**, para cubrir las necesidades del contexto de enseñanza y aprendizaje, y **cinco componentes de actuación**, pasos esenciales para guiar al docente en la implementación, el desarrollo y la gestión de la IA (Figura 13.1).

Las **cinco cualidades de concienciación** responden a las particularidades de la IA como una nueva tecnología en el ámbito educativo (Tabla 13.2).

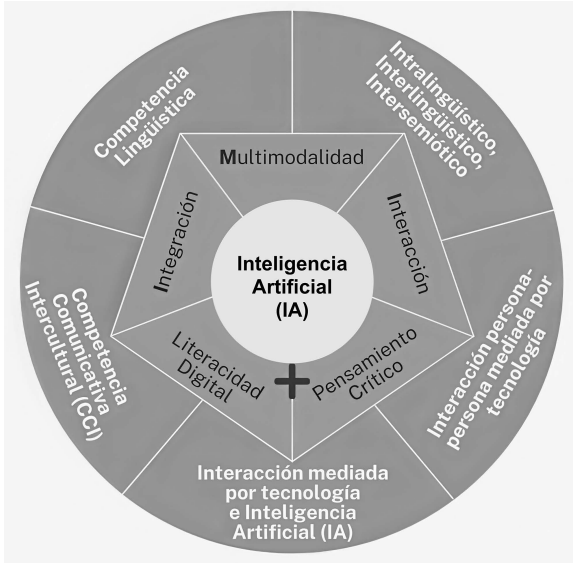


FIGURA 13.1 Marco IMI+ (Integración, Multimodalidad e Interacción + Literacidad Digital y Pensamiento Crítico). Fuente: traducido y adaptado de Muñoz-Basols *et al.* (2023, 176).

TABLA 13.2 Cualidades de concienciación del marco IMI+ (Muñoz-Basols *et al.* 2023, 176) para considerar la IA.

1 **Competencia lingüística.** → **Identificar** de qué manera la IA puede contribuir al desarrollo del saber lingüístico en un contexto determinado;
2 **Intralingüístico, interlingüístico, intersemiótico.**→ **Planificar** la integración de la IA en los niveles intralingüístico (estudio interno de una misma lengua), interlingüístico (estudio comparativo o contrastivo entre lenguas distintas) e intersemiótico (relación entre sistemas de signos más allá del lenguaje verbal, p. ej., expresión facial, lenguaje corporal, onomatopeyas o emoticonos);
3 **Interacción persona-persona mediada por tecnología.** → **Analizar** las necesidades previas en la interacción mediada por tecnología entre personas como, por ejemplo, el acceso a recursos, el aprendizaje y *feedback* personalizados, las oportunidades de interacción en la lengua meta, la práctica de habilidades lingüísticas de manera individual y colaborativa o el aprendizaje continuo en un periodo de tiempo determinado y desde un punto de vista longitudinal o a lo largo del tiempo;
4 **Interacción mediada por tecnología e Inteligencia Artificial (IA).** → **Comparar** las semejanzas y diferencias entre la interacción persona-persona mediada por tecnología y la interacción mediada por IA para identificar cómo esta última puede cubrir o reforzar necesidades adicionales;
5 **Competencia Comunicativa Intercultural (CCI).** → **Ampliar** el uso de la IA hasta la potenciación en la adquisición de las competencias pragmática e intercultural por su capacidad de generar contextos comunicativos y modelos textuales en cualquier modalidad (p. ej. narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, académicos, periodísticos, publicitarios, jurídico-administrativos, científico-técnicos...).

Una vez que se ha reflexionado sobre estas cualidades y, por lo tanto, se ha considerado el potencial de la IA en un entorno educativo concreto, los **cinco componentes de actuación** (3 + 2) del **marco IMI+** permiten, a modo de pasos concretos, guiar la implementación de la IA (Tabla 13.3):

TABLA 13.3 Componentes de actuación del marco IMI+ (Muñoz-Basols *et al.* 2023, 176) para implementar la IA.

Los **tres primeros componentes** se centran en la **planificación** y el **desarrollo** de la implementación de la IA:

1 **Integración**. → **Incorporar** la IA a nivel curricular como una herramienta más para el aprendizaje;
2 **Multimodalidad**. → **Combinar** el potencial de la tecnología impulsada por IA en sus diferentes modalidades (texto, imagen y sonido), para enriquecer el proceso de enseñanza–aprendizaje;
3 **Interacción**. → **Diseñar** actividades y tareas que fomenten la interacción para familiarizarse con el uso de la IA como parte integral del proceso educativo.

+

Los **dos componentes adicionales** se enfocan en la **evaluación** y **optimización** del proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por IA:

4 **Literacidad digital**. → **Educar** en el uso competente y ético de las herramientas tecnológicas impulsadas por IA;
5 **Pensamiento crítico**. → **Educar** en el proceso cognitivo de formular juicios de valor propios y fomentar el razonamiento lógico a la hora de recopilar, analizar y evaluar información proporcionada por dispositivos de IA.

Las **cinco cualidades y los cino componentes descritos del marco IMI+** (Muñoz-Basols *et al.* 2023) pueden guiar a los docentes como punto de partida en la incorporación de la IA en la enseñanza de una L2. No obstante, como usuarios del material lingüístico, hay que tener en cuenta que, aunque la IA se vale del procesamiento del lenguaje natural, la entidad que genera esta información es al fin y al cabo una máquina. Por lo tanto, resulta imprescindible evaluar críticamente su idoneidad y aceptabilidad, es decir, fomentar un espíritu crítico (Hadley y Boon 2023) con el que valorar de manera analítica y reflexiva el material proporcionado por esta tecnología. En definitiva, es necesario integrar la IA de manera que no prive a los aprendientes de habilidades que son clave para el desarrollo de la persona del siglo XXI (World Economic Forum 2016; citado en UNESCO 2021, 33), como el ingenio, la autoeficacia, la autorregulación, la metacognición, el pensamiento crítico o el pensamiento independiente.

4 Oportunidades inmediatas de la IA

Debido a su constante evolución, resulta impredecible saber cuáles serán los **efectos de la integración de la IA** en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas

(véase Huang, Hew y Fryer 2021 para una revisión de las ventajas y desventajas del empleo de *chatbots* en la enseñanza de lenguas). No obstante, se pueden vislumbrar algunas aplicaciones inmediatas de esta tecnología en tres áreas clave para la adquisición de una lengua donde se espera que tenga un impacto significativo: el **aprendizaje informal (o incidental)**, la **autonomía del aprendiente** y la **(auto)evaluación**.

Antes de abordar estas aplicaciones, conviene mencionar la necesidad de programar la intervención de la IA en el aula de lenguas **alineada con los objetivos de aprendizaje** y establecer con claridad su función, ya sea facilitar el aprendizaje, servir de guía o analizar y resolver problemas (Kukulska-Hulme *et al*. 2021, 24; véase la Tabla 13.1). Esta intervención debe llevarse a cabo de acuerdo con los principios que rigen el empleo de la tecnología en el aula de lenguas (Mayer 2017; Fryer *et al*. 2020) como, por ejemplo, crear una atmósfera propicia y positiva sobre la integración de cualquier dispositivo o recurso tecnológico (Sun *et al*. 2022, 7). También es fundamental prevenir el llamado **efecto novedad** asociado al uso de la IA (Fryer *et al*. 2017, 466), dado que la presencia de estas herramientas en el aula puede generar un aumento en la motivación de los aprendientes a corto plazo debido a su carácter lúdico (Mayer 2014). No obstante, esta variable afectiva puede disminuir con el tiempo, especialmente en relación con las habilidades comunicativas orales.

4.1 Aprendizaje informal

El **aprendizaje informal (o incidental)** de una lengua se refiere a toda aquella actividad que, realizada de manera consciente o inconscientemente, pero siempre fuera de un entorno educativo formal, conlleva un aumento de la competencia en una lengua adicional (cf., entre otros, Dressman 2020, 2). Una gran parte del aprendizaje informal de lenguas ocurre **a través de la tecnología** (Rosell-Aguilar, Beaven y Fuertes Gutiérrez 2017, 3), con herramientas como los medios audiovisuales, los videojuegos, las aplicaciones, la realidad virtual y las redes sociales, entre otros (Cerezo y Pujolà 2024; Oskoz 2024). La IA desempeña un papel fundamental en la configuración de estas herramientas. Se usa, por ejemplo, para desarrollar los algoritmos que recomiendan determinados contenidos (en determinadas lenguas y variedades lingüísticas) en las redes sociales, lo cual puede tener un impacto positivo en las interacciones de un aprendiente con otros usuarios de la lengua meta y en la mejora de su competencia intercultural.

Diversas aplicaciones para el aprendizaje de idiomas utilizan **algoritmos generados por IA** para adaptar la experiencia de aprendizaje y determinar el nivel de dificultad de los ejercicios propuestos a cada usuario (Settle y Meeder 2016; Kharwal *et al*. 2022). Las herramientas más avanzadas también cuentan con **sistemas de reconocimiento de voz** que corrigen la pronunciación o facilitan su adquisición, al pedir a usuario que repita un enunciado si no lo

comprenden. Estas características permiten crear de forma automática rutas de aprendizaje personalizadas, adaptadas a las necesidades de cada aprendiente. En cuanto a los *chatbots*, investigaciones recientes demuestran que su uso puede conducir a la adquisición de competencia comunicativa básica en la lengua utilizada (Dokukina y Gumanova 2020, 544–545), aunque se necesitan más estudios empíricos que confirmen esta hipótesis, la cual solo es válida en cualquier caso para aquellas lenguas en las que el diseño de las herramientas sea lo suficientemente sofisticado. Otra posible aplicación de la IA en el aprendizaje informal de lenguas se materializa en las aplicaciones que sirven para **subtitular contenidos audiovisuales**, con los consiguientes beneficios para el aprendiente (véase Muñoz-Basols 2019; González Ortega y Mañas Navarrete 2020).

4.2 Autonomía del aprendiente

El uso de la IA también puede contribuir al desarrollo de la **autonomía del aprendiente** de lenguas. Según la UNESCO (2021, 33), es este uno de los escenarios más inmediatos del impacto de esta tecnología en la educación. Entre los beneficios de su utilización, es importante destacar su utilidad para mejorar las habilidades comunicativas en la lengua. Por ejemplo, los *chatbots* no solo pueden emplearse para interactuar oralmente, sino también, como señalan Sharples y Pérez (2022), para practicar la **escritura creativa**, mediante actividades en las que el aprendiente y la herramienta pueden cocrear una historia por turnos, así como para desarrollar otras habilidades reflexivas como la **lectura crítica** o la **argumentación**. Otros usos de la IA en el aprendizaje autónomo incluyen participar en una **inmersión lingüística digital** (Soler Montes y Juan-Lázaro 2024), resolver dudas y obtener *feedback* inmediato y personalizado. Todos estos beneficios permiten avanzar en el aprendizaje (Kukulska-Hulme *et al*. 2021, 23) adaptándose al ritmo del aprendiente (y también en consonancia con muchas corrientes educativas actuales, que tienden hacia la automatización de los procesos de aprendizaje, cf., Dukukina y Gumanova. 2020). Según Ellis (2022), la IA también puede ayudar a los aprendientes de lenguas a gestionar la adquisición de determinados **contenidos transversales** que apenas se abordan en las clases de lenguas, pero que, sin embargo, son de utilidad para desenvolverse en un entorno académico. Por ejemplo, en el caso de la educación universitaria, Ellis (2022) se refiere al uso de asistentes para la creación de referencias bibliográficas o para manejar los sistemas de detección de plagio.

En relación con los *chatbots*, Dokukina y Gumanova (2020, 544–545) resaltan varias ventajas generales relacionadas con el aprendizaje autónomo de lenguas. Por ejemplo, ofrecen la posibilidad de aprender a un **ritmo personalizado**, incluso en pequeños bloques fragmentados, así como la oportunidad de repetir y practicar un contenido tantas veces como sea necesario sin

experimentar ansiedad o vergüenza, como podría suceder en un entorno de aula (Bárkányi 2024). En definitiva, los *chatbots* proporcionan un medio de aprendizaje seguro donde no existen expectativas ni juicios, lo cual sin duda beneficia el aprendizaje (Dokukina y Gumanova 2020, 544–545; Kukulska-Hulme *et al.* 2021, 23). En este sentido, la IA puede desempeñar un papel destacado en el diseño de programas de aprendizaje de lenguas más accesibles e inclusivos (Mizza y Rubio 2024), aunque también debe controlarse que no se expanda la brecha entre quienes tienen acceso a los dispositivos de IA y los que no.

Con el fin de aprovechar al máximo todas estas oportunidades, es fundamental que el aprendiente conozca las funcionalidades de las herramientas que utiliza (y sus limitaciones) y que, en la medida de lo posible, reciba orientación sobre qué tipo de tareas y actividades enriquecen el uso de esta tecnología. De lo contrario, si el aprendiente emplea la IA sin un objetivo claro, el proceso de aprendizaje podrá verse comprometido.

4.3 (Auto)evaluación

La IA ofrece numerosos beneficios en relación con la (**auto**)**evaluación**: el aprendiente puede emplear este tipo de herramientas para medir su progreso, repasar y prepararse para las evaluaciones, mientras que al docente le ahorra tiempo en el diseño y la personalización de las pruebas, en la corrección y en la preparación del *feedback* (Kukulska-Hulme *et al.* 2021, 25; veáse Bailini 2024). Sin embargo, la intervención de la IA en la evaluación es quizá uno de los aspectos que más preocupan a la comunidad educativa. Se percibe como una amenaza para ciertos tipos de pruebas tradicionales, como, por ejemplo, las producciones escritas, ya que diversos estudios demuestran que herramientas como *ChatGPT* o *advinci-003* pueden elaborar textos y obtener altas puntuaciones en estas pruebas (Uchendu *et al.* 2021; Yeadon *et al.* 2023). Otro aspecto que debe tenerse en cuenta, como señala Sharples (2022), es que si los docentes también emplean la IA en la **corrección**, ningún agente involucrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje se beneficia de realizar la evaluación.

