

Tecnología *versus/para* el aprendizaje de lenguas

Reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por la tecnología

Fernando Trujillo

Daniel Cassany

Christelle Combe

Anita Ferreira

Christian Ollivier

Esperanza Román-Mendoza

Tecnología **versus/para** el aprendizaje de lenguas

Reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por la tecnología

Fernando Trujillo

Daniel Cassany

Christelle Combe

Anita Ferreira

Christian Ollivier

Esperanza Román-Mendoza



Coordinación: Fernando Trujillo

Coordinación Difusión: Agustín Garmendia, Manuela Lara

Coordinación editorial y redacción: Pablo Garrido

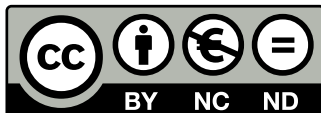
Diseño de cubierta: Laurianne López

Diseño de interior: Laurianne López, Pablo Garrido

Maquetación: Pablo Garrido

Corrección: Pablo Sánchez

Imágenes: p. 4 cedida por Agustín Garmendia; p. 6 cedida por Fernando Trujillo; p. 14 cedida por Daniel Cassany; pp. 20 cedida por Daniel Cassany; pp. 24-25 Monkey Business Images/Dreamstime.com; pp. 30-31 Peshkova/Dreamstime.com; p. 40 cedida por Christelle Combe; p. 46 cedida por Christelle Combe; p. 56 cedida por Anita Ferreira; p. 64 cedida por Anita Ferreira; pp. 72-73 bestbrk/iStockphoto; p. 74 cedida por Christian Ollivier; p. 80 cedida por Christian Ollivier; pp. 82-83 Georgejmlittle/Dreamstime.com; p. 92 cedida por Esperanza Román-Mendoza; p. 99 cedida por Esperanza Román-Mendoza; pp. 100-101 Atstock Productions/iStockphoto; p. 112 cedida por Fernando Trujillo



Usted puede copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato. Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante. Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no podrá distribuir el material modificado.

© Los autores y Difusión, S.L. Barcelona 2022

EAN: 8436016735926

Impreso en la UE



C/ Trafalgar, 10, entlo. 1ª
08010 Barcelona
Tel. (+34) 93 268 03 00
Fax (+34) 93 310 33 40
editorial@difusion.com

www.difusion.com

Índice

Prólogo	4
Fernando Trujillo	
Segundas lenguas y tecnología: claves para una nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas	6
Daniel Cassany	
Nuevos roles para enseñar y aprender en contextos cambiantes	14
Una conversación con Daniel Cassany	20
Christelle Combe	
Alfabetización digital, géneros digitales y enseñanza a distancia	40
Una conversación con Christelle Combe	46
Anita Ferreira	
La enseñanza del español como L2 y LE mediada por la tecnología	56
Una conversación con Anita Ferreira	64
Christian Ollivier	
Tareas ancladas en la vida real, ciudadanía digital y autonomía	74
Una conversación con Christian Ollivier	80
Esperanza Román-Mendoza	
Sí, la pedagogía digital crítica debe contribuir a la enseñanza de lenguas segundas y de herencia	92
Una conversación con Esperanza Román-Mendoza	99
Epílogo de Fernando Trujillo	
El futuro de la enseñanza de segundas lenguas: retos tecnológicos entre la utopía y la distopía	112
Referencias bibliográficas de las autoras y autores	120



Prólogo de Agustín Garmendia (Difusión)

Parece evidente que, ante “el tsunami digital” que han vivido —y aún están viviendo— la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, quienes actuamos en este sector de la educación (administraciones, centros, docentes, estudiantes, familias, editoriales, etc.) necesitamos abstraernos por un momento de esa vorágine para entender la amplitud de los cambios que se están produciendo, para evaluar su impacto y, sobre todo, para reflexionar sobre cómo deseamos que evolucione la enseñanza de las lenguas y el papel de la tecnología.

Y digo “deseamos” porque también parece evidente que esa gran ola digital ha cambiado nuestras prácticas de manera abrupta y que todos hemos respondido heroicamente adaptándonos a las nuevas circunstancias, pero quizás nos ha faltado tiempo para pensar si los modelos que se están imponiendo son los que queremos.

En este contexto, nuestras cinco editoriales, especializadas desde hace más de 30 años en la creación de materiales y en la formación de docentes de español, francés, alemán, italiano e inglés, se han propuesto participar en esa reflexión, tan necesaria, publicando la obra que tienes ante ti. En ella, conscientes de que no es fácil hablar de la digitalización de la enseñanza-aprendizaje sin recurrir a los lugares comunes, exponer obviedades o caer en lo anecdótico, hemos querido crear un espacio en el que se puedan oír las voces de seis expertos y expertas.

Así, hemos contado con la guía inestimable de Fernando Trujillo, quien, con rigor y generosidad, ha contribuido a la obra desde diferentes ángulos: ayudándonos a establecer sus objetivos y formato, sumergiéndose en la bibliografía de los otros cinco participantes, elaborando las entrevistas que se les realizaron, ejerciendo como coordinador del proyecto.

Nos gustaría destacar que estos seis especialistas provienen de sectores diversos de la educación en general y de la didáctica de las lenguas (extranjeras, segundas, maternas y de herencia) en particular. Gracias a su amplio bagaje como investigadores y formadores, aportan, en sus artículos y conversaciones, perspectivas diversas, complementarias y, sobre todo, necesarias.

La estructura de la obra intenta ser cauce de una voluntad de reflexión y diálogo. Tras la introducción de Fernando Trujillo se proponen cinco secciones con un carácter bipartito: en primer lugar, un artículo introductorio condensa la visión que cada especialista tiene de la enseñanza de lenguas mediada por la tecnología; después, una entrevista nos muestra sus perspectivas en mayor profundidad.

Desde aquí les damos las gracias por su inestimable aportación y te deseamos, a ti, una buena lectura. Confiamos en que, tras ella, te animes a reflexionar y a participar en la conversación. Te escuchamos.



Fernando Trujillo

Fernando Trujillo Sáez es doctor en Filología Inglesa y profesor titular de universidad en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Imparte clases en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (Universidad de Granada). Ha sido vicedecano de Investigación y Relaciones Internacionales de esta facultad. Recibió el I Premio Universidad de Granada-Caja Rural de Granada a la Comunicación e Innovación en Medios Digitales (edición 2016). Codirige e imparte docencia en diferentes másteres de varias universidades. Implicado en la coordinación de diversos proyectos de investigación, es también socio fundador y asesor científico de Conecta13, *spin-off* de la Universidad de Granada dedicada a la consultoría sobre educación, desarrollo profesional y TIC. Su último libro se titula *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento* (2020, Los Libros de la Catarata).

Segundas lenguas y tecnología: claves para una nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas

Fernando Trujillo Sáez

“Desde ese verano en adelante, Heisenberg entendió que aplicar conceptos de la física clásica —como posición, velocidad y momento— a una partícula subatómica era un despropósito total. Ese aspecto de la naturaleza requería un idioma nuevo”.

Benjamín Labatut (2020). “Cuando dejamos de entender el mundo”.
Un verdor terrible. Anagrama.

Aprender una segunda lengua es un empeño tan universal y humano como complejo y, con frecuencia, frustrante. Por esta razón, históricamente el aprendizaje de lenguas ha estado íntimamente ligado al uso de las tecnologías que estaban a disposición del aprendiz en cada momento. La unión se basaba en la esperanza de poder facilitar el proceso y reducir el tiempo necesario hasta alcanzar la competencia comunicativa deseada (Trujillo Sáez *et al.*, 2019; Gabarrón-Pérez *et al.*, 2020).

Sin embargo, la aceleración del desarrollo tecnológico desde finales del siglo xx no solo contribuye a generar unas expectativas muy altas en torno a la tecnología, sino que esta impacta sustancialmente en aspectos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje, y los transforma. La digitalización se convierte, así, en

un factor disruptivo que afecta a cuestiones clave, como qué significa aprender una segunda lengua en una era digital y cómo cambia el papel del aprendiz y de los docentes en contextos altamente tecnológicos.

Para comprender la profundidad de los cambios que genera la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas en la era digital, tenemos que usar nuevos conceptos y construir un nuevo discurso. Algunos de estos conceptos tienen ya un importante recorrido en la historia de la enseñanza de lenguas, pero han cobrado una renovada importancia o ganado un nuevo sentido gracias a la tecnología; algunos otros son novedosos e iluminan nuevas facetas emergentes que se han de considerar en esta relación entre lenguas y tecnología.

Este nuevo glosario de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas en una era tecnológica podría comenzar por dos conceptos fundamentales para "surfear" lo que Godwin-Jones (2019) llama *the digital wilds*, las olas salvajes de lo digital: autonomía y agencia. Como explicara Van Lier (2008), hoy el aprendizaje efectivo de una lengua depende de manera fundamental de la actividad y la iniciativa del aprendiz. En este sentido, Godwin-Jones (2019: 19) entiende que aprender en contextos digitales implica autonomía, es decir, elecciones y acciones del aprendiz, además del desarrollo de atributos personales como la iniciativa, la persistencia o la creatividad, a lo que se ha de sumar el reconocimiento de la importancia de la participación en grupos sociales y el respeto por las decisiones autónomas de las demás personas. Por otro lado, desde este principio de autonomía, el término "agencia" recoge tanto la actuación del aprendiz (mediada socioculturalmente) como la percepción de su propia agencia y del entorno (Mercer, 2012).

Precisamente, autonomía y agencia han transformado el equilibrio entre aprendizaje formal e informal. Hoy, el acceso a textos y las oportunidades comunicativas en una segunda lengua (lectura, escritura y oralidad) se han incrementado exponencialmente y esto hace que el potencial del aprendizaje informal pueda desbordar el efecto beneficioso tradicionalmente esperable del aprendizaje formal. Así, a favor del aprendizaje autónomo e informal, Cole y Vanderplank (2016) señalan, en su estudio comparativo entre aprendices completamente autónomos y aprendices "guiados" en contextos formales, que los aprendices adultos "pueden conseguir y consiguen" niveles altos de competencia sin una instrucción formal si se dan las condiciones de exposición a un *input* abundante y el uso de la lengua en contextos espontáneos y auténticos. Desde una perspectiva más escéptica, Stockwell y Reinders (2019) sugieren que para muchos aprendices solo una pedagogía adecuada (y, por tanto, la mediación del docente) puede provocar el efecto motivador que se suele adjudicar a la tecnología.

La cuestión, por tanto, es en qué medida la tecnología y la renovada autonomía y agencia del aprendiz afectan a la instrucción, y si esto implica una desaparición del aula como espacio privilegiado de aprendizaje de lenguas. En general, más que una desaparición

de una modalidad en beneficio de la otra, se produce un continuo de posibilidades de aprendizaje; es decir, hay una secuencia dinámica que va desde las oportunidades formales (en un extremo) hasta las más informales y autónomas (en el otro extremo), con muchas posiciones intermedias que dependen de múltiples factores: la motivación y los objetivos del aprendiz, sus prácticas digitales y los recursos con los que cuente, su competencia digital, etc.

Es más, en esta secuencia donde parece que se borra la frontera entre el aprendizaje formal e informal, se genera—especialmente tras la pandemia de COVID-19—una nueva normalidad emergente de aprendizaje híbrido, uno de los conceptos que suscita más atención en la producción científica actual relacionada con el aprendizaje de lenguas y la tecnología (Li, 2022). En esta situación, las ventajas de lo formal y lo informal se pueden retroalimentar aprovechando las fronteras “porosas” (Godwin-Jones, 2020) del aula y la vida “exterior” del aprendiz.

Para aprovechar esta “porosidad”, uno de los términos que ha visto reverdecer su significado con el auge de la tecnología es el concepto de tarea. Jarvis (2015) explica que la secuencia de las tres P (presentación, práctica y producción), predominante en educación y enseñanza de lenguas, parece limitada cuando los estudiantes tienen dispositivos electrónicos (teléfonos, tabletas y ordenadores) que posibilitan ir más allá del aprendizaje síncrono guiado por el docente. Como explica Jarvis (2015), citando a Ellis (2012), las tareas permiten centrarse en el conocimiento procedimental (aprender a través de la lengua) y no solo en el conocimiento declarativo (aprender acerca de la lengua), puesto que la tecnología permite posibilita crear tareas con las cuales pongamos el foco principal en el significado, que generen algún tipo de vacío de información, que permitan que los aprendices usen sus propios recursos lingüísticos y no-lingüísticos, y que resulten en algún tipo de producto lingüístico.