En el ámbito de la enseñanza del español, un uso inadecuado de la IA puede afectar especialmente a las tareas de producción escrita que los aprendientes preparan de manera independiente para entregar al docente. Ante esta situación, los docentes pueden optar por limitar la evaluación a pruebas en las que la tecnología no esté involucrada, como ocurre, por ejemplo, en los exámenes de certificación, aunque no siempre es posible que se cumpla esta condición (por ejemplo, la enseñanza a distancia, en la actualidad, se sirve de manera necesaria de la tecnología para evaluar). Sin embargo, esto significa renunciar a las grandes oportunidades que la IA ofrece en el campo de la evaluación. Para paliar esta carencia, pueden diseñarse **instrumentos**

de evaluación en los que la IA acompañe a los aprendientes; por ejemplo, se les puede pedir a los aprendientes que corrijan un texto generado por una herramienta de traducción automática y que comenten los errores detectados o, tal y como propone Sharples (2022), proporcionarles varios modelos de texto generados por IA y pedirles que los mejoren. Sharples (2022) también recuerda que estas herramientas no están diseñadas con fines académicos, por lo que tienen sus limitaciones, las cuales pueden aprovecharse en contextos educativos para diseñar pruebas de evaluación.

Una de las críticas principales a *ChatGPT* es que, si bien genera enunciados coherentes, estos pueden ser falsos o inventados —lo que se conoce como **alucinaciones** (*hallucinations*) de los modelos de IA (véase Bang *et al*. 2023)— que pueden estar relacionados con factores como la falta de un conocimiento sólido, la imposibilidad de verificar la información en tiempo real, la escasez de datos o la ausencia de suficiente contexto para generar respuestas precisas y pertinentes. En otras disciplinas, resulta más sencillo identificar un fragmento generado por un *chatbot*. Sin embargo, en el ámbito de la enseñanza de lenguas —donde prevalece el contenido lingüístico— esto no siempre es posible, ya que a menudo se pide a los aprendientes que redacten textos basados en escenarios irreales donde la veracidad de los hechos no es relevante (p. ej., redactar una carta o narrar una historia). Una posible solución, tal y como se propone en el **marco IMI+** (Muñoz-Basols *et al*. 2023) descrito arriba, consiste en diseñar preguntas a modo de evaluación desde las que se potencie el pensamiento crítico y el razonamiento lógico de manera que el aprendiente aporte información nueva y de su propia creación en sus respuestas a partir del material elaborado. Otra destreza interesante que quizá se enseñe en el futuro es cómo hacer uso de la lengua para formular preguntas que maximicen la comunicación y que, por lo tanto, permitan obtener la mejor respuesta posible de un dispositivo potenciado por IA.

5 Conclusión y futuras líneas de investigación

El debate generado sobre cómo gestionar herramientas impulsadas por IA generativa, como *ChatGPT*, puede conducir inicialmente a reforzar la **dicotomía humano vs. máquina** como elementos antagónicos. No obstante, "las aplicaciones de la IA en la educación deben mejorar, no amenazar, lo que significa ser plenamente humano" (UNESCO 2021, 33). La IA como una nueva dimensión para el aprendizaje de segundas lenguas ofrece un sinfín de oportunidades pedagógicas (Tuomi 2018, 32) que la convierten en una **tecnología mediadora** más del aprendizaje. Esto es especialmente relevante debido a, por un lado, su **capacidad transformadora de la enseñanza** como una nueva herramienta disponible para docentes y aprendientes y, por otro, a su **capacidad amplificadora del aprendizaje**, al extender este más allá de los entornos

tradicionales, proporcionando más posibilidades de exposición a la lengua, práctica continuada e interacción en la L2. No obstante, la **respuesta de los docentes** frente a los desafíos y las oportunidades de esta tecnología tendrá un impacto directo en su integración en el aula (Sharples y Pérez 2022). De esta forma, para hacer frente a los posibles desafíos, Sharples (2022, 1123) invita a los docentes a explorar junto con los aprendientes los **problemas prácticos y éticos** que plantea el uso de la IA en la educación (véase también Fyfe 2022). En definitiva, como se nos recuerda desde la UNESCO, es necesario abordar "la utilización responsable y ética de las tecnologías de la IA en la enseñanza, la formación de docentes y el aprendizaje electrónico, entre otras cuestiones, a fin de aumentar las oportunidades y atenuar los problemas y los riesgos existentes en este ámbito" (UNESCO 2022, 34).

A partir de la cumbre de Gotemburgo, celebrada en noviembre de 2017, la Unión Europea ha estado trabajando en **tres áreas prioritarias que se verán impactadas por la IA** en los próximos años: en primer lugar, aprovechar mejor la **tecnología digital** para la enseñanza y el aprendizaje; en segundo lugar, desarrollar **competencias y habilidades digitales** relevantes para la transformación digital; y por último, mejorar la educación a través del **análisis y la predicción de datos**. Los avances tecnológicos impulsados por esta tecnología tendrán un impacto no solo en la enseñanza, sino también en el funcionamiento de las instituciones y en el diseño de las políticas educativas (Tuomi 2018, 2). De esta forma, es importante cuestionar cuál será el **papel de la IA** en relación con **tres aspectos fundamentales** que sustentan la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, así como el ámbito educativo en general: el **diseño curricular**, las **prácticas docentes** y la **creación y selección de materiales** (Blake, Jones y Osburn 2024; González-Lloret 2024). Al igual que con cualquier tecnología, la implementación de la IA requerirá un período de adaptación. Sin embargo, queda claro que tanto docentes como aprendientes, quizás más que en cualquier otro momento pasado —al sumar la IA una **nueva dimensión interaccional** (Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez 2024) en el ámbito educativo— deberán aprender a salir una vez más de su zona de confort en el uso de la tecnología (Muñoz-Basols 2019, 299). Este proceso también requerirá adaptar esta nueva tecnología a los métodos de aprendizaje que se utilizan hoy en día (Mayer 2022), hecho que implicará no solo utilizar la IA de manera eficiente y ética (Pareto Boada, Román Maestre y Torras Genís 2021), sino también aprovechar al máximo este recurso como parte del proceso de aprendizaje y desarrollo profesional —"un conjunto de cuestiones críticas con las que la comunidad de IA en la educación debe involucrarse plenamente"— (UNESCO 2021, 33).

En futuras investigaciones empíricas en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas, será necesario abordar diversos interrogantes sobre el impacto de la IA. Sin embargo, estos estarán estrechamente relacionados con la **Planificación**, la **Personalización** y la **Implementación** de la enseñanza de

lenguas mediada por tecnología (véase el modelo PPI en la introducción de este volumen; Muñoz-Basols, Fuertes Gutiérrez y Cerezo 2024). Así, será necesario considerar la IA como una tecnología generadora de innovación y transformación en la planificación de necesidades curriculares, como facilitadora de enseñanza y aprendizaje personalizados y de utilidad para implementar actividades y recursos que promuevan tanto la competencia lingüística como intercultural en una L2.

6 Agradecimientos

Para la realización de este capítulo, el investigador Javier Muñoz-Basols ha recibido financiación del programa del Ministerio de Universidades del Gobierno de España como Investigador Distinguido Sénior Beatriz Galindo, del "VI Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Sevilla (VI PPIT-US)", de los proyectos I+D+i "Hacia una diacronía de la oralidad/escrituralidad: variación concepcional, traducción y tradicionalidad discursiva en el español y otras lenguas románicas (DiacOralEs)/*Towards a Diachrony of Orality/Scripturality: Conceptual Variation, Translation and Discourse Traditionality in Spanish and other Romance Languages*" (PID2021-123763NA-I00 financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa; DEFINERS: Digital Language Learning of Junior Language Teachers (TED2021-129984A-I00) financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR; "OralGrab. Grabar vídeos y audios para enseñar y aprender" (PID2022-141511NB-100), financiado por la Agencia Estatal de Investigación y por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España. La investigadora Mara Fuertes Gutiérrez ha recibido financiación del proyecto *Language Acts and Worldmaking* (AH/N004655/1) del *Arts and Humanities Research Council of England*. A ambos autores les gustaría dar las gracias al programa Hispanex (orden CUL/2912/2010) su apoyo por la ayuda concedida para la publicación en abierto (*open access*) de este capítulo, siguiendo los principios de la *Budapest Open Access Initiative* (BOAI), que resalta la importancia de la accesibilidad a la investigación.

Bibliografía

Baber, H., M. Fanea-Ivanovici, Y-T. Lee y H. Tinmaz. 2022. "A Bibliometric Analysis of Digital Literacy Research and Emerging Themes Pre- and During the COVID-19 Pandemic". *Information and Learning Sciences* 123 (3–4): 214–232. https://doi.org/10.1108/ILS-10-2021-0090.

Bailini, S. 2024. "Evaluación y feedback en entornos virtuales de aprendizaje [Assessment and Feedback in Virtual Learning Environments]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.

Bang, Y. S. Cahyawijaya, N. Lee, W. Dai, D. Su, B. Wilie, H. Lovenia *et al*. 2023. "A Multitask, Multilingual, Multimodal Evaluation of ChatGPT on Reasoning, Hallucination, and Interactivity". arXiv: 2302.04023. https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.04023.

Bárkányi, Z. 2024. "Ansiedad y aprendizaje virtual [Anxiety and Virtual Learning]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.

Belda-Medina, J. y J. R. Calvo-Ferrer. 2022. "Using Chatbots as AI Conversational Partners in Language Learning". *Applied Sciences* 12 (17): 8427. https://doi.org/10.3390/app12178427.

Blake, R. L. Jones y C. Osburn. 2024. "Enseñanza híbrida, en línea y aula invertida [Hybrid and Online Teaching and Flipped Classroom]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.

Boden, M. A. 2016. *AI: Its Nature and Future*. Oxford: Oxford University Press.

Buj, A. 2023. "Italia bloquea el uso de ChatGPT por no respetar la ley de protección de datos". *La Vanguardia*, 31 de marzo. https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20230331/8868073/italia-prohibe-chatgpt-respetar-legislacion-datos.html.

Cerezo, L. y J.-T. Pujolà. 2024. "Pedagogía Lúdica Digital (PLD): videojuegos, minijuegos, realidades extendidas y robots [Digital Ludic Pedagogies (DLP): Videogames, Minigames, Extended Reality and Robots]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.

Cerezo, L., e Í. Yanguas. 2024. "Motivación y enseñanza virtual [Motivation and Virtual Teaching]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.

Chaudhry, M. A. y E. Kazim. 2022. "Artificial Intelligence in Education (AIEd): A High-Level Academic and Industry Note 2021". *AI and Ethics* 2: 157–162. https://doi.org/10.1007/s43681-021-00074-z.

Chen, X., D. Zou, H. Xie y G. Cheng. 2021. "Twenty Years of Personalized Language Learning". *Educational Technology & Society* 24 (1): 205–222. https://www.jstor.org/stable/26977868.

Del Rey Quesada, S. 2021. "Lo marcado y lo no marcado en la cadena de variedades: apuntes para una nueva propuesta". En *Was bleibt von kommunikativer Nähe und Distanz? Mediale und konzeptionelle Aspekte sprachlicher Variation,* eds. T. Gruber, K. Grübl y T. Scharinger, 205–238. Tubinga: Narr.

Dokukina, I. y J. Gumanova. 2020. "The Rise of Chatbots—New Personal Assistants in Foreign Language Learning". *Procedia Computer Science* 169: 542–546. https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.02.212.

Dooly, M. y A. Comas-Quinn. 2024. "Accesibilidad a la tecnología y justicia social [Access to Technology and Social Justice]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.

Dressman, M. 2020. "Introduction". En *the Handbook of Informal Language Learning*, eds. M. Dressman y R. Sadler, 1–12. Londres: Blackwells.

Ellis, E. 2022. "The Potential of Artificial Intelligence in Assessment Feedback". *The Times Higher Education*, 31 de agosto. https://www.timeshighereducation.com/campus/potential-artificial-intelligence-assessment-feedback.

Fryer, L. K., M. Ainley, A. Thompson, A. Gibson y Z. Sherlock. 2017. "Stimulating and Sustaining Interest in a Language Course: An Experimental Comparison of Chatbot and Human Task Partners". *Computers in Human Behavior* 75: 461–468. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.045.

Fryer, L. K., D. Coniam, R. Carpenter y D. Lăpuşneanu. 2020. "Bots for Language Learning Now: Current and Future Directions". *Language Learning & Technology* 24 (2): 8–22. https://doi.org/10125/44719.

Fryer, L. K., K. Nakao y A. Thompson. 2019. "Chatbot Learning Partners: Connecting Learning Experiences, Interest and Competence". *Computers in Human Behavior* 93: 279–289. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.023.

Fyfe, P. 2022. "How to Cheat on Your Final Paper: Assigning AI for Student Writing". *AI and Society*. https://doi.org/10.1007/s00146-022-01397-z.

Gómez Soler, I. y M. Tecedor. 2024. "Creencias, actitudes y competencias del docente virtual [Virtual Teachers' Beliefs, Attitudes and Competences]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.

Gonsalves, T. 2017. *Artificial Intelligence. A Non-Technical Introduction*. Tokio: Sophia University Press.

González-Lloret, M. 2024. "Planificación y desarrollo curricular en entornos virtuales [Curriculum Planning and Development in Virtual Environments]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.

González Ortega, B. e I. Mañas Navarrete. 2020. "Efectos de los subtítulos intralingüísticos y los subtítulos bilingües aumentados sobre el aprendizaje incidental de vocabulario en español como lengua extranjera". *RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas* 3 (2): 125–163. https://doi.org/10.17561/rilex.3.2.5808.

Graichen, R. K. 2023. "¿Cómo usar ChatGPT en el aula?" https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/KNUST-como-usar-chatGPT-en-el-aula

Hadley, G. y A. Boon. 2023. *Critical Thinking*. Londres y Nueva York: Routledge.

Huang, W., K. F. Hew y L. K. Fryer. 2021. "Chatbots for Language Learning—Are They Really Useful? A Systematic Review of Chatbot-Supported Language Learning". *Journal of Computer Assissted Language Learning* 38: 237–257. https://doi.org/10.1111/jcal.12610.