Además, estas situaciones híbridas, que trascienden la distinción entre lo formal y lo informal, demandan y potencian un amplio número de procesos metacognitivos que se ponen en juego en el aprendizaje de lenguas, especialmente cuando este es mediado por la tecnología. Sockett (2013) menciona algunos, como atención, empatía y búsqueda de la comprensión, deseo de interacción, creación de categorías, detección de novedades y patrones o imitación, entre otros factores, y estos pueden ser utilizados en contextos informales o motivados, reforzados y revisados en un contexto formal de aprendizaje en el cual se valore y potencie la capacidad integral de aprender a aprender aplicada a la adquisición de lenguas.

Precisamente, una de las cuestiones claves en el nuevo contexto de aprendizaje de lenguas apoyado en la tecnología, especialmente desde un enfoque basado en tareas, es la importancia del *feedback* y el tratamiento del error, especialmente ahora que la presencia del docente puede ser ubicua (e incluso invisible si se utilizan procesos automatizados para la corrección y el *feedback*). En este sentido, diversos autores (Lee, 2016) reconocen la importancia del apoyo afectivo y el *feedback* adecuado en

relación con la tarea y la situación para el aprendizaje en línea e híbrido, lo cual haría pensar en un docente más centrado en este tipo de tareas que en la mera presentación de contenidos.

En este sentido, si el aula convencional de lenguas era ya un entorno complejo, con variables personales y sociales que interactúan con cuestiones didácticas y la propia lengua como objeto de estudio, la complejidad es aún mayor en un aprendizaje mediado por la tecnología, donde aparecen, por ejemplo, redes sociales y comunidades virtuales como nuevos espacios y contextos sociales para el aprendizaje. Por ello, nuevos conceptos, como los entornos personales de aprendizaje (Dabbagh y Castañeda, 2020) o los artefactos digitales (Trujillo Sáez, 2014; Parmaxi *et al.*, 2016) aplicados al aprendizaje de lenguas, nos pueden ayudar a comprender la relación ecológica (Ocando Finol, 2019) que existe entre los aprendices, las herramientas que usan, los artefactos que generan, los entornos donde habitan y los resultados que obtienen en el proceso de adquisición de la segunda lengua.

No es difícil, por tanto, imaginar que un aprendizaje y una enseñanza de segundas lenguas marcados por la tecnología generan diversas presiones sobre los profesionales de la educación lingüística. Por un lado, el desarrollo de su competencia digital docente es fundamental para incorporar con profesionalidad la tecnología al proceso de enseñanza; por otro lado, la tecnología genera pedagogías o metodologías emergentes (aprendizaje invertido, gamificación de base tecnológica, uso de *chatbots*, etc.) que requieren el uso de tecnología, lo cual convierte la competencia digital en una parte fundamental de la propia competencia docente (Fominykh *et al.*, 2021; Perifanou, 2021).

Además, la tecnología conlleva una necesidad de interdisciplinariedad derivada de los requisitos técnicos de su uso, lo cual conduce al profesional de la enseñanza de lenguas a compartir con especialistas en informática, ingeniería o *e-learning* un espacio que hace algunos años parecía pertenecerle en exclusiva. Asimismo, en todos los contextos profesionales, el uso de la tecnología comporta una redistribución de tareas, lo cual implica nuevos roles para el profesorado (acompañamiento, guía, mediación, provisión de *feedback*) y la posibilidad de una nueva organización docente que obligará a prestar atención al devenir de la profesión: la presencia de la tecnología no puede suponer un retroceso metodológico o en resultados de aprendizaje, como tampoco debería convertirse en un problema laboral y de pérdida de calidad en el servicio que se presta al alumnado. El solucionismo tecnológico (Morozov, 2015) en educación es una ilusión perversa porque simplifica el proceso de aprendizaje, reduce las expectativas del aprendiz y, con frecuencia, socava la posición del docente desde premisas económicas y no didácticas.

En todo caso, la presencia de la tecnología en el aula de idiomas, especialmente tras la pandemia, es ya inevitable. No cabe pensar en centros de idiomas que no cuenten con plataformas educativas, materiales digitales y una cierta estrategia digital, o incluso un

proyecto digital de centro. La cuestión, por tanto, ya no es si usamos o no la tecnología, sino qué resultados queremos obtener con ella y cómo queremos conseguirlo.

La tecnología no es ningún tipo de enemigo, pero sí alberga riesgos; tampoco es la panacea o la solución para todos nuestros problemas, pero sí ofrece posibilidades que permiten expandir nuestra enseñanza y generar nuevas y diferentes oportunidades de aprendizaje. Por ello, la enseñanza de segundas lenguas necesita una reflexión serena e informada en torno a la tecnología y sus implicaciones.

Además, esta reflexión no puede ser estática porque la tecnología, movida por la capacidad de inversión de las empresas tecnológicas, tiene una fuerza que arrastra a la educación y a la enseñanza de segundas lenguas de manera irremisible. La tarea de repensar la relación entre segundas lenguas y tecnología es dinámica y permanente, además de estar afectada por diferencias geográficas, culturales y socioeconómicas.

En definitiva, segundas lenguas y tecnología son ámbitos paralelos, destinados a entenderse para sacar lo mejor de cada uno y evitar los riesgos que puedan surgir en el camino. Por este motivo, necesitamos un libro blanco que esté en beta permanente y que nos ayude a interpretar los nuevos conceptos y el nuevo discurso que emana del encuentro entre segundas lenguas y tecnología. El análisis y el debate están abiertos y, con toda probabilidad, no se cerrarán nunca.

BIBLIOGRAFÍA

Cole, J. y Vanderplank, R. (2016). Comparing autonomous and class-based learners in Brazil: Evidence for the present-day advantages of informal, out-of-class learning. *System*, 61, 31-42.

Dabbagh, N. y Castañeda, L. (2020). The PLE as a framework for developing agency in lifelong learning. *Educational Technology Research and Development*, 68, 3041-3055.

Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Chichester: Wiley-Blackwell.

- Fominykh M., Shikhova E., Soule M., Perifanou M. y Zhukova D. (2021).** Digital Competence Assessment Survey for Language Teachers. En Zaphiris P., Ioannou A. (eds.); *Learning and Collaboration Technologies: New Challenges and Learning Experiences*. HCII 2021. Lecture Notes in Computer Science, vol. 12784. Springer, Cham.
- Gabarrón-Pérez, A., Pino-Rodríguez, A., Salvadores-Merino, C. y Trujillo-Sáez, F. (2020).** Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. La Enseñanza de lenguas asistida por ordenador. Pasado, presente y futuro. *Pragmalingüística*, 28, 238-254.
- Godwin-Jones, R. (2019).** Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning. *Language Learning & Technology*, 23(1), 8-25.
- Godwin-Jones, R. (2020).** Building the porous classroom: An expanded model for blended language learning. *Language Learning & Technology*, 24(3), 1-18.
- Jarvis, H. (2015).** From PPP and CALL/MALL to a Praxis of Task-Based Teaching and Mobile Assisted Language Use. *Tesl-Ej*, 19(1), n1.
- Lee, L. (2016).** Autonomous learning through task-based instruction in fully online language courses. *Language Learning & Technology*, 20(2), 81-97
- Li, R. (2022).** Research trends of blended language learning: A bibliometric synthesis of SSCI-indexed journal articles during 2000–2019. *ReCALL*, 1-18.
- Mercer, S. (2012).** The Complexity of Learner Agency. *Apples - Journal of Applied Language Studies*. 6, 2, 41-59.
- Morozov, E. (2015).** *La locura del solucionismo tecnológico*. Katz Editores y Capital Intelectual.
- Ocando Finol, M. (2019).** Past the Anthropocentric: Sociocognitive Perspectives for Tech-Mediated Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 39, 146-151.
- Parmaxi, A., Zaphiris, P. y Ioannou, A. (2016).** Enacting artifact-based activities for social technologies in language learning using a design-based research approach. *Computers in Human Behavior*, 63, 556-567.
- Perifanou M. (2021).** *Digital Competence Assessment Framework and Tool for Language Teachers*. DC4LT Consortium. <https://www.dc4lt.e>
- Sockett, G. (2013).** Understanding the online informal learning of English as a complex dynamic system: An emic approach. *ReCALL*, 25(1), 48-62.
- Stockwell, G. y Reinders, H. (2019).** Technology, Motivation and Autonomy, and Teacher Psychology in Language Learning: Exploring the Myths and Possibilities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 39, 40-51.
- Trujillo Sáez, F. (2014).** *Artefactos digitales: una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: Graó.

Trujillo Sáez, F., Salvadores-Merino, C. y Gabarrón-Pérez, Á. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1).

van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. En J. P. Lantolf & M. E. Poehner (eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. Londres: Equinox, 163-86.



Daniel Cassany

Daniel Cassany es filólogo y doctor en Ciencias de la Educación, además de investigador en análisis del discurso en la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona). Ha publicado más de 15 monografías sobre enseñanza de la lengua, lectura y escritura, como *Describir el escribir* (1988), *La cocina de la escritura* (1996), *Laboratorio lector* (2019) o *El arte de dar clase (según un lingüista)* (2021), además de unos 100 artículos científicos y más de 50 capítulos. Ha sido profesor invitado en instituciones de más de 30 países en Europa, América y Asia, y ha colaborado con los ministerios de educación de Cataluña, Galicia, Euskadi, España, Argentina, Chile y México. Está especializado en alfabetismo (*literacy*) desde diferentes perspectivas (análisis crítico, discurso profesional, educación) y sus intereses actuales versan sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas mediada por tecnología. Ha dirigido 17 tesis doctorales y 6 proyectos de investigación competitiva.

Nuevos roles para enseñar y aprender en contextos cambiantes

Daniel Cassany

¿Cómo ha cambiado la enseñanza de idiomas con la reciente diseminación tecnológica? ¿Qué roles y funciones debemos adoptar docentes y editores en este contexto cambiante? Lo primero que diría es que se trata de un cambio copernicano, de una auténtica revolución... Nunca vimos una metamorfosis similar y no parece que hayamos tocado fondo. Tengo la sensación de estar a media *road movie*, de aquellas con final abierto... La incertidumbre no viene tanto de los avances tecnológicos, más o menos previsibles, como de su aceptación social y del impacto que puedan provocar en el modelo de negocio o la organización social, que depende de factores externos a la tecnología y la educación.

Si procedemos con orden, la tecnología: 1) ha articulado nuevas modalidades de enseñanza de idiomas; 2) ha creado aplicaciones de carácter ocioso para aprender idiomas, equidistantes de la clase, el juego o la red social; 3) ha ampliado las potencialidades del aprendizaje informal y, por ello, ha modificado la interrelación entre lo que ocurre dentro y fuera del aula; 4) ha creado recursos lingüísticos poderosos para apoyar la comunicación diaria, de uso abierto, constante (24 horas, 365 días) y generalizado (en cualquier parte del mundo), y 5) ha redefinido las funciones del docente de lenguas, como consecuencia de estos cambios. ¡Menudo festival! Vamos por partes.

En primer lugar, hemos visto nacer modalidades educativas impensables hace pocos años. Ya casi no quedan cursos íntegramente presenciales o aulas físicas sin adosados

digitales. La enseñanza a distancia, con libros gruesos y llamadas telefónicas, o con programas de televisión, ha quedado obsoleta. El día a día educativo ha incorporado correos, chats, mensajería instantánea, foros, webs, perfiles sociales o wikis, que difícilmente van a desaparecer. El aula se ha llenado de pantallas (proyector, portátil, móvil) que asumen funciones diversas y se complementan. Las editoriales de libro de texto se han transformado en editoras de contenido digital y han sustituido a tipógrafos, impresores y maquetadores por ingenieros informáticos, creadores de vídeo y analistas de datos. Aunque sigan imprimiendo libros, abren plataformas para cada idioma, cursos completos en línea para públicos particulares y materiales multimodales plurifuncionales para complementar cualquier curso.

Hoy podemos elegir entre un curso presencial (con plataforma), síncrono (en tiempo real en línea), asíncrono (en tiempo diferido en línea), mixto (combinando los tres modos anteriores) e híbridos (con alumnos en línea y presenciales al mismo tiempo). Entre los cursos digitales hallamos clases particulares, cursos especializados y cerrados de cada institución o cursos masivos (MOOCs) abiertos al mundo, con decenas de miles de seguidores. La propia naturaleza digital del curso varía de manera abismal, desde un sofisticado universo virtual alternativo, con avatares para docente y alumnos, hasta una burda colección de PDF. Incluso las aulas o cursos de una misma institución, en su única plataforma, presentan notables diferencias entre sí, según los recursos incluidos por cada profesor, que reflejan su estilo docente y sus elecciones metodológicas.