Huang, X., D. Zou, G. Cheng, X. Chen y H. Xie. 2023. "Trends, Research Issues and Applications of Artificial Intelligence in Language Education". *Educational Technology & Society* 26 (1): 112–131. https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26(1).0009.

Kharwal, A., N. Umrotkar, V. Godambre, U. Kolekar y V. Badgujar. 2022. "Spaced Repetition Based Adaptive E-Learning Framework". En *Progresses in Artificial Intelligence & Robotics: Algorithms & Applications. ICDLAIR 2021. Lecture Notes in Networks and Systems*, eds. L. Troiano, A. Vaccaro, N. Kesswani, I. Díaz Rodríguez e I. Brigui, s.p. Nueva York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-98531-8_3.

Kukulska-Hulme, A., C. Bossu, T. Coughlan, R. Ferguson, E. FitzGerald, M. Gaved, C. Herodotou *et al*. 2021. *Innovating Pedagogy 2021: Open University Innovation Report 9*. Milton Keynes: The Open University.

Mayer, R. E. 2014. *Computer Games for Learning*. Cambridge, MA: MIT Press.
———. 2017. "Using Multimedia for E-Learning". *Journal of Computer Assisted Learning* 33: 403–423. https://doi.org/10.1111/jcal.12197.
———. 2021. *Multimedia Learning*. 3ª ed. Nueva York: Cambridge University Press.
———. 2022. "Instructional Media and Instructional Methods in Digital Language Learning: Are We Asking the Right Questions? *Bilingualism: Language and Cognition* 25 (3): 396–397. https://doi.org/10.1017/S1366728921000559.
Mizza, D. y F. Rubio. 2024. "Prácticas tecnológicas eficientes y diversidad [Efficient Technological Practices and Diversity]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.
Moore, M. 1989. "Three Types of Interaction". *The American Journal of Distance Education* 3 (2): 1–7.
Muñoz-Basols, J. 2019. "Going Beyond the Comfort Zone: Multilingualism, Translation and Mediation to Foster Plurilingual Competence". *Language, Culture and Curriculum* 32 (3): 299–321. https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1661687.
Muñoz-Basols, J. y M. Fuertes Gutiérrez. 2024. "Interacción en entornos virtuales de aprendizaje [Interaction in Virtual Learning Environments]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.
Muñoz-Basols, J., M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. 2024. "Planificar, personalizar e implementar (PPI): empoderamiento tecnológico y enseñanza de lenguas [Planning, Personalization and Implementation (PPI): Technology Empowerment in the Teaching of Languages]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.
Muñoz-Basols, J., C. Neville, B. A. Lafford y C. Godev. 2023. "Potentialities of Applied Translation for Language Learning in the Era of Artificial Intelligence". *Hispania* 106 (2): 171–194. https://doi.org/10.1353/hpn.2023.a899427.
Muñoz-Basols, J. y Y. Pérez Sinusía. 2021. *Técnicas de escritura en español y géneros textuales* [Developing Writing Skills in Spanish]. 2ª ed. Londres y Nueva York: Routledge.
Oskoz, A. 2024. "Destrezas y digitalización lingüística: podcasts e historias digitales [Competences and Language Digitalization: Podcasts and Digital Storytelling]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.
Pareto Boada, J., B. Román Maestre y C. Torras Genís. 2021. "The Ethical Issues of Social Assistive Robotics: A Critical Literature Review". *Technology in Society* 67: 101726. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101726.
Pascual, M. G. 2023. "Geoffrey Hinton: 'Si hay alguna forma de controlar la inteligencia artificial, debemos descubrirla antes de que sea tarde' ". *El País*, 7 de mayo. https://elpais.com/tecnologia/2023-05-07/geoffrey-hinton-si-hay-alguna-forma-de-controlar-la-inteligencia-artificial-debemos-descubrirla-antes-de-que-sea-tarde.html.
Popp, T. 2023. "Alien Minds, Immaculate Bullshit, Outstanding Questions. College in the Age of ChatGPT". *The Pennsylvania Gazette*, mayo/junio. https://thepenngazette.com/alien-minds-immaculate-bullshit-outstanding-questions/.

Rosell-Aguilar, F., T. Beaven y M. Fuertes Gutiérrez, eds. 2017. *Innovative Language Teaching and Learning at University: Integrating Informal Learning into Formal Language Education*. Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.22.9782490057108.

Settles, B. y B. Meeder. 2016. "A Trainable Spaced Repetition Model for Language Learning". En *Proceedings of the 54th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, eds. K. Erk y N. A. Smith, 1848–1858. Berlín: Association for Computational Linguistics.

Sharples, M. 2022. "Automated Essay Writing: An AIED Opinion". *International Journal of Artificial Intelligence in Education* 32: 1119–1126. https://doi.org/10.1007/s40593-022-00300-7.

Sharples, M. y R. P. Pérez. 2022. "Original Essays Written in Seconds: How 'Transformers' will Change Assessment". *The Times Higher Education*, 4 de julio.

Sleator, L. y M. Hennessey. 2023. "Almost Half of Cambridge Students Admit They Have Used ChatGPT". *The Times*, 21 de abril. https://www.thetimes.co.uk/article/cambridge-university-students-chatgpt-ai-degree-2023-rnsv7mw7z.

Soler Montes, C. y O. Juan-Lázaro. 2024. "Inmersión Lingüística Digital (ILD) e intercambios virtuales [Digital Language Immersion (DLI) and Virtual Exchanges]". En *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, eds. J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo. Londres y Nueva York: Routledge.

Song, D. y J. Lee. 2014. "Has Web 2.0 Revitalized Informal Learning? The Relationship between Web 2.0 and Informal Learning". *Journal of Computer Assisted Learning* 30 (6): 511–533. https://doi.org/10.1111/jcal.12056.

Strawbridge, T. 2023a. "The Relationship between Social Network Typology, L2 Proficiency Growth, and Curriculum Design in University Study Abroad". *Studies in Second Language Acquisition*: 1–31. https://doi.org/10.1017/S0272263123000049.

Strawbridge, T. 2023b. "The Effect of "At Home" Network Communication, Off-Site Travel, and Extracurricular Activity on Longitudinal Social Network Development in Study Abroad". *System* 117: 1–13. https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103119.

Sun, H. L., T. Sun, F. Y. Sha, X. Y. Gu, X. R. Hou, F. Y. Zhu y P. T. Fang. 2022. "The Influence of Teacher–Student Interaction on the Effects of Online Learning: Based on a Serial Mediating Model". *Frontiers in Psychology* 13: 1–10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.779217.

Sutskever, I., O. Vinyals y Q. V. Le. 2014. "Sequence to Sequence Learning with Neural Networks". *Advances in Neural Information Processing Systems* 27.

Teubner, T. C. M. Flath, C. Weinhardt, W. van der Aalst y O. Hinz. 2023. "Welcome to the Era of ChatGPT *et al*. The Prospects of Large Language Models". *Business & Information Systems Engineering* 65: 95–101. https://doi.org/10.1007/s12599-023-00795-x.

Tuomi, I. 2018. *The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education. Policies for the Future*. Eds. M. Cabrera, R. Vuorikari y Y. Punie. EUR 29442 EN. Luxemburgo: European Union. https://doi.org/10.2760/12297, JRC113226.

Uchendu, A., Z. Ma, T. Le, R. Zhang y D. Lee. 2021. "TURINGBENCH: A Benchmark Environment for Turing Test in the Age of Neural Text Generation". En *Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP 2021*, eds. M.-F. Moens, X. Huang, L. Specia y S. Wen-tau Yih, 2001–2016. Punta Cana: Association for Computational Linguistics.

UNESCO. 2021. *Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376.

———. 2022. *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa

———. 2023. *ChatGPT: An Artificial Intelligence in Higher Education*. París: UNESCO. Document code: ED/HE/IESALC/IP/2023/12.

UNESCO World Commission on the Ethics of Scientific Knowledge and Technology. 2019. *Preliminary Study on the Ethics of Artificial Intelligence*. https://unesdoc.unesco. org/ark:/48223/pf0000367823.

US Department of Education. 2017. *Reimagining the Role of Technology in Education: 2017 National Education Technology Plan Update*. https://tech.ed.gov/files/2017/01/NETP17.pdf

World Economic Forum. 2016. *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. Ginebra: World Economic Forum. https://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology/.

Yeadon, W., O. B. Inyang, A. Mizouri, A. Peach y C. P. Testrow. 2023. "The Death of the Short-Form Physics Essay in the Coming AI Revolution". *Physics Education* 58 (3): 35027.

ÍNDICE TEMÁTICO Y ONOMÁSTICO

Nota: los números de página en *cursiva* se refieren a figuras. Los números en **negrita** se refieren a tablas.

AATSP (American Association of Teachers of Spanish and Portuguese) *352*
Abad Castelló, M. *256*
Abbuhl, R. *249*
ABCYA 317, 331
accesibilidad *26*
acceso 23–42, 145–146, 151; abierto 149; en abierto 32–33; definición *26*; a la información y la comunicación 145; continuo 351; a Internet *52*; al material lingüístico 351; nivel de *59*–60; recomendaciones para 37–38
Achugar, M. *272*
ACL (Análisis de Clases Latentes) 78–79
Acosta-Ortega, L. *204*, *209*
Acquah, E. O. *320*, *324*
ACTFL *véase* American Council on the Teaching of Foreign Languages
actitudes del docente virtual 70–94; definición 73; sobre la enseñanza virtual 74–75; hacia la enseñanza en línea 85–87; investigación actual 76–87, **78**, **79**, *80*, **81**, *83*, *84*
actitudes negativas 162–163
Actively Learn 117, **117**
Active Reading Software (ARS) 112
Active Worlds 144
actividad, sistema de 299
actividad, teoría de la 299
actividades: de calentamiento 207–208; escoger entre tipos 149; digitales 38; gamificadas 331; lúdicas; lúdicas digitales 315–316, 327; recomendaciones para 206, 207–208; de reflexión 59; retórica 249; de vacío de información 260
Adair-Hauck, B. 114
adaptaciones 118–119, 351
ADDIE (Análisis–Diseño–Desarollo–Integración–Evaluación) 49, 51, *59*, 104
administradores 37–39
Adobe 256
Adolphs, S. 148, 152
advinci-003 357
AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) *55*
Aida, Y. 162
Akbari, E. 151
Akdag-Cimen, B. *256*
Aladjem, R. 36
Alameen, G. 304

Alamer, A. 151
Alavi, S. 322
Alcantud-Díaz, M. 307
Al-Chibani, W. 224
Al-Dhaimat, Y. 135
Alejaldre Biel, L. 277, 288
Alemi, M. 319
Alexa 346
alfabetización digital 59–60, 73, 297; *see also* **literacidad digital**
Alfadil, M. 318, 324
Al-Hoorie, A. H. 134, 140, 141, 152
Ali, A. D. 224
Ali, Z. 212
Al Khateeb, A. 151
Allen, H. W. 302, 303, 307
Allen, I. E. 252
Allen, M. W. 104
Alonso Belmonte, I. 295, 296, 304
Al-Rawashdeh, A. 75
alucinaciones 358
Álvarez, I. 7
Alvarez, J. 317
Álvarez Baz, A. 256
Amelia 346
Amengual-Pizarro, M. 163
American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP) 352
American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) 56, 99–101, 105, 269; *Declaración de principios sobre diversidad e inclusión en la enseñanza de lenguas* 101; *Distance Learning Mentoring Special Interest Group* 88; *Performance Descriptors for Language Learners* 269; *21st Century Skills Map* 73; *World-Readiness Standards for Learning Languages* (National Standards in Foreign Language Education Project *y* ACTFL) 101, 105
Americans with Disabilities Act 100–101
AMTB (Attitude/Motivation Test Battery) 137, 139, 148
An, Z. 146
Análisis de Clases Latentes (ACL) 78–79
análisis del aprendiente 105
análisis del contexto 59–60, 105
análisis del material lingüístico 351–352
análisis de los participantes 59–60
análisis de necesidades 65–66, 105
analítica de aprendizaje *(learning analytics)* 210
andamiaje: ejemplos **117**; estrategias de 116–119, **117**
Andersen, E. 324
Anderson, H. M. 55
Anderson, M. 2
Anderson, T. 115
Andión-Herrero, M. A. 270–272
Angels and Demigods 324
ansiedad 99, 160–181; definición 162; estrategias para aliviar 178; al hablar en español 172–173, **173**; instrumentos para medir 162; por lenguas extranjeras en el aula 162; en los *LMOOCs* 166–175, *170*, **171**, *172*, **173**, 180; reducir 301, 302
ansiedad-estado 162
ansiedad-rasgo 162
Anthony, N. 204
Aparicio, M. 165
aplicaciones (apps) 318, 322, 331; para el estudio autónomo 149; de lectura socializada 151; de mensajería 345; de *proctoring* o vigilancia 227
apoyo: actividades lúdicas digitales como 316; opciones de 118, **118**; recomendaciones para herramientas de 208–209; turnos de 204
Appel, C. 133, 315
aprender enseñando 327
aprender haciendo 249
aprendientes: análisis del 105; autonomía del 354–357; encuestas a 88; estrategias para 176; valoración de 57
aprendizaje: analítica de 210; de aula digital 229; centros de 108–114, **110–111**; comunidades de 107, 177–178; diseño del 105–108; a distancia 51; enfoque por tareas 55, 56, 314; entornos de 4, 104–108; Entornos Participativos de Aprendizaje (EPA) 100; entornos virtuales de 193–210, 218–244; gestión de errores en 178–179; de

la gramática 324–326, 350; del habla 298; de lenguas 2, 191–195, 343–365; en línea 51, 177–178; mediado por tecnología 51, 134; modo de enseñanza–aprendizaje asíncrono 190, **191**; modo de enseñanza–aprendizaje síncrono 189–190, **190**; objetivos de 145, 149; perfiles de 351; personalizar 10–11; planificación del 105; plataformas de 53–54; redes de aprendizaje asíncrono 251; del vocabulario 320–324, 350
aprendizaje activo 192
aprendizaje autónomo 105–106
aprendizaje continuo 165
aprendizaje corporizado 318
aprendizaje incidental o informal 321, 328, 355–356
Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) *55*
aprendizaje intencional 322–323, 328
aprendizaje máquina 347
aprendizaje personalizado 351
aprendizaje profundo 347
aprendizaje remoto 51
aprendizaje semipresencial 277, *277*
aprendizaje situado 318
aprendizaje vicario 321–322, 328
aprendizaje virtual 160–181
aprovechamiento, evaluación del 219–220
aproximación ecológica 320
aproximaciones sucesivas, modelo de 104
aproximación estructuralista-conductista 319
aproximación psicocognitiva 320
aproximación socioconstructivista 320
Arasaratnam-Smith, L. A. **191**, 192
Archer, V. 115
archivo personal, áreas de 108–109, **111**, 113, **114**
áreas de lectura/escucha individual asíncrona 108–109, **110**, 112–113, **114**, 119
áreas de lluvia de ideas grupal 108–109, **110**, **114**
áreas de trabajo/centros de aprendizaje 108–114, **110–111**
áreas de trabajo tareas y proyectos prácticos grupales 108–109, **111**, 113, **114**
Arias Ortiz, E. 2
Arispe, K. 99, 252
Arnedo-Moreno, J. 313, 320, 324, 330
Arnold, K. E. 210
Arnold, N. 5
Arnone, M. P. 133
ARS (Active Reading Software) 112
Arteaga, D. 272
ASALE (Asociación de Academias de la Lengua Española) 271
Asarta, C. J. 54
Ashford-Rowe, K. 223, 230
asistentes de escritura 346
asistentes de voz 346
ASL (Adquisición de Segundas Lenguas) 132–133
Aslan, E. 224, 238
Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) 271
Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) 137, 139, 148
Atzert, S. 100
Aubrey, S. 118, 145, 152, 223, 224
Audacity 297
aulas 3–4; competencias del profesorado en aulas virtuales 75–76; plataformas para el aprendizaje de aula digital 229; tecnologías propias del 225
aulas híbridas 3–4
aulas invertidas 252–253, 256–257, 261–262
Aula Virtual del Español (AVE) 271
autodeterminación, teoría de **138**, 138–139
autoeficacia: creencias sobre 93; en los *LMOOCs* 164, 169–170, *170*, **171**, 180; percepción de 164
autoestima 166
autoevaluación 225
Automatic Written Evaluation (AWE) 224
automatización 231–232
automatización de tareas 349
autonomía 134, 136, 149–150, 301, 319; del aprendiente 354–357; instrucción metacognitiva para promover 145–148, 152
autorepresentación a través de los medios 297–298
autorregulación 136, 145–148, 152
Auxier, B. 2
AVE Global 271, 277, *277*

Avila, E. C. 180
Avineri, N. 39

Babb, S. 192
Babbel 318, 322
Baber, H. 345
Babson Research Group 4
Bação, F. 165
Bachman, L. 270
Back, M. 179
Bahari, A. 134, 141
Bahramipour, S. 319
Bailini, S. 7, 11, 178, 205, 223, 357
Bakla, A. 232
Bandura, A. 136
Bang, Y. S. 358
Bannink, A. 250
Barab, S. A. 100
Barakos, E. 30
Bárcena, E. 165
Bárkányi, Z. 7, 10, 144, 146, 164, 174, 175, 272, 357
Barko-Alva, K. 41
Barnard, R. 72
Barnes, A. 115
Barrett, M. 107
Basham, J. D. 109
Batlle, J. 209
Bautista Murillo, J. C. 31
Bax, S. 106, 133
Bazán Ramírez, A. 197
BBC 2, 299
Beat Saber 318
Beaven, T. 355
Beelinguapp 318, 331
behaviorismo 137
Belda-Medina, J. 347
Bell, N. 178
Belmechri, F. 135
Benbunan-Fich, R. 193
Benini, S. 133, 148
Benítez, R. A. 224, 230
Benson, S. 115
Bibauw, S. 63, 325
Bidmeshki, L. 149
Bing 345
Bischoff, M. 316, 320
Bishop, J. I. 252
Bitchener, J. 223, 224
Bitsy 330
Black, R. D. 102
Blackboard 53–54, 224–225, 227, 229, 279
Blackboard Collaborate Ultra 226
Blackledge, A. 30
Blackwell, T. L. 102, 109
Blaich, C. 104
Blake, R. 4, 11, 99, 108, 166, 248, 249–251, 252, 253, 255, 256, 319, 359
Blanco, C. 314
Blázquez-Carretero, M. 118
blogs 260
Blyth, C. 258
Bode, P. 25, 37
Boden, M. A. 349, 350
Bodnar, S. C. 141, 142
Boettcher, J. V. 58, 62
Bogost, I. 315
Bohinski, C. A. 107
Bolívar, A. 25, 28, 37
Boller, S. 315
Bone 323
Boo, Z. 134, 139–141
Boon, A. 354
Bordón, T. 240
Borg, S. 72, 73, 77
Borthwick, K. 193
Borup, J. 116
Botezat, O. 208
Boud, D. 223, 230
Bower, J. 108
Bozorgian, H. 149
Bradin Siskin, C. 252
Bradshaw, E. 137
Brainscap 322
Branch, R. M. 104
Brandl, K. 106
Branon, R. F. 99
Branson, R. K. 59
Braul, B. 164
breakout rooms 206, 207, 209
brecha de ingenio *(ingenuity gap)* 42
brecha digital 26–27
Brennan, J. M. 302
Breslin, C. 223
Brice Heath, S. 29
Brick, B. 106
Brodwin, M. G. 102
Broom, D. 2
Brown, A. L. 107
Brown, C. 223, 230
Brown, K. L. 142, 149–151
Brown, P. 238
Bruckman, A. 315
Bruning, R. 233

Bryant, B. R. 102
bubll.us 112
Bucholtz, M. 39
Buckley, K. 87
Buckner, T. E. 223
Bueno-Alastuey, M. C. 196, 323
Buj, A. 345
Burns, A. 72
búsqueda, motores de 345, **348**
búsqueda autónoma de *feedback* 225
Busuu 318
Butler, Y. G. 142
Bytheway, J. 321

Cabero, J. 27
Cabrera, H. I. 180
Çağatay, S. 163
CAI (Computer Assisted Instruction) 251
Caillois, R. 314
CALICO 51, 59
CALL (Computer-Assisted Language Learning) 59, 134, 151–152, 250, 251; *véase también* ELAO (Enseñanza de Lengua Asistida por Ordenador)
Calvo-Ferrer, J. R. 347
cámara de vídeo 207
Campbell, T. 99
Campione, J. C. 107
Campos-Dintrans, G. 164
Canale, G. 189
Canale, M. 270
Canals, L. 50, 75
Canvas 54
captación, hipótesis de la 298–299
Captivate 256
Caras, A. 320, 325
Carbajal-Carrera, B. 195
Carey, L. 104, 105
Carpenter, J. P. 208
Carron, C. 302
Casado Fresnillo, C. 270
Castañeda, M. 296, 305
Cazorla Vivas, C. 272
Cenoz, J. 35
Center for Analysis and Research 4
Center for Applied Special Technology 100, 102, **103**, 109
Centro de Educación (Universidad de Vanderbilt) 59
Centro de Innovación y Tecnología (Universidad de Hawái) 59
Centro de *storytelling digital* 297
Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) 101
centros de aprendizaje 108–114, **110–111**
CEPAL-UNESCO 2
Cerebriti 331
Cerezo, Luis 3, 4, 6, 7, 10, 12, 143, 193, 224, 225, 314, 319, 320, 325, 351, 355, 360
Cestero Mancera, A. M. 204
Chacón-Beltrán, R. 165
Chao, C. 73, 75
Chao, T. 164
Chapelle, C. 4, 55, 115
Charity Hudley, A. H. 40
chatbots 212, 226, 325, 356–357; *véase también ChatGPT*
ChatGPT 5, 212, 226, 239, 344–347, 357; críticas principales 358; ejemplos de roles, funciones e implementaciones 345–347, **348**
ChatGPT-3 345
chats 163, 204, 228, 231, 254; en grupos pequeños 260; recommendaciones para 208
Chaudhry, M. A. 349
Chen, H. H. 322, 323
Chen, H.-J. 321, 324
Chen, J. C. 149–151
Chen, M. H. 142, 149
Chen, X. 347, 351
Cheng, A. 324
Chenoweth, N. A. 99
Cherubini, M. 149
Choi, Y. 232
Chong, I. 224
Chong, S. W. 238
Chotipaktanasook, N. 316
ChronoOps 318, 320, 325
Chun, D. M. 254, 255
Chwo, G. S. M. 225
ciencia abierta *(open science)* 14–15
Ciftci, H. 224, 238
Çiftçi, Y. E. 33, 53
Cimasko, T. 300
Cisco Webex 226, 227
Clark, K. 29, 31
clase síncrona virtual 254
Classcraft 327, 331
ClassDojo 28, 322, 327, 331
Clément, R. 137

CLIL (Content and Language Integrated Learning) *véase* Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)
CNN 318
Cobb, M. 314
Cocomfe 26
CoffeeBreak Spanish 296
cognición del docente 72
colaboración 106–107
Coleman, J. 273
Collins, L. 98
Comas-Quinn, Anna 4, 6, 8, 39, 74, 76, 85, 87, 193, 350
Comisión Europea 274–275, 278
Commission on Language Learning 25–26
competencia: Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) **353**; del docente virtual 70–94; digital 29; digital docente 73; en el aula virtual 75–76; escrita 228; gramatical 228; y habilidades digitales 359; investigación actual 76–87, **78**, **79**, *80*, **81**, *83*, *84*; lingüística 150, **353**; sentido de 150; simbólica 257; sociolingüística 270–273, 286; tecnológica 38, 150
comprensión: aprensión a 162; desarrollar estrategias de 149
comprensión auditiva 52; desarrollar 295, 300–301; evaluación de 228–229
comprensión escrita 237
comprensión lectora 149, 228–229
Computer-Assisted Language Instruction Consortium (CALICO) 88
Computer-Assisted Language Learning (CALL) 59, 134, 151–152, 250, 251; *véase también* ELAO (Enseñanza de Lengua Asistida por Ordenador)
comunicación: acceso a 145; aprensión a 162; mediada por tecnología 193–194
comunicación digital 204–205
comunidad 58
comunidades de aprendizaje en línea 177–178
comunidades de práctica 88, 106, 107
comunidad virtual de aprendizaje 107
conectividad, falta de 31–32
conectividad universal significativa 26
conectivismo **138**, 140
Connect 250
conocimiento experimental 249
Conrad, D. 248
Conrad, R. 58, 62
Construct 3 327, 330
contenidos, enseñanza de la lengua a través de 55
contenidos sociolingüísticos 270–272
Content and Language Integrated Learning (CLIL) *véase* Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)
contexto, análisis del 59–60, 105
Cooke-Plagwitz, J. 163
Cope, J. 162, 168, 181
Cornillie, F. 296, 325
corrección indirecta 179
correctores gramaticales web 345
corrector ortográfico 118, **118**
correo electrónico 345
corrientes motivacionales dirigidas 137
CoSpaces Edu 327, 332
Coto Ordás, V. 271
Council of Europe 30, 101, 105, 166, 197, 220, 234, 269, 270, 286
COVID-19 1–2, 4, 50, 58, 71, 163
Cowley, E. T. 58
coworking 151
Crawford, M. B. 145
creencias, actitudes y competencias del docente virtual 70–94, **79**; definición 73; encuesta electrónica 91–94; sobre la enseñanza virtual 74–75; hacia la enseñanza en línea 85–87; investigación actual 76–87, **78**, **79**, *80*, **81**, *83*, *84*
Creese, A. 30
Criterion 225
Cro, M. A. 262
Crosthwaite, P. 223
Cruz Piñol, M. 255
Crystal, D. 313
Crystallize 324
Csíkszentmihályi, M. 137
Csizér, K. 138, 139, 141, 152
Cuadros Muñoz, R. 208
cultura, enseñar 257–258
culturas horizontales 189

culturas verticales 188–189
CultureTree TV 40
Cummings, J. 190
Cunningham, K. J. 224
Cunningham, U. 36
currículo: desarrollo curricular en entornos virtuales 48–66; descolonización del 39–41; diseño curricular 37–38, 60–62, 188, 253–261, 278–286, 300–306, 326–328, 359; evaluación del 57; incorporación de la IA a nivel curricular 352–354, **353**, *353*, **354**; integración curricular de la tecnología 57; recomendaciones para 37–38, 60–62
cursos gamificados 331

Dabbagh, N. 107
Dalsky, D. 188
Dann, R. 223, 230
Darvin, R. 29
Dashtestani, R. 146
Davies, P. L. 101
Davis, N. 36
Day, C. 106
Deal, M. 209
DeAngelis, T. 99
De Basterrechea, J. P. 271, 276
de Bot, K. 139
Deci, E. L. 136, 137, 139
Declaración de principios sobre diversidad e inclusión en la enseñanza de lenguas (ACTFL) 101
de Costa, P. 26, 30
DeepL 345
deHaan, J. 315, 316, 321, 322, 326, 327
Dehghanzadeh, H. 320, 322, 331
de Jong, N. H. 223
DeKeyser, R. 274
DeKeyser, R. M. 252, 256
Delante, N. L. 238
Delgado-Ponce, Á 53
De Lima, D. P. 111
Dell, C. A. 102, 109
Dell, T. F. 102, 109
de los Arcos, B. 193
Del Rey Quesada, S. 351
de Mejía, A. M. 26
desarrollo curricular: en entornos virtuales 48–66; recomendaciones para 60–62
desarrollo profesional 58–59
descolonización del currículum 39–41
Desmet, P. 63, 325
desmotivación 135
destrezas 294–310; *véase también* competencias del docente virtual
Develotte, C. 257
Devine, J. 276–278
Devlieger, M. 275
DeWaard, H. 115
Dewey, J. 249
Deygers, B. 273
diálogo, espacios para el 33–35
Díaz Arce, D. 227
Díaz-Campos, M. 270
Dick, W. 104, 105
Diep, N. A. 55
DigCompEdu (European Framework for the Digital Competence of Educators) 73, 75, 278
DigCompOrg 278
Digital Future Society 42
digitalización lingüística 294–310
Digital Language Immersion (DLI) 278, *278*
Dillenbourg, P. 280
Ding, Y. 147
Diniz de Figueiredo, E. H. 271
discusión, foros de 150
diseño curricular 188, 253–261, 359; en entornos virtuales 60–62; historias digitales 304–306; Inmersión Lingüística Digital (ILD) 278–286; Pedagogía Lúdica Digital (PLD) 326–328; *podcasts* 300–304; recomendaciones para 37–38
diseño del aprendizaje 105–108
diseño instruccional 206–207
Diseño Pedagógico (DP) 100, 104–108
Diseño Universal (DU) 100–101
Diseño Universal para la Instrucción (DUI) 97–98, 100–102; EPAL basados en 108–119; principios, directrices y controles del 102–104, **103**
dispositivos: movilidad de 53; de reconocimiento de voz 346–347
dispositivos digitales 313
Distance Learning Mentoring Special Interest Group (ACTFL) 88
diversidad 99–100
Dizon, G. 63
Djaouti, D. 317