Y esta es una de las primeras consecuencias de esta revolución: la tecnología amplía el campo de juego, dispersa las ofertas educativas previas, agranda la brecha entre lo más sofisticado y lo humilde. El mejor curso, con un buen empleo tecnológico, incrementa todavía más su calidad; el curso mediocre, que incorpora tecnología para no perder el carro de la innovación, queda todavía más relegado en la cola.

Entre esta gran diversidad, conozco a pocos docentes —y aprendices— que prefieran quedarse en casa, dando clases desde la pantalla y controlando siempre los recursos con el teclado y el ratón. La mayoría preferimos el cara a cara, la educación no mediada por ordenadores, aunque no renunciemos a tener un pequeño cuartito en la nube, sea un aula Moodle, Classroom u otra cosa, para ordenar materiales, conectar con todo el alumnado —y poder revisar su fotito para acordarnos de cada uno—, supervisar el *tracking* de seguimiento automático, con gráficos de asistencia y participación. Por supuesto, las modalidades digitales serán útiles para los aprendices que viven en lugares sin mucha oferta presencial o alejados de la comunidad de habla, y la globalización es una gran mejora para ellos.

La sincronidad quedará como el gran descubrimiento educativo de estos aciagos dos años de confinamiento por COVID-19. Se ha consolidado como opción preferente para varias situaciones: tutorías con alumnos, reuniones de coordinación entre profesorado o resolución de urgencias. También ha provocado un envejecimiento

súbito de la educación a distancia, anclada en la asincronicidad. ¿Quién quiere hoy aprender un idioma sin sesiones en línea en vivo? Muy pocos... En el segundo año de confinamiento, cuando los centros ya estaban más preparados, pregunté a mis alumnos si preferían tener un curso conmigo en modalidad síncrona o asíncrona, y todos eligieron la primera opción, pese a quedar sujetos a un horario estricto y a que algunos en América debían levantarse muy temprano para seguir las clases.

Pero, a pesar de todo, las sesiones presenciales siguen siendo las más importantes para docentes y alumnos, las que asientan un curso, las que generan más aprendizaje. Por todo ello, creo que en el futuro lo más habitual serán los cursos mixtos, con un núcleo de clases presenciales, una plataforma de consulta para horarios extraescolares y algunas sesiones síncronas de apoyo. Será más complicado gestionarlo, pero mucho más eficaz.

En segundo lugar, han surgido numerosas apps y plataformas (Duolingo, Busuu, Babbel, Elsa, etc.) que ofrecen cursos completos, con lecciones breves y sencillas, de los idiomas más hablados, con funciones básicas gratuitas y otras superiores de pago. Ofrecen tareas prediseñadas, corrección instantánea, tutorización automática, cierta progresión de aprendizaje, interfaces multimodales, minijuegos graciosos. Puedes divertirte mientras aprendes algunas píldoras de léxico, pronunciación o gramática, traduciendo y jugando con tu móvil, mientras esperas tu autobús o tu turno en el médico.

¡Están bien! Son un avance interesante. Miles de jóvenes se han lanzado con ellas a aprender idiomas lejanos. Pero no está claro que promuevan aprendizaje sólido a largo plazo, que permitan practicar las grandes destrezas en contextos verosímiles, que puedan incorporar aspectos socioculturales relevantes para la comunicación. Requieren motivación, perseverancia y autocontrol. Pueden ser útiles para algunos usuarios disciplinados, pero no lo veo para la mayoría... Y siempre queda la incertidumbre del qué pasará: por ejemplo, la famosa plataforma Livemocha cerró de golpe, en 2016, con decenas de miles de usuarios en activo.

Un tercer punto es que la tecnología ha multiplicado exponencialmente el aprendizaje informal, las posibilidades de aprender por tu cuenta, sin docente, libro de texto, horarios fijos de clase o exámenes ni certificados internacionales y reconocidos. Hoy la red ofrece "*input* natural" de los idiomas que vehiculan el contenido fan que apasiona a muchos: el manga japonés, el *k-pop* coreano, el *manhua* chino, etc. Así, aunque aprender el idioma no sea prioritario, muchos jóvenes ven series en versión original (quizás con subtítulos en una lengua cercana), escuchan y bailan salsa, cantan reguetón con las apps de karaoke que sincronizan letra y música, juegan a un videojuego con un equipo o contrincante extranjeros o compiten en *e-sports* en un contexto multimodal que conocen en detalle y les permite inferir los significados de los mensajes.

Algunos estudios documentan casos modélicos de aprendices hábiles que se interesan por un idioma lejano gracias a su fanatismo por un producto cultural. Son

aprendices autónomos, puesto que aprenden por su cuenta; nómadas, ya que emigran de una web a otra, buscando lo que les interesa; multimodales, puesto que aprenden de los contextos gráficos y específicos de su fanatismo, y cooperativos, puesto que se ayudan entre sí con ética internauta. Se conocen por la red y allí construyen sus grupos de interés, clubs y espacios afines que actúan como auténticas comunidades de aprendizaje de idiomas. A veces, estas actividades informales se desarrollan paralelamente a un curso convencional de idiomas; otras, son el único espacio de contacto y aprendizaje del sujeto.

No está claro que estas potencialidades de aprendizaje informal resulten útiles para todos los que quieren y necesitan aprender idiomas. Por un lado, se requiere de una motivación fuerte y continuada, que clava sus raíces en el anhelo personal de afiliarse a un grupo (*otakus, instagrammers, scanlators, gamers, tiktokers, etc.*) y de crearse una identidad de fan. Y tampoco hay tantos fans con este perfil en la comunidad. No hace tanto, si en una clase de 50 universitarios de primer año preguntaba cuántos "fans" había, solo levantaban la mano dos o tres estudiantes. Por otro lado, las investigaciones muestran que los fans que aprenden lenguas por su cuenta tienen un perfil académico alto: son universitarios, hablan varios idiomas, se mueven muy bien por la red, usan programas y recursos no habituales. No creo que la mayoría de estudiantes cumpla con estos requisitos y pueda aprovechar estas opciones de aprendizaje informal.

En cuarto lugar, la digitalización de los recursos lingüísticos tradicionales (diccionarios de definiciones y bilingües, gramáticas, formularios de texto, manuales de ortografía) ha generado equivalentes mucho más poderosos y útiles (traductores automáticos, revisores ortográficos, corpus de textos, redactores asistidos, oralizadores y transcriptores, etc.). Es posible que el futuro depare artefactos nuevos (intérpretes automáticos, correctores automáticos), pero estamos seguros de que los ya existentes mejorarán todavía más su calidad y usabilidad.

Accedemos a estos recursos desde el móvil y podemos resolver necesidades cotidianas de manera admirable: buscamos el significado de un término en una base de datos terminológica o un topónimo en los mapas virtuales; le pronunciamos con claridad una dirección al navegador; traducimos la expresión "una cerveza, por favor" al holandés y el móvil la oraliza ante el oído de un camarero en Ámsterdam; más tarde fotografiamos el menú del restaurante y lo traducimos automáticamente, o practicamos la pronunciación de unas palabras de agradecimiento en el traductor.

Todos estos recursos deben entrar en el aula de manera natural, para que se usen a conveniencia del aprendiz, sin entorpecer el quehacer docente. No tiene sentido proscribirlos de la enseñanza formal. Por otra parte, creo que docentes y creadores de materiales tenemos todavía por delante mucho trabajo de transferencia al aula de estos recursos, de explotación de sus posibilidades de enseñanza y aprendizaje de idiomas o de didactización de su contenido. Como docentes, no nos interesa tanto corregir textos, traducir originales o hallar una expresión correcta como desarrollar

protocolos de actuación y tipologías y baterías de ejercicios que permitan que los estudiantes aprovechen estos recursos para mejorar sus competencias en el idioma.

Finalmente, esta avalancha de novedades provoca cambios sustanciales en la función docente. Ya no somos solo un modelo lingüístico, el hablante nativo único que puede escuchar el aprendiz, la persona que detenta el conocimiento del idioma meta. Ya no trabajamos solo con el libro de texto, con papel, casete y vídeo. Pero no creo que vayamos a desaparecer. Nuestra profesión no se extinguirá ni a corto ni a largo plazo, porque la necesidad de aprender lenguas sigue creciendo y, pese a la proliferación de recursos y la sofisticación tecnológica, la mayoría de estudiantes no pueden hacerlo solos. Necesitan nuestra ayuda.

Eso sí, nuestro trabajo va a ser muy diferente. La proliferación de contenidos digitales modifica notablemente nuestras funciones. Nos hemos convertido en curadores de contenidos, en mediadores de esos contenidos con el alumnado y en dinamizadores socioculturales, para dar a conocer al alumnado productos culturales de la lengua meta que puedan interesarles. Nuestra tarea parecerá la del médico de familia que escucha al enfermo, elige un tratamiento, le explica cómo debe administrarlo, le hace algunas recomendaciones generales de vida y le agenda una visita en unos días o semanas para verificar su progreso. Posiblemente tengamos que especializarnos en alguna de las modalidades citadas: en enseñanza presencial o síncrona, trabajando con realidades virtuales o con vídeos, tutorizando alumnos de manera personalizada, etc. Resulta fascinante y curioso, aunque suponga mucho trabajo. Creo que somos afortunados de poder trabajar en algo tan cambiante y creativo.

Una conversación con Daniel Cassany



¿Quién es Daniel Cassany?

En estos momentos, un investigador sobre el aprendizaje de idiomas.

¿Anteriormente has tenido otras vidas, Daniel?

He formado docentes de enseñanza general, he trabajado en política lingüística con el Gobierno catalán, he escrito currículums de educación, he participado en la evaluación de competencias lingüísticas. En la universidad he sido durante muchos años profesor de Análisis del Discurso, Metodología de Enseñanza de Lenguas, Lingüística Aplicada y Teórica. Pero en esta época de mi vida, el 80% del tiempo lo dedico a investigar, a buscar dinero para proyectos, a formar doctorandos, a escribir *papers* y poca cosa más. Ahora doy pocas clases.

Desde tu formación y desde tus primeros trabajos, ¿cómo te acercas desde la enseñanza de lenguas a la tecnología?

De una manera muy natural porque me ha llevado aquí mi trabajo. Nunca he sido un *geek* tecnológico, ni fui de los primeros en tener ordenador. Me he limitado a seguir la corriente, aunque siempre me ha gustado hacer investigación y aprender de lo que estaba pasando en los últimos tiempos. Al centrarme en la lectura y la escritura, el salto del papel a la pantalla y del teclado a internet ha despertado mi interés por estos nuevos artefactos. También ayuda trabajar con gente joven, con doctorandos y estudiantes universitarios. Hablar con ellos te hace aprender cosas de su mundo que nunca hubiese imaginado que me interesarían.

Daniel, ¿qué significa aprender una lengua para esta generación tecnológica con la que trabajamos hoy? ¿Qué cambios se han producido en el hecho de aprender una lengua, especialmente en contextos formados?

Hablamos hoy de generación tecnológica para referirnos a la gente que trabaja con internet, utiliza móviles y ordenadores, y está siempre conectada. Pero el lápiz o el libro de texto también son tecnología. Lo que ha cambiado son los artefactos que utilizamos para aprender y para enseñar. La digitalización ha multiplicado las posibilidades de aprender y enseñar un idioma. Esto ha sido impresionante en el ámbito informal; también ha sido relevante en el ámbito formal, pero no tanto. Básicamente, lo que ha provocado el cambio tecnológico es que hoy tengamos aulas

mucho más sofisticadas, con recursos informáticos, que amplían y diversifican las modalidades educativas: presencial, en línea, híbrida...

Lo que se está acabando lentamente son los cursos solo presenciales. Cada día quedan menos clases y aulas que no tengan un "adosado" en línea, o sea, un entorno virtual de aprendizaje (Moodle, Google Classroom), un entorno personal de aprendizaje, alguna red social... La clase sigue en la nube después del horario presencial. También se está diversificando y desarrollando la modalidad a distancia, con los MOOCS, la teleeducación en muchos países hispanoamericanos o incluso los canales de YouTube sobre temas específicos (gastronomía, idiomas, interculturalidad).

La pandemia y el confinamiento han popularizado la distinción entre modalidad síncrona y asíncrona, que ya existía antes, pero que la gente no conocía. Antes, la enseñanza a distancia era sobre todo asíncrona, porque la tecnología no soportaba la conexión en vivo o no se había diseminado lo suficiente. Pero después de la pandemia por COVID-19 y del confinamiento obligado, que fomentó la conexión síncrona, muchos prefieren esta última modalidad. Mis estudiantes, por ejemplo, prefieren tener clase síncrona en un horario parecido al presencial a tener materiales multimodales asíncronos que pueden consultar en cualquier momento. Y muchos cursos a distancia, que tradicionalmente eran asíncronos, han envejecido súbitamente por el efecto de la pandemia y la masificación del contexto síncrono. Creo que vamos a asistir a una evolución de estas modalidades integrando el contexto síncrono.

Luego, lo que alberga la red es impresionante, con traductores o transcriptores, bases terminológicas, Icorpus de textos, tecnología de reconocimiento de voz, asistentes de redacción... Casi todo esto está siempre disponible en la red, desde cualquier lugar, si bien no todos los usuarios lo conocen y saben usarlo. Y nos esperan tutoriales para la enseñanza de idiomas, correctores de texto escrito semiautomáticos, traductores más avanzados. Creo que el futuro va a alumbrar cosas bastante interesantes.

La distinción entre aprendizaje formal e informal es una de las claves de tu obra académica, concretamente en el caso de segundas lenguas y lenguas extranjeras. ¿La tecnología ha cambiado la relación entre estos dos entornos? ¿De qué manera la tecnología ha desarrollado el aprendizaje informal de lenguas?

Ha habido un cambio brutal. Con internet tenemos acceso a recursos que antes eran inimaginables. El contacto con lenguas extranjeras que tenía una persona hace 100 o 50 años era muy escaso. Cuando yo era pequeño, las posibilidades de escuchar inglés —y estoy hablando de la lengua franca más diseminada— eran escuchar música, hablar con algunos turistas y ver algunas películas subtituladas.

Claro, ahora con internet accedes a una cantidad de recursos impresionantes: escritos, orales, películas en *streaming*... No solo en inglés, también en idiomas más pequeños que se han preocupado por colocar material gratis en la red, como el coreano. En un trabajo muy divertido con unas maestrandas estudiamos el caso revelador de una joven catalana que alcanzó un A2 en coreano por su cuenta. Cuando esta chica tenía 13 años, descubrió los *dorama*, las series románticas coreanas; quedó fascinada y empezó a verlos de manera rutinaria, en versión original con subtítulos en inglés, porque le fascinaban más que los *culebrones* hispanos. Así descubrió que en Corea usan el *hangul*, el alfabeto coreano. Buscó información sobre este tipo de escritura por su cuenta en la red y el algoritmo de Instagram lo descubrió, por lo que le propuso seguir perfiles coreanos de esta red que publican infogramas de léxico básico. Más tarde descubrió el *k-pop*, los traductores automáticos entre coreano e inglés, un curso gratuito de coreano en línea... Estuvo 10 años aprendiendo coreano sin docente hasta alcanzar un nivel A2.

Entonces se dio cuenta de que no podía continuar sin tener un profesor, porque en línea no podía estar segura de si la corregían bien o no, ni tampoco podía formular preguntas de un determinado nivel y obtener respuestas fiables. Sintió la necesidad de matricularse en un curso formal.

Es un ejemplo muy interesante porque nos muestra que el aprendizaje informal puede ser importante a lo largo de unos años, con un idioma como el coreano, tipológicamente muy alejado y con el que nunca hubiese entrado en contacto si no fuera por internet. Pero es una enseñanza con un recorrido limitado porque llega un momento en el que echas de menos las habilidades orales o el *feedback* de calidad con un especialista, que difícilmente puedes obtener en la red. La chica nos dijo que, de ser posible, le gustaría desarrollar el mismo proceso con otro idioma, de manera informal, mediante fanatismos como el *dorama*, el *k-pop* o Instagram. Pero reconocía que llegaba un momento en el que necesitaba un profesor formal.

Este caso es interesante porque trata de una chica que habla catalán, castellano, inglés, creo que francés o alemán, tiene conocimientos de lingüística, de computación, de traducción e interpretación... Entonces ella puede seguir un proceso autónomo y digital de aprendizaje, pero no creo que la mayoría de jóvenes o adultos interesados en aprender idiomas tengan este perfil y estén capacitados o lo suficientemente motivados para seguir este camino. En definitiva, se puede aprender idiomas por cuenta propia en la red, pero hasta cierto límite y bajo ciertas condiciones.

Y, por supuesto, es posible hacerlo con el coreano porque el Gobierno de Corea del Sur tiene interés en promocionar su lengua y cultura frente a China, Japón y Estados Unidos, y por ello subvenciona a sus instituciones culturales para que

publiquen sus obras gratuitamente en internet. Pero difícilmente podrás hacer lo mismo con otros idiomas que tienen menos presencia en la red o que carecen del gancho del dorama y el *k-pop*.

Es muy interesante esta relación entre lenguas nacionales, apoyo estatal y la capacidad del individuo para acceder a la información y avanzar en el proceso de aprendizaje. Pero tu respuesta nos lleva a la otra cara de la moneda: la enseñanza. ¿Por qué no miramos ahora la tecnología desde la perspectiva de la enseñanza? En uno de tus últimos libros, *El arte de dar clase (según un lingüista)*, un título tan interesante como afortunado, hablas de enseñanza mediada por la tecnología, introduces el término “adosados”, que me gustó mucho, y hablas también de plataformas de aprendizaje. ¿Cuál crees tú que es el papel de la tecnología para el docente y para una institución educativa? Y, más concretamente, ¿cuál es el papel de las plataformas digitales?

En estos momentos ya es difícil pensar que una actividad de enseñanza pueda desarrollarse solo en un ámbito presencial. Quedan quizás algunos ámbitos particulares, como la enseñanza a migrantes o refugiados, o los países en vías de desarrollo. Pero en los países desarrollados, la enseñanza ya es muy híbrida o con un componente digital importante.

El contexto digital se va a comer una pequeña parte del pastel educativo: el de la gente que no tiene posibilidades por vivir en una ciudad pequeña sin academias o escuela oficial de idiomas, el de la gente con pocos recursos para pagar un docente personal de carne y hueso. Estos optarán por una educación digital, más generalista y seguramente masificada. Podrá ser síncrona o asíncrona, pero siempre en una plataforma. ¿Será solo una plataforma o habrá otros recursos complementarios? Por ahora, parece que la opción más generalizada es la segunda, pero ya veremos cómo se desarrolla esto, porque está relacionado con el modelo de negocio. Los periódicos, por ejemplo, ofrecen cada vez menos cosas gratuitas y tienes que suscribirte, de modo que los recursos de calidad poco a poco se irán monetizando. Pero eso ya es un tema más comercial que metodológico.

“

En estos momentos ya es difícil pensar que una actividad de enseñanza pueda desarrollarse solo en un ámbito presencial.

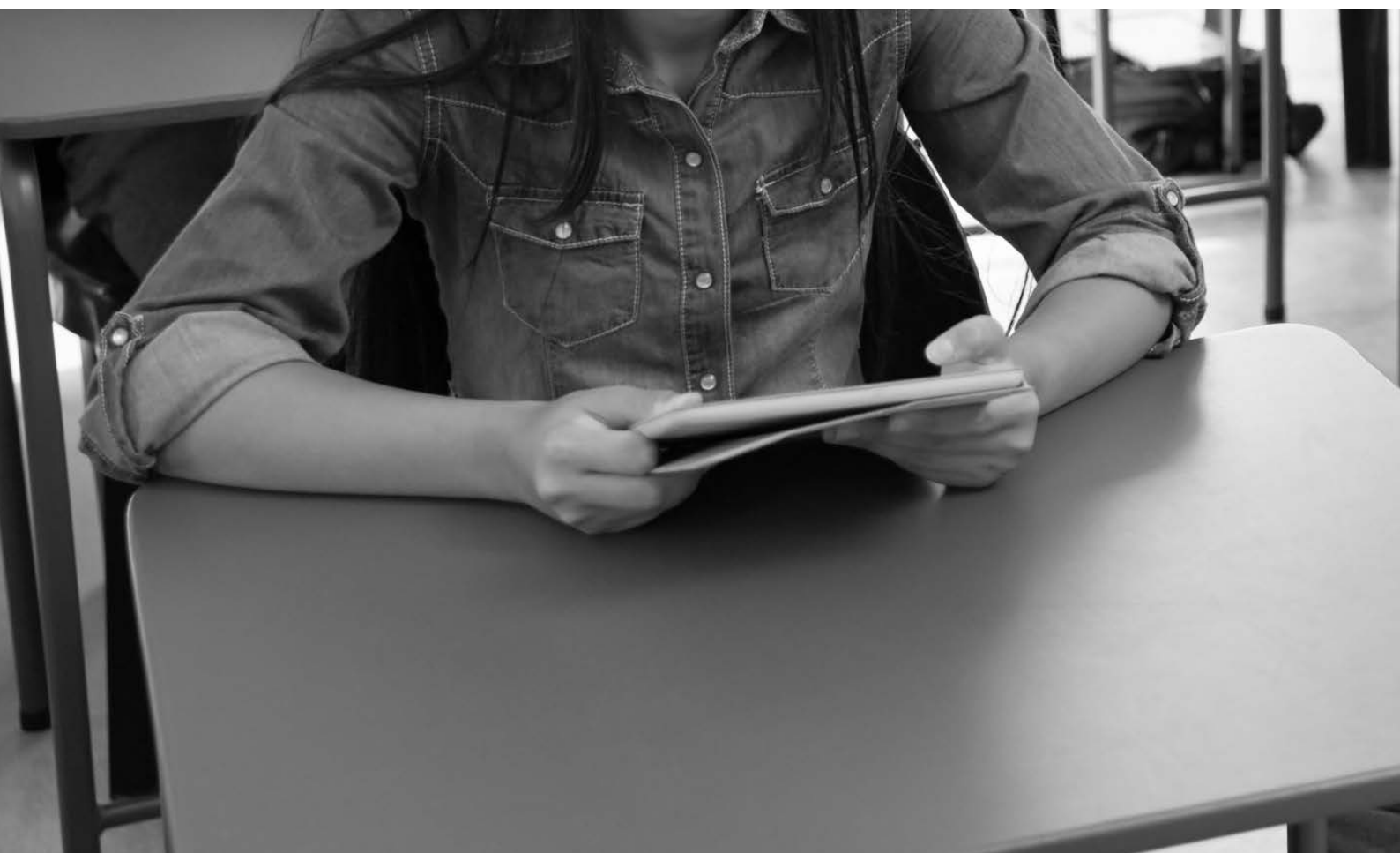
”

Parece difícil que una única plataforma pueda integrar todo lo que es útil, actual y necesario para que un estudiante siga aprendiendo de manera eficaz, dada la evolución frenética de la tecnología. En este sentido, creo que el futuro es

una plataforma de base, ya sea Moodle u otra, que pueda integrar los diferentes recursos que vayan saliendo y que quizás deberán pagar los centros —e indirectamente los alumnos—.

Por ejemplo, una tecnología en expansión es el vídeo. No solo la simple visualización, sino también la generación de vídeos por parte de los alumnos como práctica de aprendizaje o de los docentes para corregir, presentar tareas, dar explicaciones. Vamos a ver en el futuro una progresión en esta línea y es posible que los programas gratuitos de grabación, edición y compartición de vídeos sean insuficientes para enseñar idiomas y que los centros deban comprar suscripciones *premium* o llegar a acuerdos con los repositorios y los programas.

Hace años, cuando salieron las plataformas de aprendizaje (Moodle, Sakai, Blackboard), hubo mucho debate al respecto. Recuerdo un congreso en México con Colin Lankshear y Michelle Knobel —que desgraciadamente falleció hace unos meses—, los autores del libro *Nuevos alfabetismos*. Ellos, tan radicales y progresistas, estaban en contra de las plataformas digitales (tipo Moodle o Classroom) porque replican en la nube los roles enquistados tradicionales del docente con privilegios (ante la pizarra, en la tarima, en una mesa aparte) y del aprendiz con sus obligaciones (escuchar y obedecer, responder a los requerimientos, etc.). Ellos preferían entornos más abiertos, tipo web 2.0, con ética pirata incluso, en los que docente y aprendiz tuvieran exactamente los mismos privilegios.