Doblele 41
docentes: actitud cooperativa y servicial del 178; cognición del docente 72; colaboración entre docentes e investigadores 38–39; creencias, actitudes y competencias del docente virtual 70–94; estrategias más importantes para 176; formación de 58–59; habla del 195, 205–206; observaciones entre 87; prácticas docentes 253–261, 278–286, 300–306, 326–328, 359; prácticas esenciales 62–63; recomendaciones para 37–39
Dodge, K. A. 31
Dokukina, I. 356, 357
Dooly, M. 3, 4, 8, 25, 30, 33, 58, 212, 350
Dörnyei, Z. 134–141, 148, 152, 166, 179, 181
Doughty, C. 107
DP *véase* Diseño Pedagógico
Dracos, M. 205
Drees-Gross, F. 27
Dressman, M. 355
Dropbox 224
Drops 318
DU (Diseño Universal) 100–101
Dubreil, S. 327
Ducate, L. 5, 301
Dudley-Evans, T. 105
DUI *véase* Diseño Universal para la Instrucción
Duolingo 147–149, 314, 315, 319, 322
Dupli Checker 227, 230
Dynia, J. 163
Dziuban, C. D. 192

EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) 273–275, 278
Eaton, S. E. 99
Ebrahimzadeh, M. 321, 322
eComma 258
Edelen-Smith, P. 101, 102, 120
EdPuzzle 116, **117**
educación: con la tecnología 28; sobre la tecnología 28, 30; tecnología en 27–28, 30; tecnología para 28, 30
EDUCAplay 331
education abroad 272–273
EDUCAUSE 4
Edutec-e, revista electrónica de tecnología educativa 41
Edyburn, D. L. 101
E-eleando 41
efecto de redundancia 97
efecto novedad 355
efecto persona 326, 329
e-feedback 221, 231–232; asíncrono 224; automatizado 221, 224; evaluación mediante 230–231; global 224; informatizado 221; investigación sobre 225–232; mediado por las TIC 224–225, 238; recomendaciones para 236–239; recursos útiles para ofrecer 237–238; selectivo 224; síncrono 224; técnicas 232, **233**; ventajas del 232
Egbert, J. 5, 148
Eggen, T. 224
ejercicios 314
ELAO (Enseñanza de Lengua Asistida por Ordenador) 250; para enseñar cultura 257–258; para gramática y el aula invertida 256–257; para vocabulario 255–256; social 250, 251, 253, 261–262; tutorial 250–253, 261–262
e-learning 50
Elkhafaifi, H. 163
Ellis, E. 356
Ellis, N. 255
Ellis, R. 107, 223, 224, 314, 316
Elola, A. I. 108, 223, 232, 260–261, 295, 296, 299, 300, 304–307
Ely, C. M. 162
e-mail 228
empoderamiento tecnológico 6–7
ENACT – Learn Language Through Culture 34
encuesta electrónica 91–94
encuestas a aprendientes 88
The Endangered Languages Project 40
Ene, E. 224
Energy City 317, 322
enfoque natural 256
enfoque por tareas 55, 56, 314
English, B. 33
Engwall, O. 319
enseñanza: accesible 101; creencias y actitudes del profesorado sobre 74–75; cultura 257–258; a distancia 251; de la escritura 52;

del español 39–41; de lenguas 6–7, 31–33, *55*–56, 343–365; de Lengua Asistida por Ordenador *véase* ELAO; en línea 85–87, 93–94, 247–266; explícita 253; híbrida 51, 247–266; mediada por tecnología 1–3, 8–12, 55–56; modo de enseñanza–aprendizaje asíncrono 190, **191**; modo de enseñanza–aprendizaje síncrono 189–190, **190**; modos de 189; motivación y 131–159; personalizar 10–11; semipresencial 51
Entorno Participativo para el Aprendizaje de Lenguas (EPAL) 100, 105; basados en el DUI 108–119; ejemplos de empleo de la tecnología en **114**
entornos de aprendizaje 104–108
entornos híbridos o mixtos 192–193
Entornos Participativos de Aprendizaje (EPA) 100
entornos presenciales 191–192
entornos virtuales 252, 276–278; evaluación y *feedback* en 218–244; futuras líneas de investigación 261–262; horas de trabajo 281–282, *282*; en la ILD 279, 286, 287; interacción en 193–205, **196**, **197**, **199–200**, 205–210; planificación y desarrollo curricular en 48–66
EPAL *véase* Entorno Participativo para el Aprendizaje de Lenguas
ERASMUS+ 275
errores: gestión de 178–179; monitorización de 179
Ertmer, P. A. 73
escape rooms 327
escritura: actividades para integrar 261; asistentes de 346; desarrollar 302; enseñanza de la 52
escritura digital 260–261
Escudero Escorza, T. 222
espacios de *coworking* virtual 151
espacios para el diálogo 33–35
espacios para la reflexión 106
Essex, C. 99
estudio autónomo 149
eTándem 190
e-tutors 224
EuroCatering 54
European Association of Computer Assisted Language Learning (EuroCALL) 88
European Commission 29, 38
European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu) 73, *75*
Eutsler, L. 98
EVA (Entornos Virtuales de Aprendizaje) *véase* entornos virtuales
evaluación 219–220; del aprovechamiento o del rendimiento 219–220, **221**; autoevaluación 225; certificativa 220, **221**; continua 229; cualitativa 220, **221**; cuantitativa 220, **221**; diagnóstica 219–220, **221**; dinámica **348**; dinámica automatizada 232; directa 220, **221**; en los contextos tradicionales 222–225; en entornos virtuales 218–244; (auto)evaluación 354–355, 357–358; formativa 220, **221**; funciones de 236–239; herramientas para 234–236, **235**; indirecta 220, **221**; investigación sobre 225–232; mediante *e-feedback* automatizado 230–231; modelo *CIPP* 222; negativa, miedo a 162; objetiva 220, **221**; recomendaciones para 62–63, 234–239; subjetiva 220, **221**; sumativa 220, **221**; tareas de 203–204, 223; tipos 219–220, **221**
EVALUATE *(Evaluating the Impact of Virtual Exchange on Initial Teacher Education: A European Policy Experiment)* 275
EVOLVE (Evidence-Validated Online Learning through Virtual Exchange) 275
exámenes en línea: a distancia 228; investigación sobre 226–228
expresión oral 53, 300–301

Facebook 88, 151, 276
Faiz Abdullah, M. S. 178
Fantales 296
Fantasy Class 327, 331
Farías, M. 255

Fayed, I. 190
feedback 7, 57, 107, 220–221; en el aprendizaje gramática 324–326; búsqueda autónoma de 225; en entornos virtuales 204, 218–244; del grupo *(peer feedback)* 210; de las historias digitales 304–305; mediado por la tecnología 221, **222**; de los *podcasts* 301, 303; proporcionar 150; recomendaciones para 114–116, 210, 234–239; tipos y modalidades 220–221, **222**, 224, 325; *véase también e-feedback*
feedback automatizado 221, **222**
feedback directo/explícito 220–221, **222**, 224, 329
feedback electrónico 221
feedback global **222**, 224
feedback indirecto/implícito 220–221, **222**, 224
feedback informatizado 221, **222**
feedback inmediato personalizado 347
feedback negativo 150
Feelbot 322
Felix, U. 134, 254
Ferguson, R. 166
Ferreira Cabrera, A. 223
Ferris, D. 223, 224
Feskens, R. 224
Figueroa, M. 39
Filimonova, V. 270
Finkelstein, J. E. 190, **190**
Fischer, R. 6
flashcards 258
Flege, J. E. 298, 299
Flipgrid 58
FlipGrid Shorts 116, **117**
Flores, N. 25, 26, 40
flow 137, 149
Focusmate 151
Food Force 323
Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA) 162
Fornara, F. 58
foros de discusión 150, 283, *283*
Fouz-González, J. 295, 296, 298, 299, 301–303
Fox, A. 111
Franciosi, S. 317, 322
François, T. 63, 325
Friedrich, P. 271
Fryer, L. K. 331, 355
Fuchs, C. 212
Fuente, M. 260
Fuertes Gutiérrez, M. 3, 5–6, 10, 12, 15, 25, 212, 269, 270, 272, 347, 350, 355, 359, 360
Fukuhara, E. 142
Furstenberg, G. 53
FutureLearn 166, 167–168
Fyfe, P. 359

Gacs, A. 4, 89
Gairín, J. 248
Gamalinda, S. 302, 303, 307
Games2Teach 327, 330
Games for Change 317, 330
gamificación 315
gaming 152
García, O. 30
García Aranda, M. A. 270
García Botero, G. 146–149, 152, 326
García Cabrero, B. 193, *194*, 194–195, 211
García Martínez, V. 31
García Pastor, M. D. 296
García-Ruiz, R. 27
García Santa-Cecilia, Á. 271
Gardner, R. C. 162
Gardner, Robert 134–135, 137, 138, 141, 146
Garrison, D. R. 115, 192
Garro Aburto, L. L. 239
Garson, G. D. 79
Gass, S. 249, 258
Gazaille, M. 100
Gee, J. P. 32
Geeslin, K. L. 269, 272
generadores de textos 346
Genial.ly 327, 331
gestión: académica 37–38; de aprendizaje 331; de errores en 178–179; de errores en el aprendizaje 178–179; una clase síncrona 254
Ghanizadeh, A. 30, 32
Ghazisaedy, M. 319
Ghosn-Chelala, M. 224
Gibaldi, C. 165
Gilbert, S. D. 100
Gillespie, J. 114
Gilliland, B. 316, 320
Ginger 345
Giraldo Martínez, Z. L. 64
Giralt, M. 133, 148

Gironzetti, E. 4, 52, 72, 74, 75, 86, 88, 90, 163, 191, 254
Glazer, M. 33
The Global Storybooks 40–41
Global Story Bridges 34–35
Gmail 345
Godfroid, A. 224
Godwin-Jones, R. 3, 33, 98, 296, 297
Goertler, S. 3, 4, 89, 273
Goffman, E. 238
Golonka, E. 134, 225
Gómez Soler, I. 4, 8, 76, 350
Gong, G. 150
Gonsalves, T. 349
Gonzalez, C. 29, 31
González, G. 34
González Argüello, M. V. 198, 205
González-Lloret, Marta 5, 8, 50, 51, 57, 61, 64, 166, 275, 359
González Ortega, B. 356
Goo, J. M. 325
Goodfellow, R. 106
Goodwin-Jones, R. 106
Google 52, 61, 254, 345
Google Assistant 346
Google Classroom 86
Google Docs 224, 345
Google Drawing 117, **117**
Google Drive 113, 224
Google Forms 88
Google Sites 113
Google Translate 231, 345
Google Workspace for Education 113
Goossens, G. 275
Gordon, D. T. 102, 118
Gorter, D. 35
Govender, T. 313, 320, 324, 330
grabaciones de vídeo 258–260
Gradecraft 327, 331
Grado de Estudios Hispánicos (Universidad de Edimburgo) 279
Grado en Lenguas (Open University) 195
Graham, C. R. 116, 192
Graichen, Ronald Knust **348**
gramática: aprendizaje de 324–326, 350; ELAO tutorial para 256–257
Grammarly 225, 345
Gregersen, T. S. 162, 179
Gregori-Signes, C. 307
Grgurović, M. 3, 55
Gruba, P. 4
grupos: *chat* en 260; *feedback* del 210; reunión virtual del 253–255
Gu, M. 146
Guadalingo 317, 330
Guénette, D. 223
Guild Wars 2 316
Guillén, A. 38, 249–251, 253, 319
Gumanova, J. 356, 357
Guo, Y. 163
The Gustar Maze 320
Gutiérrez, B. F. 53
Gutiérrez-Provecho, M. L. 31

hablar: ansiedad al hablar en español 172–173, **173**; aprendizaje del 298; del docente 195, 205–206; mediada por tecnología 171, *172*
Hadley, G. 354
Hafner, C. A. 150
Haines, K. 89
Half-Life 318
Hall, D. 273
Hall, F. 32
Hall, J. K. 188
Hall, T. E. 109
Hampel, R. 7, 75, 86, 90, 163, 188, 189, 195, 208, 253
Hampton, C. 273
Hamzaoğlu, H. 164
Han, M. 179
Han, Z. 224
Hannibal Jensen, S. 321
Har, F. 151
Harasim, L. 193
Harrington, S. 295, 298–299, 301–303
Harris, L. 36
Harsch, C. 273
Hashemnezhad, H. 179
Hauck, M. 174, 208, 212, 274
Haunted 318, 326
Hawk, K. 58
Hayashi, K. 323
Hazen, K. 270
He, D. 166, 176
Hearst, M. A. 111
Heckhausen, H. 139
Hegelheimer, V. 323
Heift, T. 224, 325
Hellerman, L. 261
Hellermann, J. 318, 320
HelloTalk 318, 331
Helm, F. 33, 275
Helms, M. M. 192