Es interesante y simpático, claro... Pero yo no conozco a nadie que hoy en día renuncie a tener un entorno de aprendizaje. Sin duda, eso resuelve muchas funciones organizativas: incluye todo el material de aprendizaje, lo ordena según un programa, conecta los recursos de diferentes formatos y procedencia con vínculos, permite seguir la actividad del aprendiz y genera estadísticas minuciosas, está disponible en todo momento desde cualquier lugar, permite una conexión directa con cualquier aprendiz y entre aprendices, incluye todos los tipos de recursos habituales (correo, chat, wiki, tarea, diccionario, etc.). Es también una herramienta útil para solucionar la burocracia: la matrícula, la asistencia a clase, las fechas de las tareas, las instrucciones, etc.

En mi época de vicedecano de docencia, tenía acceso a las aulas de toda mi facultad y descubrí que, pese a ser la misma plataforma, cada docente la usaba de modo distinto, lo que reflejaba su propia clase presencial: para unos era un simple repositorio de fotocopias; para otros, el lugar para publicar las tareas, recuperar las respuestas del alumnado y corregir y repartir notas, y solo para unos pocos era un espacio extra de clase en el que construir interacciones nuevas y creativas entre los alumnos (equipos de trabajo, wikis y foros en coescritura, vídeos para compartir) e incrementar las posibilidades de practicar el idioma meta.

España es uno de los países con más licencias de Moodle en el mundo. Seguramente se debe a que es un estándar habitual en la mayoría de centros:



“

Ser más tecnológico no es sinónimo de ser más comunicativo. Pero la tecnología usada por docentes con formación multiplica las posibilidades de aprendizaje.

”

casi todos tienen un Moodle costumizado, se use más o menos. En mi experiencia, todas las universidades tienen un Moodle propio —a veces incluso más de uno—, pero siempre está costumizado, no solo en la apariencia (colores, iconos, etc.), sino también en la versión del programa y en las funcionalidades habilitadas. Algunos centros capan muchas opciones para evitar problemas o garantizar la estabilidad del sistema.

Otra característica de la tecnología es que introduce más diversidad en los cursos de enseñanza de idiomas. Antes ya había diversidad con docentes, alumnos, libros de texto y recursos (pizarra, audio, vídeo). Identificábamos fácilmente al docente más centrado en el aprendiz, que fomenta el uso del idioma según las necesidades del alumno, o en la magistralidad, centrado en el currículum y en la adquisición de conocimiento (vocabulario, gramática). Con internet se introduce otra variable en la educación, que interacciona con las previas, y multiplica la diversidad: ser más tecnológico no es sinónimo de ser más comunicativo. Recuerdo un docente de inglés en secundaria que estaba fascinado con la digitalización de sus clases porque ponía a sus alumnos a resolver *multiple choice* o a rellenar huecos y la plataforma los corregía automáticamente. (Claro, para eso no necesitamos la tecnología...).

Pero la tecnología usada por docentes con formación multiplica las posibilidades de aprendizaje. Otro docente de inglés del mismo curso en otro centro proponía a sus alumnos que crearan un museo de arte en la nube, que cada pareja de alumnos eligiera un ismo para una sala, que curara varios ejemplos de pinturas y pintores (por ejemplo, surrealismo con Dalí, Magritte y Miró), colgara fotos de esas pinturas en la sala y grabara un audio en inglés para que el visitante lo escuchara con su móvil mientras visitaba esa sala del museo. Por supuesto, los alumnos estaban encantados... Así descubrimos que la tecnología agranda la brecha entre una buena y mala educación.

Otra cuestión es que cuanto más integrada está la tecnología —en una sola plataforma, en una interfaz única, en un único recurso—, más cómodos se sienten aprendiz y docente. Una queja corriente que tenían unos y otros en la época en que investigamos la digitalización de la secundaria en Cataluña, en el proyecto 2.0, era que arrancar una clase resultaba muy costoso: había que buscar la web del centro, luego entrar en el Moodle, buscar la asignatura en cuestión, en otra pestaña o ventana había que abrir el libro digital de la editorial, tomar notas en OpenOffice en otra ventana, consultar Wikipedia en otra... Solo los aprendices más experimentados en navegación y multitarea podían resolver esas tareas con eficacia. Los centros que funcionaban mejor eran los que tenían mejor resuelta esta ingeniería de navegación y los que formaban mejor a los alumnos en su uso.

Además, creo que esa idea de flujo en la interacción con las plataformas y con la tecnología, el que aparezcan errores o no, es un aspecto importante, porque el tiempo, la atención y el esfuerzo que uno está dispuesto a dedicar a resolver problemas son limitados. Me interesan mucho aspectos como la creación de vídeos, la creación con fandom, que has investigado en profundidad. Este aprendizaje del coreano a través del *k-pop* u otras expresiones artísticas nos lleva a un perfil de aprendiz de lengua vinculado con palabras que no eran estrictamente parte de nuestro léxico básico, como serían los términos "agencia" o "creatividad". No quiero decir que estas palabras no estuvieran presentes, pero no era lo primero en que uno pensaba como los rasgos del buen aprendiz de lenguas. Sin embargo, algunas de las claves que has mencionado nos llevan a estos dos términos. ¿Qué importancia tienen la agencia o la creatividad del aprendiz de lengua en los nuevos contextos digitales?

Yo les doy mucha importancia. Explicaré cómo he llegado a los fans y a la creatividad, y después respondo directamente a tu pregunta, porque creo que se entenderá mejor la respuesta si se contextualiza un poco. Todo comenzó cuando empezamos a estudiar cómo cambiaban las aulas de secundaria con la digitalización a raíz del programa "Un portátil por niño" de la época de Zapatero. Allí aprendí que, pese a la inversión tecnológica y a la digitalización, las escuelas no cambiaban. Los maestros seguían haciendo lo mismo sustituyendo el papel por el ordenador. En cambio, los alumnos cambiaban mucho: hacían cosas sorprendentes fuera del aula (webs, vídeos, *fanfic*). Aprendimos que la tecnología tenía mucho más impacto, avanzaba mucho más rápido fuera del aula que dentro porque la escuela es conservadora. La educación es como el derecho: es consuetudinaria.

Entonces nos metimos a estudiar a los jóvenes y descubrimos que los que aprendían más, los que de algún modo sacaban más provecho de su interacción en línea, eran los fans, los frikis, los apasionados por algún objeto popular (música, videojuego, serie, manga...). Pero no hay tantos fans en la comunidad: diría que es un 25% en el mejor de los casos. Esto es muy importante, porque hay que pensar que lo que estamos diciendo no afecta a toda la población que quiere aprender lenguas, sino a un solo grupo y más bien pequeño. Luego, los fans contactan en la red con iguales de cualquier parte del mundo: gente que comparte los mismos intereses y pasiones específicas (por un personaje secundario de Harry Potter, por un estilo minoritario de manga, por un videojuego particular...). Se organizan en grupos, clubs, comunidades de aprendizaje, espacios de afinidad, y empiezan a desarrollar sus aprendizajes.

Así descubrimos que los fans más activos y prolíficos, los que aprenden más, son los que producen vídeos. El vídeo es el formato más interesante para toda esta comunidad y a partir de ahí es cuando nos hemos puesto a investigar cómo funciona hoy en día el vídeo en las clases de idiomas. Este es el proceso que seguimos para investigar: ver lo que hace la gente que aprende más (lo que denominamos "conducta experta") para intentar importarlo al aula, hacer más atractiva la enseñanza formal y reducir la brecha que la separa de lo que ocurre fuera del aula.

Entonces, en este contexto, ¿qué importancia tienen la agencia y la creatividad? Pues en parte, tal como lo veo yo, son lo mismo: es lo que el aprendiz aporta de personal, de particular, a la tarea que ha planteado el profesor, un libro de texto o un curso. Son las respuestas especiales, una interpretación contextualizada en su mundo, una ejemplificación con estilo propio, etc. En este sentido, la agencia es un indicador claro de apropiación del conocimiento y del aprendizaje.

Te voy a poner el ejemplo de una doctoranda mía que enseña inglés en primaria. Sus alumnos leían fragmentos de *Romeo y Julieta* y tenían que grabar un vídeo sobre uno de sus personajes. Un par de adolescentes utilizó la técnica *draw my life* (hacer un dibujito y grabar cómo la mano lo va haciendo mientras se explica con el habla), que puso de moda un *youtuber*. En menos de dos minutos, su voz describía el dibujo que sus manos iban trazando sobre el papel, explicando los rasgos del personaje. Una técnica aprendida fuera del aula, viendo vídeos en YouTube, les permitió conectar exitosamente con un punto del programa de literatura inglesa y cumplir con la exigencia de conocer un personaje de Shakespeare.

Eso es agencia y creatividad. Si los alumnos aportan conocimientos personales, si pueden conectarlos con el contenido objeto de enseñanza, es un indicio claro de aprendizaje. Solo hay agencia cuando el aprendiz se ha apropiado el conocimiento. Al hacerlo suyo, lo ha construido con su lenguaje, con su conocimiento previo, con lo que le interesa.

También es un indicador de satisfacción, de implicación y de corresponsabilidad del alumno. Cuando este resuelve bien una tarea, pero no aporta nada, no hay nada personal, nada creativo, es sencillamente una repetición. ¿Podemos decir entonces que ha aprendido? Lo dudo. Solo demuestra dominar la mecánica de un ejercicio, la repetición (vocabulario, gramática) de lo que hemos planteado, sin variación alguna.

Por supuesto, para que haya agencia y creatividad hay que dejar que el aprendiz utilice sus herramientas, sus conocimientos previos, sus intereses. Si prohibimos usar técnicas de *youtuber* para hacer vídeos sobre Shakespeare, poca agencia obtendremos. Hay que dejar libertad al alumno para que traslade a su mundo lo que queremos enseñarle.

Esto nos llevaría a otra pregunta un poco más amplia. De alguna manera, como investigadores, somos conscientes de que la tecnología tiene un impacto sobre la identidad y los procesos culturales: culturización del individuo, interculturalidad, pluriculturalidad... En tu opinión, ¿cómo afecta la tecnología a la identidad y a los procesos culturales en el ámbito del aprendizaje de lenguas?

Publiqué hace algunos años un artículo gracioso titulado "Internet: 3; Escuela: 0". Estudiaba el caso de una chica que era *webmaster* de un grupo digital de literatura juvenil: gestionaba la web, enseñaba a sus amigas (y compañeras de clase) cómo

participar y publicar, compartía *fanfics*, poesía y fotos con ellas; había escrito varios fanfics e historias biográficas (con las amigas como protagonistas) de decenas de capítulos, con numerosos comentarios y reacciones positivas. Pero en el Bachillerato había suspendido dos veces Lengua y Literatura, mientras que sus compañeras habían aprobado. No pudo entrar en la universidad como quería, a diferencia de sus amigas.

En las entrevistas me dijo: “Lo que hacemos en clase no me motiva nada. No tiene interés; hay que completar tareas para el docente, resolver ejercicios de gramática o escribir cosas que me aburren. En cambio, llevar la comunidad de internet, con mis amigas, es motivador; ellas me leen, me comentan, reaccionan de inmediato a mis mensajes... Aunque nos veamos en clase cada día, lo de la red permite relacionarnos de otra manera. Es como conocerte más, añadiendo otros aspectos a tu día a día. Me siento más querida con estas cosas. Y conozco mejor a las amigas”. O sea, cuando las prácticas lingüísticas son auténticas, comunicativas, con un destinatario real, que importa al aprendiz y que responde de manera natural, ambos se sienten más motivados, desarrollan sus identidades de manera vinculada y aprenden sobre la comunicación y el lenguaje que utilizan.

“

Si los alumnos aportan conocimientos personales, si pueden conectarlos con el contenido objeto de enseñanza, es un indicio claro de aprendizaje.

”

Este último punto es importante, porque la identidad no se construye aisladamente, sin interacción con el entorno, sin participar en situaciones comunicativas reales. Somos lo que los otros ven de nosotros. Para cambiar, no basta que lo queramos o lo mostremos; debe cambiar también la mirada de los otros. Desarrollar identidades con el uso de un idioma implica conseguir que los aprendices participen en procesos comunicativos auténticos.

Lo que está sucediendo hoy con el vídeo en las aulas ejemplifica otra vez este hecho, igual que ha ocurrido con la escritura o el habla. Algunos profesores deciden utilizar el vídeo para motivar a sus alumnos, puesto que les gustan los vídeos de las redes sociales. Piden a su alumnado que graben vídeos en vez de escribir redacciones y que los cuelguen en la plataforma para evaluarlos. Así, sustituyen el papel por el vídeo, pero no cambia el tipo de tarea: sin destinatario real ni propósito de interés, no hay comunicación auténtica, es solo un ejercicio artificioso de práctica para obtener una nota, sin relación alguna con la identidad.



Las características del vídeo y de las redes sociales ofrecen potencialidades para facilitar el desarrollo de identidades vinculadas con el aprendizaje de idiomas.



En cambio, que los alumnos graben un vídeo para explicar a los compañeros de otra clase, centro o país un hecho relevante para ellos, que se publique en una red abierta, que pueda obtener numerosas visualizaciones, comentarios y *I liked*, es otra cosa: es una tarea real relacionada con su identidad, su motivación y su interacción con su entorno. Es una práctica íntegra de comunicación: los alumnos descubren una audiencia real, se fijan en las respuestas, experimentan los efectos que causa el uso de determinadas palabras o expresiones en un contexto real (errores, aciertos, etc.). Esta práctica construye la identidad, permite aportar agencia y genera aprendizaje. Y el docente también la puede evaluar, como si se tratara de una tarea más. En definitiva, las características del vídeo (que incluye imagen, contexto, gestualidad, audio e incluso grafía —con la posesición—) y de las redes sociales ofrecen potencialidades para facilitar el desarrollo de identidades vinculadas con el aprendizaje de idiomas.

Finalmente, internet también genera conflictos de identidad, como el famoso “colapso digital”, que se produce cuando en tu perfil (en Facebook o Instagram) coincide gente de esferas diferentes que nunca coincide en el cara a cara, como tu familia, los colegas del trabajo, los amigos para ir de parranda, tus exparejas, los contactos de la vida privada o secreta... Es embarazoso, claro, y uno debe protegerse creando varios perfiles, revisando los seguidores y las publicaciones, etc.

Ese tipo de conflictos también ocurren en clase, cuando los alumnos te escriben con su correo personal (patitasdeganso21@gmail.com), que está vinculado a su perfil privado en varias redes, de modo que sin quererlo los algoritmos de las redes te pueden empezar a proponer seguir o hacerte su amigo... Por ello, es muy importante ser consciente de esta realidad y, siguiendo con el caso, rechazar responder correos que no sean del centro educativo y animar a los alumnos a crear perfiles exclusivamente escolares, diferentes de los privados.



Has mencionado las prácticas comunicativas y me gustaría abordar uno de los ejes de tu obra: la lectura y la escritura, ahora inmersas en un nuevo contexto, en la era digital. Antes mencionabas las nuevas alfabetizaciones y otras tendencias. ¿Cómo han cambiado estas dos actividades lingüísticas en esta nueva era digital?

Han cambiado mucho porque el salto del libro impreso a la nube ha modificado radicalmente los procesos de producción, distribución, acceso y consumo de textos. ¿Cuántos libros teníamos en casa de niños? Muy pocos en comparación con la vorágine inabarcable de ahora, con toda la música, las películas, la Wikipedia, muchos periódicos, revistas y libros al alcance... No sé si el futuro será igual, puesto que poco a poco muchos recursos se vuelven de pago, pero imagino que siempre habrá ayudas públicas para que podamos acceder a lo básico.

Antes la lectura y la escritura eran escasas y limitadas. Consistían en acceder a la información y la información era LA verdad, con mayúsculas, la única. Leer era subrayar las ideas principales y escribir era copiar y resumir. Hoy, en cambio, con la digitalización, la democracia y la libertad de expresión —en algunos lugares—, es más fácil difundir nuestras ideas y, con ello, se ha multiplicado la basura (bulos, engaños, manipulaciones).

Y poco a poco vamos dándonos cuenta. La pandemia ha tenido algún efecto positivo: mostrarnos que los médicos también pueden mentir, que las estadísticas también pueden engañar, que hay un montón de charlatanes desalmados que sacan provecho de cualquier situación priorizando su beneficio sobre el bienestar global. Hoy somos más conscientes de que los escritos engañan como el habla y de que hay que leerlos y escribirlos con suspicacia.

Creo que los docentes lo sabemos, como ciudadanos corrientes, y que también nos preocupamos por el efecto que tiene este hecho en el aula, sobre todo si enseñamos una lengua como el español, cuyos hablantes disfrutaban de libertad de

expresión y están “desparramados” por todo el planeta. Conocer las diferencias dialectales básicas (léxico, pronombres) es útil, pero no basta para comprender muchos discursos. Un ejemplo sencillo para demostrarlo es presentar a los alumnos (y a los docentes) las portadas de varios periódicos de México, como *La Jornada* o *El Universal*, o de Chile, como *El Mercurio* o *The Clinic*, y pedirles que adivinen cuáles son de izquierdas y cuáles de derechas. Lo habitual es no entender ninguno si no estás familiarizado con la actualidad de cada país, pese a conocer el idioma. Darte cuenta de la ideología todavía es más complejo. Otro ejemplo sería que un aprendiz extranjero valorara la calidad de una noticia de El rincón del vago, la revista *Muy Interesante* o *El País*. Tampoco es fácil sin conocer los medios.

Entonces, es muy importante incluir en la clase materiales de procedencia diversa, poner tareas de lectura que impliquen contrastar varios textos, introducir mucha diversidad en la selección de las lecturas. Resulta fundamental formar al aprendiz para que sea suspicaz, busque confirmación de cada fuente, investigue al autor desconocido de una noticia, explore la ideología general de un medio, revise las webs de *fact-checking*, etc.

Dices que la lectura crítica presupone un conocimiento y unas competencias complejas. ¿Crees que se está incorporando de manera efectiva a nuestras prácticas de enseñanza?

Vamos avanzando, aunque no al ritmo frenético de los medios de comunicación, las redes sociales o la tecnología. Las maneras de desinformar evolucionan constantemente porque se van quemando a medida que se difunden y popularizan. En cambio, la educación es lenta, más conservadora, requiere más tiempo para incorporar los cambios en el aula.

Hay numerosos ejemplos: los listados de webs y perfiles propagadores de bulos parecían útiles al principio, pero envejecen velozmente porque los desinformadores huyen al ser descubiertos y se instalan en otro dominio. Cuando estamos aprendiendo a detectar noticias escritas falsas o fotos manipuladas, ya nos enfrentamos a los *deepfake* (superbulo o hipertrucaje) con imágenes y vídeos creados o modificados con inteligencia artificial. La educación siempre va detrás, como el coyote que persigue al correcaminos...

Pero varios detalles muestran que lo crítico está entrando en el aula poco a poco, como la paulatina aceptación del móvil como herramienta de consulta, el acceso a la red y a todos sus recursos (diccionarios, Wikipedia, recursos lingüísticos, etc.) o la inclusión de materiales auténticos procedentes de múltiples fuentes, de autores de todo tipo y de varios formatos multimodales.

Otros avances relevantes provienen de la crítica teórica al neoliberalismo en la enseñanza de lenguas, o sea, de la reflexión sobre cómo en los últimos años las

lenguas y su enseñanza se han convertido en un objeto más del capitalismo. Sin darnos cuenta, tratamos al aprendiz como un consumidor o un empleado que necesita el español para realizar sus tareas, sin ofrecerle una perspectiva más ambiciosa con una mirada más humanista y formativa.

Los materiales sobre la enseñanza del español como lengua extranjera suelen reflejar un mundo ideal, alejado de la realidad. Es más urbano que rural, con jóvenes y adultos de clase acomodada, con trabajo estable, estudios y vacaciones. Hay pocos hablantes de etnia no indoeuropea, pocos niños o ancianos, migrantes, desocupados. No hay pobres, refugiados, madres solteras, homosexuales, personas trans o discapacitados. La presencia de hombres y mujeres es más o menos equivalente, pero los roles y el estatus de unos y otras es asimétrico y sigue reflejando una discriminación.

“

Varios detalles muestran que lo crítico está entrando en el aula poco a poco, como la paulatina aceptación del móvil como herramienta de consulta, el acceso a la red y a todos sus recursos o la inclusión de materiales auténticos procedentes de múltiples fuentes, de autores de todo tipo y de varios formatos multimodales.

”

Con la intención de ofrecer una enseñanza comunicativa efectiva, centrada en las necesidades reales del aprendiz, predominan las tareas de clase en las que el alumno debe comprar y vender, buscar información de un préstamo, crear una campaña publicitaria, etc. Son tareas que inevitablemente perpetúan el *statu quo* de la comunidad y que se desvinculan de un compromiso ético con la igualdad y los avances en equidad.

En relación con la diversidad y la libertad de expresión, en la literatura gris (*Marco Común Europeo, currículums*) se citan dos conceptos de gran trascendencia internacional: la mediación y el translenguaje. Quizás no sean nuevos, pero, sin duda, hoy en día están en boca de todos. Con la tecnología como telón de fondo, ¿cuál es el sentido de la mediación hoy? ¿Y el del translingüismo?

Hay como mínimo dos acepciones del concepto mediación que tienen valor en la enseñanza de lenguas. La primera es un hiperónimo de las tareas o destrezas que facilitan la comunicación entre dos personas con competencias lingüísticas o culturales diferentes. Por ejemplo, traducir Dostoievski al aimara o hacer una

interpretación de enlace entre un abogado y su cliente sordo, que solo usa signos gestuales, divulgar las últimas investigaciones sobre el coronavirus para que las entiendan los que no somos virólogos o corregir un original para su publicación. Entonces, lo que hace el *Marco Común de Referencia* al reutilizar este término y situarlo al lado de sus cinco tareas comunicativas (escuchar, hablar, conversar, leer y escribir) es reconocer que estas actividades verbales son comunicativas, generadoras de aprendizaje e incluso frecuentes en determinadas comunidades plurilingües, por lo que pueden ser tanto objetivo como herramienta de aprendizaje. Así, se acabó por fin la proscripción de traducir en el aula, explicar el vocabulario nuevo en la lengua materna del alumnado, comparar la lengua meta con otras, etc. Creo que es un avance hacia el reconocimiento del plurilingüismo del día a día.

La segunda acepción es más educativa. Si tomas un recurso y lo entregas al alumno para que lo lea o escuche, no está asegurado que lo entienda como tú o que pueda aprender lo mismo que aprendiste tú con el mismo recurso. Comprender y aprender no son interacciones químicas, sino negociaciones de significados socioculturales: lo que tú entendiste se debe en gran parte a tu conocimiento previo, que el aprendiz no posee. En este contexto, mediar significa sentarte con el aprendiz ante el recurso y mostrarle cómo lo has entendido tú, cómo lo has utilizado para aprender, de modo que el alumno vea ese camino, lo pueda repetir con tu ayuda y, posteriormente, lo pueda realizar por su cuenta. Así, la mediación es un puente entre el recurso y el aprendiz. En una época en la que el conocimiento que debe aprender el alumno está en el entorno (libros, internet, hablantes), la función del docente pasa a ser la de mediador en este segundo sentido.

Para mí, la mediación está vinculada con la curación, que no tiene nada que ver con la salud o la enfermedad, sino con la noción de curación de contenidos, por ejemplo, de una exposición. Me encantó la exposición reciente de René Magritte, primero en Madrid y ahora en Barcelona. Es mucho más pequeña que la del Museo Magritte de Bruselas, pero mucho más significativa. El curador ha elegido unas pocas obras representativas de su trayectoria, ha construido un discurso claro y ordenado, y yo pude entender mucho mejor y en menos tiempo el valor de este artista en comparación con el museo belga, más grande y desordenado. Adaptando la metáfora a la clase de idiomas, un buen docente cura bien los contenidos de la clase, elige lo mejor del libro de texto o de la red para cada grupo de alumnos. Esto implica conocer al alumno (analizar sus intereses, su perfil, lo que sabe, lo que no sabe, lo que necesita) y poder elegir lo que es más adecuado.

Así, el buen docente hoy es un curador y un mediador. Tiene poco que ver con el docente pretérito, que era el único hablante competente del idioma meta y debía ser modelo y fuente para el aprendiz. Hoy la red alberga muchas explicaciones sobre "ser/estar" en español y el docente debe conocerlas y saber elegir la que

se adapte mejor a sus alumnos franceses, árabes o chinos. Eso es tan o más importante que explicarlo por su cuenta. Enseñando el recurso y mediándolo, el aprendiz depende menos de su docente y puede seguir aprendiendo por su cuenta.