Henderson, M. 238
Hennessey, M. 345
Henry, A. 134, 136, 137, 140, 141, 148, 152
Herberg, J. S. 326
Herman, K. C. 198
Hernández Muñoz, N. 270–272, 288
Herrington, J. 223, 230
Hew, K. F. 331, 355
Higgins, E. 139
The Higher Education Academy 40
Higueras, M. 255
Hill, J. 58
Hiltz, S. R. 193
Hinkelman, D. 4, 262
hipótesis de la captación 298–299
Hispania 352
Hiss, A. 100
historias digitales 294–310; ejemplos 296; futuras líneas de investigación 306–307; investigación sobre 304–306; marcos teóricos aplicados a 298–300; como narrativas multimodales 295; orígenes de 297–298; *podcasts* como 295–297; proceso de creación 305
Hitosugi, C. I. 323
Hiver, P. 136, 140, 166
Hodges, C. 51
¡Hola, amigos! (Instituto Cervantes) 271–272
Holden, C. 318
Holmes, J. 270
Homer-Dixon, T. F. 42
homework gap ("brecha de los deberes") 2
homo analyticus 249, 251, 253
homo faber 249, 250
homo fabulans 247–249, 252, 253, 259–262
homo loquens 249
homo ludens 249, 260
homo socius 249–253, 260
Horrigan, J. 2
Horwitz, E. K. 162, 168, 174, 181
Horwitz, M. B. 162, 168, 181
Hotmail 345
House of Languages 318, 324, 332
Howard, M. 272
Hsiao, T.-Y. 142, 149
Hsu, H.-L. 321
Huang, W. 331, 355
Huang, X. 318, 349
Huang, Y. 320
Hubbard, P. 58, 59, 134, 252, 313
Huhtala, A. 260
Huizinga, J. 313
Hull, G. A. 297
Hulstijn, J. H. 5, 255
Hummel, K. 135
humor 178
Hun Lim, D. 192
Hurd, S. 174
Hyland, F. 224, 232
Hyland, K. 224, 232
Hymes, D. H. 270

IA *véase* Inteligencia Artificial
Ibarra-Sáiz, M. S. 223
Ibrahim, K. 326
iCat 326
Ice, P. 115
identidad bilingüe 250, 260–261
idiodinámica 152
Iglesias Casal, I. 273
ILD *véase* Inmersión Lingüística Digital
implementación 6–8, 62–63, 359–360
Inan, B. 108
inducción guiada 325–326, 329
información, acceso a 145
Ingress 327
Ingress Prime 318
inmersión lingüística 269–273
Inmersión Lingüística Digital (ILD) 275, 286–287, 356; aspectos mejor valorados del curso 284–285, *285*; diseño curricular 278–286; elementos principales 278, *278*; horas de trabajo **281**, 281–282, *282*; interacciones en los foros 283, *283*; investigación 278–286; medidas de enriquecimiento 280, **281**; prácticas docentes 278–286; temas trabajos finales 283–284, *284*; tres pilares 279, 286
Instagram 58
Instituto Cervantes 53, 270; *AVE Global* 271, 277, *277*; *¡Hola, amigos!* 271–272; *Plan curricular del Instituto Cervantes* 270
instrucción 206–207

instrucción metacognitiva 145–148, 152
INTEF 29
integridad cultural digital 33–34
Inteligencia Artificial (IA) 5, 226, 343–365; definición 349; ejemplos de roles, funciones e implementaciones 345–347, **348**; futuras líneas de investigación 358–360; incorporación a nivel curricular 352–354, **353**, *353*, **354**; interacción mediada por 349–352, **353**; oportunidades inmediatas de 354–358; problemas prácticos y éticos 359; ventajas del uso de 350
Inteligencia Artificial (IA) generativa 212, 344–345
interacción: en el aprendizaje de lenguas 191–195; definición 188; en entornos virtuales 193–205, **196**, **197**, **199–200**, 205–210; estrategias para crear interacciones dinámicas 151; factores externos que influyen 188–189, **189**; en los foros 283, *283*; mediada por IA 349–352, **353**; mediada por tecnología 193–194, *194*, **353**; recomendaciones para 205–210; tipos 188, 212, 350; ventajas del modo asíncrono para 190, **191**; ventajas del modo síncrono para 189–190, **190**
interacción asíncrona 209–210, 250
interacción escrita 151
interacción oral 52, 53, 151
interacción personalizada 347
interacción síncrona 205–209, 250
intercambios virtuales 33, 273–276, 278, *278*, 279, 286
Intercultural Tales 296
Internet, acceso fácil a 52
investigación: colaboración entre docentes e investigadores 38–39; continua 56; contribuciones 54–55, 76–87, 102, 140–148; desarrollo de 56–57; sobre evaluación y *e-feedback* 225–232; sobre exámenes en línea 226–228; futuras líneas 42, 62–63, 89, 119–120, 151–152, 180, 210–212, 239, 261–262, 286–287, 306–307, 329, 358–360; sobre historias digitales 304–306; sobre interacción en entornos virtuales 195–205, **196**, **197**, **199–200**; marco basado en 105–108; sobre motivación 137–140, **138**; sobre Pedagogía Lúdica Digital (PLD) 320–326; sobre *podcasts* 300–304; recomendaciones para 37–39
investigación continua 56
involucramiento 134, 136, 143
involucramiento agentivo 149
Ioannou-Georgiou, S. 59
Isabelli, C. A. 273
Isbell, D. 133, 145, 149
Israel, M. 102
ITU 2, 27

Jabbari, N. 329
Jackson, M. J. 192
Jager, S. 275
Jaggars, S. S. 116
Jahedizadeh, S. 30, 32
Jakonen, T. 318, 320
Jaschik, S. 74, 85
Jauregi, K. 144, 151
Jean, G. 324
Jeopardy 322
Jepson, K. 108
Jessel, J. P. 317
Jia, C. 252
Jiang, Y. 146
Johnson, R. 192
Jokonen, T. 261
Jones, L. 4, 11, 359
Jones, T. 107
Jordan, H. 54
Jordan, K. 165, 167
Jordano de la Torre, M. 53
Jou, B. 36
Juan-Lázaro, O. 2, 11, 271, 276, 277, *277*, 288, 356
juegos 313–314; de mesa 327; minijuegos 317–318, 322, 325–329, 331; de realidad virtual o aumentada 332; reglas de juego consensuadas 151; videojuegos 149, 152, 316–317, 323, 324–325, 327, 328, 330
Jueru, T. S. 331

Jung, H. Y. 166
justicia social 23–42, 297

Kahoot! 150, 322, 331
Kampylis, P. 276–278
Kamrood, A. M. 232
Kang, E. Y. 224
Kannan, J. 276
Kapp, K. 315
Kartchava, E. 223
Kato, T. 326
Kato, Y. 188
Katz, H. T. 320, 324
Katz, M. L. 297
Katz, V. S. 29, 31
Kawaguchi, S. 108
Kazim, E. 349
Ke, F. 313
Kennedy, J. 326
Kennedy, M. J. 109
Keramida, A. 163, 177
Kern, R. 251, 257
Ketelaar, E. 38
Khalaghizadeh, S. 135
Khalifa, A. 326
Kharwal, A. 355
Kilpatrick, S. 107
King, E. T. 87
Kinginger, C. 274
King-Sears, M. E. 109
Kissau, S. P. 87
Klee, C. 25, 269, 270, 273
Kluzer, S. 277
Koçoğlu, Z. 164
Koelzer, M. L. 306
Kohnke, L. 151, 226
Kono, F. 322
Kozma, R. 30, 40
Kozol, J. 30
Kramsch, C. 52, 250, 257, 260
Krashen, S. 178, 256
Kreishan, L. J. 135
Kress, G. 299, 300
Kruk, M. 144, 145, 151
Kubanyiova, M. 148
Kuhl, J. 139
Kuiken, F. 223
Kukulska-Hulme, A. 355–357
Kumar, V. 178
Kupritz, V. W. 192
Kurek, M. 275
Kuwada, K. 321, 322

L2 (segunda lengua) 55
Lacasa, P. 327
Lacorte, M. 4, 72, 74, 75, 86, 88, 90, 163, 191, 254
Ladson-Billings, G. 32
Lafford, B. A. 273
Lai, C. 146, 150
Lai, K.-W. 324
Lam, E. W. S. 52
Lamb, M. 134, 148, 152
Lambert, J. 297
Lamy, M. N. 106
Language Learning Orientation Scale (LLOS) 139
Language Learning & Technology 59
Lantolf, J. P. 232
Large Language Model (LLM) 345
Larsen-Freeman, D. 315
Laurillard, D. 166, 249, 250, 261
Lazar, G. 238
Le, Q. V. 349
League of Legends 321
learning analytics (analítica de aprendizaje) 210
LearningApps.org 331
Learning Management Systems (LMS) 53–54, 224, 229, 234, **235**, 252
lectura: aplicaciones de lectura socializada 151; áreas de lectura/escucha individual asíncrona 108–109, **110**, 112–113, **114**, 119
lectura crítica 356
Lederman, D. 74, 85
Lee, L. 3, 115, 193, 209, 296, 297, 301, 304
Lee, M. J. 116
Leeser, M. 260
The Legend of Zelda 321
Lehti-Eklund, H. 260
Leis, A. 192
Lemée, I. 272
Lena-Acebo, F. J. 27
lenguas: aprendizaje de 2, 191–195, 343–365; enseñanza de 1–15, 31–33, 343–365; oportunidades de contacto con 351; segunda lengua (L2) 55
Lenkaitis, C. A. 33
Leontiev, A. 299
Leow, R. P. 3, 314, 320, 325
LessonUp 28

Levinson, S. C. 238
Lewin, R. 273
Lewis, A. 100
Li, L. 132
Liang, J. S. 240
Lifeline 322
Lincoln, A. 87
Lingopie 318, 331
LingroToGo 318, 331
LinQ 318, 331
Lirica 318, 331
Liskin-Gasparro, J. E. 240
Literacidad: digital 312, **354**, *see also* alfabetización digital; lúdica 313
Little, D. 106, 276
The Living Tongue Institute for Endangered Languages 40
Lizarazo, T. 296
Llamazares, J. 298
LLM (Large Language Model) 345
Llorente, L. 272
Lloret Cantero, J. 41
LLOS (Language Learning Orientation Scale) 139
LMOOCs (Language Massive Open Online Courses) 144, 146–147, 164, 165–166; ansiedad en 166–175, *170*, **171**, *172*, **173**, 180; autoeficacia en 164, 169–170, *170*, **171**, 180; interacción en 193
LMS (Learning Management Systems) 53–54, 224, 229, 234, **235**, 252
Lochmann, G. 318, 324, 325
Lomicka, L. 58, 297, 301
Loncar, M. 240
Long, A. Y. 269, 272
Long, M. H. 56, 107, 249, 252
Loom 116, **117**
Lopes, J. 319
López Ferrero, C. 204, 209
López-Gopar, M. E. 39
López Morales, H. 271
Lord, G. 58, 295, 297, 298–299, 301–303, 322
Lovick, N. 314
Lowie, W. 139
Lu, X. 232
Lucas, J. 176
Lucidchart 112
Ludic Language Pedagogy 329
Luke, K. 180
Lupa 318, 331
Lv, X. 221, 225
Lyster, R. 299

Mace, R. 100
Macedo, D. 40
MacIntyre, P. D. 136, 140, 141, 145, 149, 162
Mackey, A. 249, 325
macrodatos 347
MacWhinney, B. 256
Madaus, G. F. 222
Mahmoodi, M. H. 134, 136, 139–141, 152
Mak, B. 162
Makoni, S. 35
Malissa, M. M. 54, 55
Maloney, J. 133, 145, 149
Mañas Navarrete, I. 356
Manchón, R. M. 52
Mango 318
Maqueda, C. R. 300, 304, 306
Marco común de competencia digital docente 29
Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) (Council of Europe) 105, 269, 270
marco IMI+ 352–354, **353**, *353*, **354**, 358
Mardomingo, R. 193
marginación, procesos de 25
Marín, V. I. 208
Marino, M. T. 109
Markus, H. 139
Martín Alonso, B. 238
Martínez, D. C. 39
Martínez, E. 27, 36
Martínez, R. 327
Martínez Monry, X. V. 197
Martín-García, A. V. 192
Martín Leralta, S. 238
Martín-Monje, E. 165, 193
Martín Rojo, L. 30
Martos, F. 276
Masgoret, A.-M. 141
Mason, B. **233**
Masterman, L. 105
materiales: acceso continuo al material lingüístico 351; análisis y sistematización del material lingüístico 351–352; creación y selección de 359; desarrollo de 56–57
Mateva, G. 73, 86