En cuanto al segundo concepto, *translanguaging*, nosotros lo traducimos por "translingüismo", pero "translenguaje" también se entiende. Es un concepto interesante que procede de analizar conversaciones de jóvenes en las que se mezclan expresiones de diferentes idiomas, por ejemplo, jóvenes *otakus* españolas hablando sobre manga y anime que emplean algunas expresiones niponas de manera premeditada. No es interferencia, puesto que saben perfectamente la equivalencia en español de las expresiones; tampoco es *code-switching* o alternancia de código, puesto que no son hablantes bilingües que cambien de idioma por motivo del interlocutor, el tema o la situación; tampoco es un criollo o una mezcla evolucionada de varios idiomas o variantes.

El translingüismo tampoco tiene las connotaciones negativas de estos tres conceptos, muy vinculados con el error o la anormalidad. Al contrario, el translingüismo es una práctica premeditada, aceptada, vinculada con la construcción de identidades, por ejemplo, en el caso de los *otakus*, con fandoms de manga. Los jóvenes *otakus* españoles usan las expresiones en japonés (o incluso en inglés, vinculadas con la práctica del *scanlation*, la traducción de cómics) para identificarse en su comunidad, para mostrar sus conocimientos de este campo del cómic y del japonés, para divertirse, en un contexto cada vez más plurilingüe e intercultural.

Relaciono mucho el concepto de translingüismo con la paulatina asunción de nuestro plurilingüismo, con perfiles variados, porque hemos nacido en lugares distintos y hemos tenido interacciones diferentes con lenguas diversas. Pero casi todos tenemos una capacidad verbal plurilingüe, con diferentes competencias en cada idioma, con dominio asimétrico de cada destreza, con variaciones según los contextos, los temas o los interlocutores. Tampoco es algo estático, sino dinámico: en cada etapa de la vida aprendemos y olvidamos lenguas diversas. Luego, cuando

“

El buen docente hoy es un curador y un mediador. Tiene poco que ver con el docente pretérito, que era el único hablante competente del idioma meta y debía ser modelo y fuente para el aprendiz.

”

aprendes una lengua nueva, es lógico que utilices todo el capital lingüístico previo. No hay drama en que, en una tarea en parejas en un aula de francés, los aprendices usen su lengua materna para buscar ideas y negociar su trabajo, y que luego busquen la manera de decirlo en francés o que puedan incluir alguna palabra en su lengua en su discurso en francés.

Se trata de un concepto poderoso, con mucha influencia en la enseñanza de lenguas y con poder para acercar el aula a la realidad. No tiene sentido esforzarse en que el aula sea monolingüe en la lengua meta de aprendizaje si los aprendices están acostumbrados a utilizar varias lenguas y han desarrollado sus destrezas cognitivas (memoria, búsqueda de ideas, análisis) en su lengua materna. Es más provechoso asumir esta realidad y entender la participación de otros idiomas como algo positivo.

Desde tu visión, ¿cuáles serían hoy los temas "calientes" de investigación o de diseño e innovación en el ámbito de las segundas lenguas y la tecnología? ¿A cuáles tendremos que prestar atención en el futuro inmediato o a medio y largo plazo?

Hay dos grandes focos, que ya hemos mencionado. Uno es la tecnología. El desarrollo tecnológico crea nuevas posibilidades para enseñar, aprender y equipar las aulas. La innovación no procede solo de la tecnología, sino también de su implantación. Por ejemplo, los transcritores de habla a escritura ya existen, pero no son populares porque en la práctica el habla y la escritura siguen patrones diferentes. Los ciudadanos hemos visto que no son útiles.

Creo que el futuro nos traerá redactores asistidos en lengua materna y en segundas lenguas. Ya hay algunos interesantes, como arText, que funciona bastante bien con algunos tipos de texto. No es propiamente una herramienta nueva, puesto que arText suma un procesador de textos, un revisor ortográfico con algunos aspectos gramaticales y estilísticos, y las plantillas detalladas de tipos de textos. Está todo integrado en una interfaz única y bien organizada que genera una herramienta de asistencia a la redacción muy operativa. Creo que en los próximos años aparecerán elementos de este tipo; algunos proyectos de investigación van en esta línea.

Otra línea es la corrección semiautomatizada. Hace diez años participé en el tribunal de una tesis de lingüística computacional que demostraba, con el conocimiento de entonces, que se podía construir una herramienta de corrección automática que corrigiera los textos (específicos, de tema cerrado) con un grado de acierto equivalente al de un corrector humano trabajando manualmente.

En inglés ya existen plataformas que permiten, por ejemplo, que el alumno cuelgue allí su texto y que automáticamente se analice con un programa de detección de plagio, con un corrector ortográfico, con un programa de análisis semántico latente para detectar dispersión en el vocabulario, etc. Luego, los datos generados

se presentan al docente, que los revisa y completa manualmente, añadiendo comentarios más personales. Sin duda, es un gran avance, puesto que estos programas difícilmente pueden evaluar cuestiones de retórica o pragmática. En las lenguas más poderosas se van a diseminar pronto herramientas de este tipo, que son de pago, pero esperemos que las instituciones públicas puedan sufragarlas.

Los traductores van aumentando poco a poco su calidad y ya resultan muy útiles hoy para las personas que manejamos varias lenguas. Pero mucha gente los sigue considerando malos e inútiles, en parte por ignorancia y prejuicios. Mucha gente cree que algún día existirá una traducción perfecta que permitirá que esta conversación que estamos teniendo se pueda convertir al japonés o al ruso con solo apretar un botón, de manera que se pueda entender del mismo modo. Eso es inimaginable hoy en día porque hay infinidad de elementos pragmáticos, culturales y sociales que no se pueden traducir. En cambio, si asumes que estos elementos son intraducibles, pero que una máquina puede darte equivalencias útiles que tú puedes verificar, entonces los traductores no funcionan tan mal.

De hecho, buena parte de los errores de traducción que cometen los traductores no los genera la máquina, sino que son errores del texto de partida: una palabra inicial sin mayúscula, una frase sin punto final, una interferencia lingüística... Pero si tú escribes un texto completo y correcto, puedes obtener buenos resultados dependiendo de la combinación idiomática. Entonces, la calidad de estas máquinas ya puede aportar bastantes beneficios, pero lo que todavía no sabemos es cómo transferirlas a las aulas. No sabemos cómo utilizarlas didácticamente para generar aprendizaje y lo que suelen hacer los docentes es proscribirlas —en parte también porque su uso implica la traducción, que todavía no está bien vista—.

“

Otro foco de avances deriva del plurilingüismo. Aquí no hay avances tecnológicos, sino un revolucionario cambio de paradigma mental. Estamos dejando de entender la realidad en términos de “una persona = un idioma = una cultura”, para verlos de manera más compleja como “cada persona = varios idiomas y culturas”, según su historia. Este cambio copernicano requerirá cambiar muchas normas no escritas del aula.

”

Recuerdo un artículo curioso sobre una universidad tecnológica china en la que los alumnos tenían que escribir una carta de recomendación en inglés. Primero, la escribían en chino; después, la traducían al inglés sin máquina alguna; luego, se les permitía usar un traductor para comprobar cuál sería la versión automática de su original en chino y, finalmente, podían comparar las dos versiones en inglés (la personal y la automática) para introducir mejoras y producir la versión final. El análisis de los cambios demostraba entonces que los alumnos mejoraban mucho en vocabulario, colocaciones y modismos. Me parece un buen ejemplo de cómo didactizar un recurso como la traducción.

El otro foco de avances deriva del plurilingüismo. Aquí no hay avances tecnológicos, sino un revolucionario cambio de paradigma mental. Estamos dejando de entender la realidad en términos de "una persona = un idioma = una cultura", para verlos de manera más compleja como "cada persona = varios idiomas y culturas", según su historia. Este cambio copernicano requerirá cambiar muchas normas no escritas del aula (no hablar en la lengua materna del alumno), pautas de comportamiento en el aula (corregirlo todo). Así, es importante utilizar sobre todo la lengua meta en la clase, pero a veces puede ser más fácil emplear ocasionalmente la lengua del alumnado o una tercera lengua para acceder a un determinado conocimiento. Quizás los alumnos puedan usar el idioma que quieran en sus trabajos en parejas, pero no hay motivo para que no usen la lengua meta en las exposiciones en público, del mismo modo que ningún docente discute cómo tiene que tomar los apuntes un aprendiz (en su lengua materna o meta, con el alfabeto romano u otro, con papel y lápiz o portátil...), pero sí esperamos que intervenga en clase en la lengua meta. Otro ejemplo es desarrollar conciencia sociolingüística y enseñar a utilizar distintas lenguas con un mismo interlocutor, según las circunstancias. Como cuando decimos a una persona lo mismo en catalán, español o inglés, dependiendo de quién esté escuchando... Los hablantes plurilingües más experimentados lo hacemos con facilidad, pero a muchos otros hablantes les cuesta horrores. En definitiva, este es otro punto de avance para el futuro.

Daniel, para acabar, una pregunta más global y abierta: ¿cómo ves el futuro de la enseñanza de lenguas en un mundo mediado por la tecnología? ¿Qué riesgos hay? ¿Qué oportunidades se abren?

Yo lo veo muy divertido, mucho más interesante que el pasado. En el futuro, estaremos en contacto con más hablantes de otras lenguas y tendremos nociones de lenguas más lejanas. Cuando tenía 30 años, se discutía si había que denominar lenguas extranjeras al inglés o el francés, dado que las teníamos tan cerca en el día a día y ya eran bastante conocidas. Creo que este término ha quedado fosilizado para referirse a "segundas lenguas", más allá de que sean o no extranjeras. Hoy los noticiarios ya presentan las declaraciones originales en francés o inglés y te ponen subtítulos, porque ya no son tan raras. Es impresionante lo que sabe la gente joven,

como esa chica que aprendía coreano. En mis clases hay 5 o 6 jóvenes que saben que el *hangul* es el alfabeto coreano o que conocen un montón de detalles del japonés, como sus diferentes sistemas de escritura.

Creo que el futuro es muy interesante, también es más diverso, mucho más complejo. Disponemos de más recursos para aprender idiomas y, puesto que las personas tenemos perfiles y estrategias distintas, los vamos a utilizar de manera diferente y acorde con nuestras preferencias. Claro, es más complicado para una editorial porque antes hacías un libro de texto para todos y ahora cualquier producto tiene destinatarios más específicos, el mercado es más heterogéneo. Pero me gusta verlo de manera optimista. Creo que las personas vamos a ser más felices hablando más lenguas y vamos a divertirnos más.

Daniel, muchísimas gracias por tus palabras, por tu sabiduría y también por tu manera de transmitir ese optimismo tanto cuando escribes como cuando nos hablas. Muchísimas gracias, amigo.

Muchas gracias a ti y a vosotros, a toda la audiencia. Espero que vaya muy bien este proyecto editorial.



Christelle Combe

Christelle Combe es profesora de didáctica de las lenguas en la Universidad de Aix-Marseille y miembro del laboratorio Parole et Langage. Ha trabajado durante 20 años como profesora de francés en diferentes contextos (Turquía, Guayana francesa, Brasil, Madagascar) y ha diseñado y dirigido cursos para formadores en Francia y otros países para la Agencia de la Enseñanza del Francés en el Extranjero (AEFE), para el Centro de Lingüística Aplicada (CLA), para el Centro Regional Francófono para Europa Central y Oriental (CREFECO) y para Éditions Maisons des Langues (EMDL). Está especializada en análisis de los discursos digitales, en interacciones multimodales en pantalla, en integración de lo digital en el contexto educativo y en enseñanza en línea.

Alfabetización digital, géneros digitales y enseñanza a distancia

Christelle Combe

Me propongo repasar aquí diferentes nociones que me parecen importantes respecto al uso de la tecnología digital en la clase de idiomas, aportando elementos de definición basados en las referencias teóricas que se encuentran en la bibliografía al final de este artículo.

1. Acercarse a lo digital con una mirada crítica e integrar el desarrollo de la alfabetización digital en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

El primer punto que me gustaría destacar es que, aunque la tecnología digital es apasionante en muchos sentidos, debe abordarse de forma crítica y es importante integrar el desarrollo de la alfabetización digital no solo en la formación del profesorado de idiomas, sino en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en general.