Matuchniak, T. 29
Mayadas, F. 251
Mayer, R. E. 347, 351, 355, 359
The Maze Game 325
McCroskey, J. C. 166
McDermott, R. A. 107
McGonigal, J. 313
McIntosh, S. 164
McIsaac, M. 115
McIsaac, M. S. 192
McKee, J. 114
McManus, K. 274
McTighe, J. 104
Medina-Medina, N. 317
Meeder, B. 355
Meghdari, A. 319
Mehrabi-Yazdi, O. 224
Mehring, J. 192
Melchor-Couto, S. 163, 174, 175
Memrise 318
Méndez, L. 327
Meng, P. 296, 297
Mentira 318
mentores 87
Meo, G. 104, 108
Mercader, C. 248
Meskill, C. 204
Metaverse 332
metodología 51; investigación actual 55–56; por proyectos 55, 56
Meyer, A. 102, 118
Meyer, H. 109
Meza, M. D. 162
MFQ (Motivational Factors Questionnaire) 139
Microsoft Word 345
miedo escénico 175–176
Mikulski, M. 223
Miller, L. 150
Miller, M. 323
mimicry 314
Mindmeister 112
Minecraft 60
minijuegos 317–318, 322, 325–329, 331
minipruebas 258
Ministerio de Ciencia e Innovacion 14
MIT 54
Mitchell, R. 274
Mizza, Daria 7, 10, 357
MMORPGs 316
modelo ADDIE (Análisis–Diseño–Desarollo–Integración–Evaluación) 49, 51, 59–62, 104
modelo *CIPP* 222
modelo de aprendizaje del habla 298
modelo de aproximaciones sucesivas 104
modelo *DigCompEdu (European Framework for the Digital Competence of Educators)* 73, 75
modelo PPI (Planificar, Personalizar, e Implementar) 1–3, 8–12, 9
modelos lingüísticos 347
modelo socioeducativo 137, **138**
modo de enseñanza–aprendizaje asíncrono 190, **191**
modo de enseñanza–aprendizaje síncrono 189–190, **190**
Mohamadi, Z. 238
Mohammadnejad, S. 179
Mohsen, M. A. 322
Mondly VR 318, 322, 327, 332
Monerris Oliveras, L. 272
monitorización 231
Monroy, L. 79
MOOCs (Massive Open Online Courses) 54, 147, 165, 209, 251; de lengua *véase LMOOCs*
Moodle 28, 54, 86, 164, 224–225
Moore, M. 188, 193, 212, 350
Moorhouse, B. L. 226
Moreno, N. 3, 314
Moreno-Fernández, F. 270–272
Morris, M. L. 192
Moser, J. 179
motivación 131–159, 166; componentes 135; definición 134–135; etiquetas motivacionales 168; según fuentes secundarias 140–141; incrementar 302; investigación sobre 137–140, **138**, 140–148; perfiles motivacionales 148–149; perspectiva histórica 137–140, **138**; y tecnología 132–134
motivación extrínseca 135
motivación intrínseca 134, 135, 137, 148–149, 152
motivación situada y dinámica 142–145, 151–152
Motivational Factors Questionnaire (MFQ) 139
motores de búsqueda 345, **348**
Motteram, G. 59
movimiento cognitivo 137
Muir, C. 137
Mulé, N. 107

Mullen, T. 133
Müller-Hartman, A. 275
multilingüismo 30
multimodalidad 231–232
Munday, P. 54, 165, 276
mundos virtuales 151
Muñoz, C. 98
Muñoz, Th. 296
Muñoz-Basols, J. 3–6, 10, 12, 15, 52, 72, 74, 75, 86, 88, 90, 163, 178, 191, 212, 239, 254, 270–272, 288, 346, 347, 350, 352, **353**, *353*, 354, **354**, 356, 358–360
Murday, K. 99
Murillo Wilstermann, I. 209
Murphy, L. 251
Murphy, T. 152
Murphy-Judy, K. A. 60, 64
Murray, L. 115, 133, 148
Murray, M. 193

Naciones Unidas 2
Nassaji, H. 223
Nation, P. 255
National Foreign Language Resource Center (NFLRC) 56
National Standards in Foreign Language Education Project (U.S.) 101, 105
Navarro Serrano, P. 276, 277, *277*
necesidades, análisis de 105
necesidades psicológicas 137
necesidades tecnológicas: pasos para diseñar un análisis de necesidades 65–66; planificar 8
Nelson, B. K. 53, 115
Nemeth, K. 323
Németh, N. 141
Netflix 318
NFLRC (National Foreign Language Resource Center) 56
Nicol, D. 223
Nicolson, M. 251
Nielson, K. 57, 166
Nieto, S. 25, 37
Noels, K. A. 135, 139
Norris, J. M. 253, 256
Northcote, M. **191**, 192
Nurius, P. 139

objetivos de aprendizaje óptimos 149
objetivos realistas 179–180
observaciones entre docentes 87
Ocaña Fernández, Y. 239
O'Dowd, R. 3, 33, 53, 274
Ok, M. 102
Oliveira, T. 165
Oliver, M. 114
O'Neill, R. 224
Online Learning Consortium 4
OpenAI 345
OpenCourseWare 54
open science (ciencia abierta) 14
Open University (Reino Unido) 54, 195–196, **196**; Grado en Lenguas 195; Programa de español para principiantes 166, 167–168; tareas de evaluación 203–204
oportunidades y desafíos 31–33
Oportus Torres, R. 223
Orellana, M. 296
O'Riordan, F. 87
O'Rourke, B. 108, 274, 275
Orsini-Jones, M. 106
Ortega, L. 3, 31, 32, 137, 253, 256, 275, 297, 312–313
Ortiz-Jiménez, M. 272
Osburn, C. 4, 11, 359
Oskoz, A. 3, 11, 108, 232, 260–261, 295, 296, 299, 300, 304–307, 355
Ottó, I. 139
output modificado 107
Ovide, S. 2
Özdener, N. 163
Ozobot 327–328, 332

paciencia 178
Padial, A. 304
Padlet 58, 109
Paesani, K. 73, 76, 85–87, 89
paisajes lingüísticos 35, 36
Pajares, M. F. 73
Palak, D. 302
Palloff, R. M. 107
Papi, M. 139, 140, 166
Parappa the Rapper 2 321, 322
Pareto Boada, J. 359
Park, G. 162
participación 99, 143
Pascual, M. G. 347
Pastor Cesteros, S. 220
Patiño, A. 317, 319
Pear Deck 117, **117**
pedagogía: Diseño Pedagógico (DP) 100, 104–108

Pedagogía Lúdica Digital (PLD) 313–315, 319–320, 328–329; diseño curricular 326–328; investigación sobre 320–326; prácticas docentes 326–328
pedagogía telecolaborativa 274
peer feedback (*feedback* del grupo) 210
Pelgrum, M. 318
Pellerin, M. 106, 271
Peng, J.-E. 146
Pennycook, A. 35
pensamiento crítico **354**
Pérez, R. P. 356, 359
Pérez-Escoda, A. 27
Pérez-Rodríguez, M. A. 53
Pérez-Serrano, M. 255
Pérez Sinusía, Y. 352
perfiles de aprendizaje 351
perfiles motivacionales 148–149
Performance Descriptors for Language Learners (ACTFL) 269
período cognitivo-situado **138**, 138–139
período orientado al proceso **138**, 139
período psicosocial 137, **138**
período sociodinámico **138**, 140
período tecnológico **138**, 140
Perry, E. 109
personalización 6–8, 359–360
perspectiva dinámica 162
perspectiva histórica 137–140
Perusall 151, 210
Pessoa, S. 272
Peterson, M. 261, 329
Petrovich, I. 72
Pettigrew, T. F. 272
Pew Research Center 27
Phillips, M. 238
Phipps, A. 40
Piaget, J. 313
Pibworth, L. 106
Pica, T. 107
Picciano, A. G. 115, 192
Pich Ponce, E. 296
Pifarré, M. 107
Pikhart, M. 208
Pilot, A. 151
Pinckney, K. 166
Pineda Hoyos, J. E. 50
Pistilli, M. D. 210
Plagium 227, 230
Plan curricular del Instituto Cervantes 270
planificación 48–66, 359–360
planificación tecnológica 6–8
Planificar, Personalizar, e Implementar (PPI) 1–3, 8–12, *9*
plataformas de aprendizaje 53–54, 229, 234, **235**
plataformas de correo electrónico 345
PLATO (Programmed Logic/Learning for Automated Teaching Operations) 251
Player Experience of Need Satisfaction (PENS) 152
PLD *véase* Pedagogía Lúdica Digital
Pleines, C. 177, 196, 255
PLN (Procesamieno del Lenguaje Natural) 349
Plonsky, L. D. 4
plurilingüismo 30
podcasts 109, 149, 164, 294–310; beneficios 296, 301; diseño curricular 300–304; futuras líneas de investigación 306–307; como historias digitales 295–297; investigación sobre 300–304; marcos teóricos aplicados a 298–300; orígenes 297–298; prácticas docentes 300–304; como publicaciones digitales periódicas 295–297
Poehner, M. E. 232
Pokémon Go 318
Pomerantz, A. 178
Poole, F. J. 315, 326, 327
Poorvu Center for Teaching and Learning 104
Popp, T. 345
Porta_ELE 41
portafolios digitales 113–114
postests 143–144, 165
PowerPoint 76
Poza, M. I. 164
PPI (Planificar, Personalizar, e Implementar) 1–3, 8–12, *9*
práctica individualizada y situada 324
prácticas docentes 253–261, 278–286, 300–306, 326–328, 359
prácticas esenciales 62–63
práctica sistematizada 352
prácticas tecnológicas eficientes 97–120
Practice Spanish: Study Abroad 317, 330
Pratt, K. 107
presencia 58
presencia cognitiva 58

presencia docente 58
presencia social 58, 114–116
pretests 143–144, 165
Prieto de Lope, R. 317
Prinstein, M. J. 31
privacidad 151
procesadores: desarrollo de 52; de texto 345
Procesamieno del Lenguaje Natural (PLN) 349
proctoring 227, 231
producción escrita 295
producción oral 295
Profe de ELE 52
profesorado *véase* docentes
Programa de español para principiantes (Open University) 166, 167–168
programas de estudio en el extranjero 273–276
pronunciación 302–303
ProWritingAid 346
proyecto ERASMUS+ 275
proyecto *PLATO (Programmed Logic/ Learning for Automated Teaching Operations)* 251
proyectos: áreas de trabajo tareas y proyectos prácticos grupales 108–109, **111**, 113, **114**; de investigación–acción 149; metodología por 55, 56
proyectos digitales colaborativos 149–150
pruebas: exámenes en línea 226–228; minipruebas 258; *postests* 143–144, 165; de preguntas cerradas 229–230; de preguntas cerradas y abiertas 228; *pretests* 143–144, 165; de respuesta abierta 237; tecnología para la elaboración de 228–231; tipos de 227, 234–236, **235**
pruebas alfa 62
pruebas beta 62
pruebas escritas 228–231
pruebas orales **235**, 236
psicología evolutiva 137
publicaciones digitales periódicas 295–297
publicaciones especializadas 41
Puig, F. 220
Pujol, L. 277
Pujolà, J.-T. 6, 12, 315, 355
Punie, Y. 276–278

Questier, F. 146
Quest to Learn 316
Quizlet 322–323, 331
Quizziz 331

Rachels, J. R. 322
Radio ambulante 296, 318
Ragnarok Online 317
Ralabate, P. K. 102, 120
Ramírez Verdugo, D. 295, 296, 304
Ramos Carvajal, S. A. 64
Ramos Méndez, C. 273
Ranalli, J. 317, 323, 326
Randall, N. 332
Ranta, L. 299
Rao, K. 100–102, 104, 108, 120
Rassaei, E. 224
Rawls, J. 25
Razavi, A. 30, 32
Read, R. 165
realidad aumentada 35, 318
realidades extendidas 318, 324–329, 331–332
realidad virtual 35, 318, 331–332
ReCALL 51, 59
recomendaciones 36–41, 59–63, 87, 108–119, 148–151, 175–180, 205–210, 234–239
recorrido histórico 73–74
recursos: implementar 11–12; para ofrecer *e-feedback* 237–238; tipos 60, 248–250, 269–273, 295–297, 312–319
recursos colaborativos en línea 225–226
recursos lúdicos digitales 328
Redecker, C. 73, 75, 86, 276, 278
redes de aprendizaje asíncrono 251
redes sociales 151
redundancia, efecto de 97
Reed, W. M. 321, 322
Reeve, J. 136
reflexión: actividades de 59; facilitar espacios para 106
reflexión crítica 150–151
reflexión crítica guiada 88–89
reflexión individual 106
reflexión social 106
Regan, V. 272
Reinders, H. 106, 133, 134, 148, 316, 317

Reinhardt, J. 32, 313, 315, 316, 319, 326, 327
Reinke, W. M. 198
Reitz, L. 318, 324, 325
Ren, W. 221, 225
rendimiento, evaluación del 219–220, **221**
Respondus Lockdown Browser 227
reunión virtual del grupo/clase 253–255
Reverso Context 231
Reyes Torres, A. 296
Ribuffo, C. 102
Richardson, J. 115
Richardson, V. 73
Rideout, V. J. 29
Ridler, F. 2
Rigby, C. S. 152
Roberson, P. K. 169
Robin, B. 297
Robinson, D. E. 102
Robinson, P. 249, 252, 259
robots 318–319, 324, 326–329, 332
Rockalingua 317, 331
Rockinson-Szapkiw, A. J. 322
Rodríguez-Gómez, G. 223
Roksa, J. 104
role-play 230, 316
Román Maestre, B. 359
Romero, M. 317, 319
Rosa, J. 25, 26
Rose, D. 101, 102, 118
Rosell-Aguilar, F. 303–304, 355
Rosetta Stone 318
Rovai, A. 54
Rowe, A. D. 223
RPG Playground 327, 330
Rubio, F. 7, 10, 357
Ruby Rei EDU 317, 330
Russell, A. 224
Russell, V. 60, 64
Russo, T. C. 115
rutas interdisciplinarias 13–14, *13*
Ryan, R. 137
Ryan, R. M. 136, 139, 152
Ryan, S. 134, 139–141, 152, 166, 181
Ryan, T. 238
Ryder, A. 238

Saade, A. 79
Saeptem, B. 302
Saerbeck, M. 326
Saito, K. 299
Sakai 54
salas grupales 206, 207, 209
Salen, K. 316
Salin, S. 273
Santoyo, A. 27, 36
Sarnoff, I. 73
Satar, H. M. 163
Savaş, P. 33, 53
Schams, W. 240
Schelly, C. L. 101
Schenker, T. 273
Schindler, L. A. 150, 151
Schmidt, J. R. 54
Schmidt, M. 323
Schmidt, R. 253, 298
Schmitt, D. 255
Schmitt, N. 255
Schneider, D. K. 280
Schulze, M. 325
Schumann, J. H. 137
Schütze, U. 255, 260
Schwartz, L. 99, 119
Scolari, C. A. 279
Scovel, T. 99, 119
Scratch 327, 330
screencasts 116, 224–225, 231
Seaman, J. 252
Seargeant, P. 38
Second Life 144, 151, 163
Seedhouse, P. 63
segunda lengua (L2) 55
Selleck, C. 30
semiótica social, teoría de la 300
sentido de competencia 150
Serious Game Classification 317, 330
servicios de mensajería 151
Settles, B. 355
Shamsi, E. 149
Sharma, P. 107
Sharpe, R. 114
Sharples, Mike 166, **348**, 356–359
Sheen, Y. 162
Shelley, M. 4, 55
Shen, H. 147
Shih, L. F. 115
Shin, D-S. 300
Shintani, N. 118, 223, 224
Shiri, S. 253
Shohamy, E. 30
Shortt, M. 319, 322
Shute, V. J. **233**, 313
Siemens, G. 140, 145

significado, negociación del 107
Silva Payró, M. P. 31
Simard, D. 324
SimCity 327
Simons, P. R.-J. 151
The Sims 317, 323
Siri 346
sistema de actividad 299
sistema motivacional del yo-L2 **138**, 139, 140–141
Sistemas Tutoriales Inteligentes (STI) 224
sistematización del material lingüístico 351–352
Sites, R. H. 104
Skehan, P. 259, 303
Skype 250
Slack 345
Slaouti, D. 59
Slave Trade 321
Sleator, L. 345
SMART goals 149
Smith, B. 108
Smith, S. 102
Smythe, S. K. 39
Snyder, W. 107
sociolingüística digital 270–271
Socrative 331
software 6
software antiplagio 227
software idiodinámico 149
Sohny, A. 318, 324, 325
Sokolik, M. 165, 175
Soler, R. 223, 230
Soler Montes, C. 2, 11, 25, 269–271, 288, 356
Someya, Y. 142
Song, S. Y. 73
Southgate, E. 35
Southgate, M. 251
Spanish without Walls (UC Davis) 54
Spasova, S. 4, 89
Spielberg, C. D. 162
Spooner, C. L. 101
Stanley, G. 296, 297
Steinberg, F. S. 162
Stephens-Martinez, K. 111
Stewart, C. 192
STI (Sistemas Tutoriales Inteligentes) 224
Stickler, U. 7, 75, 86, 90, 188, 189, 208
St John, M. 105
Stockwell, G. 133, 134, 148
Storch, N. 52, 224, 225
Story Center 296
Strawbridge, T. 2, 33, 190, 196, 212
study abroad 272–273
Stufflebeam, D. 222
Suárez, M. M. 209
Suárez Pertierra, G. 2
Suhre, C. 210
Sun, H. L. 355
Sundqvist, P. 63, 152, 190, 316, 321
Survey Monkey 88
Susnjak, T. 227
Sutherland, K. W. 198
Sutskever, I. 349
Swain, M. 107, 253, 259
Swan, K. 115
Sweller, J. 322
Sydorenko, T. 52, 258, 320, 325
Sykes, J. 258, 318
Sykes, J. M. 315, 316, 326, 327
Sylvén, L. K. 63, 190
Synteta, P. 280
System 59
Sze, P. M. 164

TAC (Tecnologías de Aprendizaje Cooperativo) 6
TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) 276
Tagg, C. 38
Tai, T.-Y. 322
Talking to Avatars 325
talleres pedagógicos 88
Tanners, A. 100, 102
Taraneko, O. 72
tareas: áreas de trabajo tareas y proyectos prácticos grupales 108–109, **111**, 113, **114**; automatización de 349; enfoque por 55, 56, 314; de evaluación 203–204; de evaluación auténticas 223
Tashevska, S. 73, 86
Task-Based Language Teaching (TBLT) véase enfoque por tareas
Teams 226, 227, 250
Tecedor, M. 4, 8, 76, 164, 350
Technology for Language Teaching and Learning (grupo de Facebook) 88
TechSmith Capture 225
tecnología: acceso a 23–42; aprendizaje mediado por 51, 134; competencia tecnológica 150; comunicación mediada por 193–194; en la educación

27–28, 30; para la educación 28, 30; educación con 28; educación sobre 28, 30; ejemplos de empleo de **114**; empoderamiento tecnológico 6–7; enseñanza mediada por 1–3, 8–12, *55–56*; *feedback* mediado por 221, **222**; habla mediada por 171–172, *172*; herramientas tecnológicas para el aprendizaje de idiomas 225; incorporación de 3–6; integración curricular de *57*; integración de 109; interacción mediada por 193–194, *194*, **353**; motivación y 132–134; propia del aulas 225; recomendaciones para 207–208; usos de 297
tecnología emergente 35–36
Tecnologías de Aprendizaje Cooperativo (TAC) 6
Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) 6, 27, 30, 224–225, 238
tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) 276
tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC) 276
Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) 6, 276
TEISEL - Tecnologías para la investigación en segundas lenguas 41
telecolaboración 33, 274–275
telecolaborativos 53
TELL (Technology-Enhanced Language Learning) 251
Tennant, J. 146
teoría de la actividad 299
teoría de la autodeterminación **138**, 138–139
teoría de la semiótica social 300
teoría de sistemas complejos y dinámicos **138**, 140
teorías post-darwinistas 137
TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación) 6, 276
Terrell, T. 256
Teruel, M. J. 276
Teubner, T. C. M. 345
texto(s): generadores de 346; procesadores de 345
textos digitales 119
Thang, S. M. 149
3rd World Farmer 322–323
Thomas, G. 100
Thompson, R. 116
Thomson, A. 223
Thorne, S. L. 106, 261, 313, 318, 320
Thorsen, C. 152
TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) 6, 27, 30, 224–225, 238
Todd, A. 315
Todd, G. 322
Toki Pona 326
Toolkit 177, 179
Torras Genís, C. 359
Torres, C. 120
Torres, K. M. 163, 174
Tracy-Ventura, N. 274
traducción aplicada 352
traductores automáticos 345, 346
Transfert 302
translenguar 179
Trejo Urieta, M. 197
TRIC (tecnologías de la relación, la información y la comunicación) 276
Tsai, C.-C. 320–321
Tsai, Y.-L. 320–321
Tseng, W.-T. 142, 149
Tsiplakides, I. 163, 177
Tu, C. H. 115, 192
Tuomi, I. 358, 359
Tur, G. 208
Turan, Z. 256
Turner, J. E. 163, 174
Turnitin 227, 230
tutores electrónicos 325
tutores personales **348**
tutoriales 322
21st Century Skills Map (ACTFL) 73
Twine 330
Twitter 58, 150
Tyler, Ralph Winfred 222

Uchendu, A. 357
UNESCO 26, 27, 32, 345, **348**, 349, 354, 356, 358–359
Unión Europea 50
United Nations 101
United Nations Department of Economic and Social Affairs 25, 27, 32
United Nations Women 27

Universidad de Alcalá 41
Universidad de Edimburgo (Reino Unido) 279
Universidad de Hawái 59
Universidad de Illinois 251
Universidad de Vanderbilt 59
Universidad de Yale 104
Universitat Autònoma de Barcelona 41
Universitat de Barcelona 41
University Council of Modern Languages 2
Upton, T. A. 224
US Department of Education 59, 351
Ushida, E. 99, 143, 144, 146, 149
Ushioda, E. 136–141, 148, 152

Vakilifard, A. 135
Valenzuela Fernández, L. A. 239
Vallejo, C. 25, 30, 35
valoración de los aprendientes 57
Van Beuningen, C. 223, 224
van den Berghe, R. 324
Van Der Kleij, F. M. 224
van der Veken, J. 296
Van der Velden, B. 275
van der Worp, K. 35
van der Zwaard, R. 250
van Lier, L. 107, 188, 189
van Ness, F. 52
variabilidad 99–100
Varo Domínguez, D. 208
Vaughan, N. D. 192
Verleger, M. A. 252
Verspoor, M. 139
Vidal, R. S. 79
vídeo, grabaciones de 258–260
videoblogs 260
videoconferencias 151
videojuegos 149, 152, 316–317, 323, 327, 328, 330; lúdicos 316, 324–325; modificados 317; replanteados 317; serios 317
videojuegos
videollamadas **235**, 236
vigilancia, aplicaciones de 227
Villalobos-Zúñiga, G. 149
Vinagre Laranjeira, M. 58, 64
vinculación social 136, 150–152
Vinyals, O. 349
Viper 227, 230
Virtual Knee Surgery 322
Virtual Learning Environment (VLE) 252, 276
Vitanova, A. 73, 86
Vo, H. M. 55
vocabulario: aprendizaje del 320–324, 350; ELAO tutorial para 255–256
VoiceThread 113
Voxy (Voxy.com) 54
voz, asistentes de 346
Vygotsky, L. S. 106, 188

Wabash National Study of Liberal Arts Education 104
Wagner, D. A. 30, 40
Wailehua, C. U. 101, 102, 120
The Walking Dead 318
Walsh, M. 188
Wang, J. E. 104
Wang, P. 33
Warcraft III 321
WarioWare 321, 322
Warschauer, M. 29, 31, 251
Wattana, S. 317
Webb, S. 255
WebCT 53–54
Weimer-Stuckmann, G. 260
Weinberg, L. A. 102
Weissler, R. E. 25
Welch, I. 33
Weng, S. 179
Wenger, E. 107
Wescott, J. 99
West, E. 116
WhatsApp 151, 177, 345
White, C. 6, 106
White, J. 106
White, K. 100
Whitley, S. E. 104
Wiggins, G. 104
Wikipedia 345
wikis 151
Wikström, P. 321
Williams, S. 107
Willingham-McLain, L. 114
Willis, D. 249
Willis, J. 249
Wimba Voice Board 164
Winke, P. 258
Winstead, L. 30, 33
Wizer 28
Wizer, D. R. 102
Wood, D. 255
Woore, R. 118
WordBricks 322
Wordtune 346
Wordwall 331
World Economic Forum 354

World of Warcraft (WoW) 316, 320, 321
World-Readiness Standards for Learning Languages (National Standards in Foreign Language Education Project *y* ACTFL) 101, 105
Wu, J. 140, 141

Xie, H. 320
Xie, Y. 221, 225
Xu, D. 116
Xu, F. 255
Xu, Q. 224
Xu, Z. 320, 324

Yada, A. 189
Yamamoto, S. 326
Yang, L. 324
Yang, S. C. 114
Yang, S. J. 190
Yang, T. C. 323
Yang, Y.-F. 143
Yanguas, Í. 7, 10, 108, 145, 208, 251, 351
Yeadon, W. 357
Yelp 61
Yi, Y. 190
Yilmaz, Y. 261
York, J. 315, 326, 327
Young, D. J. 163
Young, M. 29
Young, R. 107
Youngs, B. 5
Youngs, B. E. 114
Yousefi, M. 134, 136, 139–141, 152
YouTube 40, 258, 260, 298, 318
Yu, S. 224
Yuksel, D. 108

A Zero to Hero 296
Zhang, G. 222
Zhang, J. 232
Zhang, P. 27
Zhang, X. 162
Zhao, A. 163
Zhao, J. 316
Zheng, D. 316, 320
Zhu, C. 146
Zhu, Ch. 55
Zhu, W. 150
Ziegler, N. 4, 225, 251, 261
Ziyaeemehr, A. 178
Zombies, Run! 318
Zoom 60, 86, 226, 227, 250
Zou, D. 320
Zyzik, E. 3, 256, 312–313

SERIES EDITOR:
Javier Muñoz-Basols

"Magistral; un título de extremo valor y originalidad. El libro cautivará la atención tanto de profesores y maestros de español como de investigadores especializados en el uso de la tecnología para el aprendizaje de cualquier idioma."
Lourdes Ortega, *President of AAAL (American Association for Applied Linguistics)*

"[A] pioneering volume; the first written entirely in Spanish aimed at both researchers and teachers of all levels and educational contexts. It stands out for the applicability of the proposed approaches to technology integration to the teaching and learning of Spanish and other languages."
Mirjam Hauck, *President of EUROCALL (European Association of Computer Assisted Language Learning)*

La enseñanza del español mediada por tecnología ofrece una nutrida panorámica de la investigación actual y de las estrategias didácticas sobre la integración de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje del español. Estructurado en trece capítulos esenciales, el libro constituye una hoja de ruta diseñada para que los profesionales de la lengua incorporen de manera eficaz la tecnología en cualquier entorno de aprendizaje: presencial, híbrido o en línea.

Características principales:

- marco metodológico Planificar, Personalizar e Implementar (PPI) con elementos teóricos y prácticos sobre tecnología y enseñanza de lenguas;
- selección de temas: accesibilidad, diseño curricular, actitudes de los docentes y diversidad; estrategias para gestionar la motivación, ansiedad, interacción y *feedback;* pautas para gestionar la enseñanza híbrida y en línea, inmersión lingüística digital, *podcasts* y narraciones digitales; gamificación e Inteligencia Artificial (IA);
- estructura consistente: conceptos clave, directrices metodológicas, consideraciones prácticas y referencias adicionales;
- estrategias pedagógicas para apoyar la enseñanza de lenguas mediada por tecnología.

Escrito por un elenco internacional de investigadores, el libro es un recurso único para incorporar prácticas eficientes en la enseñanza de idiomas mediada por tecnología.

Javier Muñoz-Basols es Investigador Distinguido Sénior Beatriz Galindo en la Universidad de Sevilla (España) y Honorary Faculty Research Fellow en Universidad de Oxford (Reino Unido).

Mara Fuertes Gutiérrez es Senior Lecturer in Spanish en la Open University (Reino Unido).

Luis Cerezo es Associate Professor de Lingüística Aplicada en American University (EE.UU.).

Esta publicación es parte del proyecto I D i PID2021-123763NAI00 "Hacia una diacronía de la oralidad/escrituralidad: variación concepcional, traducción y tradicionalidad discursiva en el español y otras lenguas románicas" (DiacOralEs), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE.

A PDF version of this book is available for free in Open Access at www.taylorfrancis.com. It has been made available under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-No Derivatives 4.0 license.

SPANISH LANGUAGE TEACHING Spanish List Advisor: **Javier Muñoz-Basols**

an **informa** business

ISBN 978-0-367-70450-6

Routledge
Taylor & Francis Group
www.routledge.com

Routledge titles are available as eBook editions in a range of digital formats

CERTIFIED CARBON NEUTRAL® publication
CarbonNeutral.com