Volvamos primero a la noción de "alfabetización digital", que se refiere al conjunto de alfabetizaciones propias de un ecosistema digital y que, dentro de un marco crítico y ético, comprende tres grandes tipos: la alfabetización tecnológica, la alfabetización de la construcción de significados y la alfabetización de la interacción. Un profesor con competencias tecnológicas puede identificar y utilizar las herramientas y los recursos digitales, y así ayudar a los alumnos a utilizarlos mejor. La alfabetización de la construcción de significados incluye la alfabetización informacional, la alfabetización

de los medios y la alfabetización de lo visual. La alfabetización informacional es la capacidad de identificar, encontrar y evaluar información. La alfabetización de los medios se ocupa de cómo se construyen e interpretan los mensajes en los medios tecnológicos. La alfabetización visual es la capacidad de crear significado a partir de elementos visuales. La alfabetización de la interacción es la alfabetización de la comunicación mediada por la tecnología, la alfabetización en colaboración y la alfabetización en participación. Se trata de ser capaces de interactuar y actuar juntos de forma eficaz y adecuada utilizando las tecnologías disponibles. Esto incluye ser consciente de las especificidades de la comunicación mediada digitalmente. El marco ético-crítico tiene en cuenta las nociones de confidencialidad, seguridad, construcción y gestión de la identidad digital, salud humana y medioambiental, y promueve prácticas digitales inclusivas —en este sentido se une a la noción de ciudadanía digital (Caws, Hamel, Jeanneau y Ollivier, 2021)—.

Hoy en día, en mi opinión, la formación en alfabetización digital, tanto para los profesores como para los alumnos, es un desafío educativo y social de primer orden, y eso es de lo que nos estamos ocupando, por ejemplo, en el Máster de Francés como Lengua Extranjera de la Universidad de Aix-Marsella con la asignatura “Desarrollar las competencias en alfabetización digital e integrarlas en la propia práctica”. También me parece que se puede combinar la adquisición de competencias lingüísticas y de alfabetización digital en la construcción de un guion pedagógico de idiomas. Siguiendo el enfoque sociointeraccional, podríamos, por ejemplo, hacer que los alumnos crearan un e-portfolio de desarrollo profesional en francés en la plataforma LinkedIn. Sería una oportunidad para que reflexionaran sobre la gestión de su identidad digital y trabajaran la alfabetización de la interacción utilizando los posts o la mensajería que ofrece la plataforma.

2. Desarrollar un enfoque por géneros digitales y aprovechar las prácticas sociales y los aprendizajes informales.

El segundo aspecto que me interesa es la noción de “género digital”. En efecto, los géneros discursivos organizan nuestro discurso y nuestra voluntad expresiva se concreta en la elección de un género en función de la situación. En la actualidad, con la transformación de los medios de comunicación, el fácil acceso a internet, la multiplicación y miniaturización de los diferentes terminales que nos permiten acceder a la red, han aparecido nuevas formas de escribir y publicar, y nos expresamos eligiendo entre los “géneros digitales”. Por eso es tan importante conocer cuáles son y sus características (Combe, 2019).

En las clases de idiomas también podemos trabajar los diferentes géneros digitales haciendo que los alumnos realicen tareas sociodiscursivas en determinados espacios digitales y observando las características de estas interacciones. Antes he mencionado

el e-portfolio de desarrollo profesional, pero también podemos plantear escribir posts en redes sociales como Facebook, Instagram o Twitter, escribir mensajes en foros, comentarios en webs o blogs, vlogs, etc. Por ejemplo, utilizando el género digital del vlog en YouTube se puede concienciar a los alumnos de las características del vlog: primero, se trabaja la comprensión oral con un vídeo y, después, la comprensión escrita con la lectura de los comentarios seleccionados previamente. También podemos hacer que el estudiante produzca un vlog y practique así la competencia de “hablar de manera continua” (monólogo sostenido) que plantea el MCER.

Asimismo me parece importante aprovechar las prácticas sociales de los alumnos y las habilidades adquiridas fuera del contexto escolar, valorar el aprendizaje informal y permitirles transferir las habilidades ya adquiridas (Combe, 2017). En este enfoque por género digital también es posible fomentar la creatividad de los estudiantes utilizando las posibilidades multimodales que ofrece lo digital. Esto puede hacerse valorando la escritura creativa multimodal y el compromiso social a través de presentaciones de diapositivas animadas, vídeos colgados en diferentes plataformas, posts de Instagram, tuits poéticos o políticos, o textos colaborativos en *padlets*.

3. Desarrollar competencias tecnosemiopedagógicas para la enseñanza en línea.

En cuanto a la práctica, me parece que, como ya hemos visto en el contexto de la pandemia, los métodos de enseñanza se diversificarán aún más y los cursos de formación se volverán más híbridos para poder responder a las necesidades crecientes tanto de movilidad geográfica como de flexibilidad temporal de los alumnos. Así, tendremos una enseñanza totalmente en línea, una enseñanza híbrida y una enseñanza comodal. También parece claro que la diversidad de estos métodos requiere del profesorado una mayor formación en cada una de estas modalidades.

Distingo tres modalidades principales de enseñanza en línea: la enseñanza en una plataforma multimodal asíncrona (como Moodle, por ejemplo); la enseñanza en una plataforma de videoconferencia (como Adobe Connect o Zoom), y la enseñanza comodal (o *hyflex*), en la que hay alumnos presenciales y a distancia. Cada una de estas tres modalidades requiere unas habilidades adecuadas.

En la enseñanza asíncrona con una plataforma como Moodle, por poner un caso, son muy importantes el discurso digital, la redacción de las instrucciones en línea, la elección de los módulos y las actividades propuestas (Cappellini y Combe, 2017). El fomento de la participación y de la colaboración entre los alumnos debe estar en el epicentro del guion pedagógico.

En el caso de la enseñanza síncrona en una plataforma de videoconferencia, el profesor también debe guionizar la sesión de antemano. Debe procurar variar las actividades y adaptar su duración para mantener intacta la atención de los alumnos detrás de la pantalla, ya que a veces puede ser más fluctuante y difícil de mantener. Por último, el

profesor debe demostrar destreza multimodal en la plataforma para ejercer una tutoría en línea eficaz (Combe y Cappellini, 2021). Debe saber posicionarse frente a la cámara web para poder unir el gesto a las palabras (Codreanu y Combe Celik, 2013). No debe dudar en utilizar el chat, el intercambio de documentos y el señalamiento cuando sea útil o necesario (Guichon y Tellier, 2017). Este es el tipo de formación que ofrecemos en el Máster de Francés como Lengua Extranjera de la Universidad de Aix-Marsella en la asignatura optativa “Diseño y tutoría de un curso de idiomas en línea”, por ejemplo.

En el caso de la enseñanza comodal, con alumnos presenciales y a distancia, es importante estar bien equipado para garantizar que las interacciones fluyan lo mejor posible entre los distintos participantes. Hará falta la misma destreza multimodal, ya que el profesor debe estar atento a lo que ocurre tanto en el aula como en los distintos dispositivos remotos, pero se necesitan nuevas normas de cortesía para regular mejor las interacciones en ese contexto (Bouquain, Codreanu y Combe, 2021).

Por último, también es interesante encontrar socios para desarrollar telecolaboraciones y otros intercambios virtuales entre estudiantes de idiomas. Además del enriquecimiento lingüístico e intercultural, será una oportunidad para desarrollar la alfabetización digital de los alumnos (alfabetización de la interacción). En la Universidad de Aix-Marsella, en la asignatura “Diseño y tutoría de un curso de idiomas en línea” del Máster de Francés como Lengua Extranjera, organizamos cada año intercambios entre nuestros estudiantes (futuros profesores) y alumnos de FLE (francés como lengua extranjera) de diferentes instituciones.

4. Repensar la evaluación.

Concluiré de manera breve refiriéndome a la evaluación, ya que me parece que todas las prácticas y modalidades de enseñanza que se han tratado aquí conducen necesariamente a esta cuestión. En la medida en que tendrán que realizar tareas más creativas y trabajos en grupo, puede ser interesante debatir con los alumnos sobre la autoevaluación y desarrollar un enfoque de portafolio (o e-portfolio en su versión digital) con el que se les lleve a reflexionar sobre sus logros en términos de conocimientos y habilidades, y a seleccionar las producciones de las que están satisfechos y consideran relevantes para incluir en su portafolio.

BIBLIOGRAFÍA

Bouquain, A., Codreanu, T. y Combe, C. (2021). Ménager les faces par écran : vers de nouvelles règles de politesse. En Develotte, C., Bouquain, A., Codreanu, T., Combe, C., Domanchin, M. et al. *Fabrique de l'interaction parmi les écrans : formes de présences en recherche et en formation*. Editions Ateliers de sens public. Editions Ateliers de sens public. <http://ateliers.sens-public.org/fabrique-de-l-interaction-parmi-les-ecrans/>

Caws, C., Hamel, M. J., Jeanneau, C. y Ollivier, C. (2021). *Formation en langues et littérature numérique en contextes ouverts. Une approche socio-interactionnelle*. Editions des archives contemporaines. <https://archivescontemporaines.net/books/9782813003911>

Cappellini, M. y Combe, C. (2017). Analyser des compétences techno-sémio-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans différents environnements numériques : résultats d'une étude exploratoire. *ALSIC*, vol. 20, n°3. <https://doi.org/10.4000/alsic.3186>

Combe, C. (2019). Les genres numériques de la relation. *Langage et société*, n°167 (2), 51-80. <https://doi.org/10.3917/lis.167.0051>

Combe, C. y Cappellini, M. (2021). La construction d'un ethos discursif multimodal de futurs enseignants en ligne. *Le Français dans le Monde R&A*, n°69, 33-45.

C. Combe Celik. (2017). Télécollaboration informelle 2.0 : le vlogue d'un américain en français sur YouTube. *ALSIC*, vol. 20. <https://journals.openedition.org/alsic/3094>

Codreanu, T. y Combe Celik, C. (2013). La médiation de l'interaction pédagogique sur une plateforme de visioconférence poste à poste. *ALSIC*, vol. 15 (3). <https://journals.openedition.org/alsic/2572>

Guichon, N. y Tellier, M. (2017). *Enseigner à l'oral en ligne : une approche multimodale des interactions pédagogiques*. Editions Didier. <http://icar.cnrs.fr/projet-ismael/>

<https://genresnum.hypotheses.org/> (Cuaderno de investigaciones en proceso de redacción sobre los géneros digitales y su explotación pedagógica).

Una conversación con Christelle Combe



¿Quién es Christelle Combe?

Hola, soy profesora universitaria de didáctica de la lengua desde 2014 y especialista en tecnología digital desde hace 20 años. Actualmente enseño en la Universidad de Aix-Marseille y realizo mis investigaciones en el laboratorio Parole et Langage. Mi tesis doctoral versó sobre el primer máster de francés como lengua extranjera que se realizó íntegramente en línea. Me sigue interesando este tipo de enseñanza, pero ahora dirijo mi atención de una manera más general a todas las prácticas discursivas en línea en un contexto pedagógico, así como en la vida diaria. También alimento mi reflexión pedagógica con la observación de estas prácticas sociales, la variedad de artefactos, las pantallas a través de las cuales interactuamos, las tabletas, los teléfonos, las diferentes plataformas, pero también los robots de telepresencia y la hibridación de los dispositivos de comunicación y formación. Me interesa el aprendizaje formal, así como el no formal y el informal.

¿Cómo abor das el mundo de la tecnología desde el punto de vista de la enseñanza de idiomas?

Lo hago con una mirada entusiasta, pero también crítica. Me parece que es una forma estupenda de permitir a los alumnos de todo el mundo entrar en contacto con otros hablantes y, en particular a través de internet y las redes sociales, de estar expuestos a la lengua meta y tener interacciones en ella, así como a una gran variedad de contextos y lenguas. Los numerosos proyectos de telecolaboración que se desarrollan, por ejemplo, entre estudiantes de francés como lengua extranjera y futuros profesores de francés como lengua extranjera, como hacemos aquí en la Universidad de Aix-Marsella, son ejemplos de ello. Así lo demuestra el aprendizaje informal que también puede producirse en las redes sociales o en plataformas como YouTube, por ejemplo. Sin embargo, me parece que todos estos usos y esta integración de la tecnología digital en la enseñanza y el aprendizaje no deberían estar desconectados de la formación en alfabetización digital tanto de los profesores como de los alumnos y, más en general, de una reflexión sobre lo digital.

¿Qué ventajas aportan los dispositivos (móviles, tabletas, etc.) y las herramientas tecnológicas (LMS, apps, etc.) a nuestros alumnos en su vida diaria como estudiantes de idiomas?

Los dispositivos y, en particular, su conexión a una red (wifi, 4G, etc.) permiten a los alumnos acceder a una cantidad de recursos en línea, como diccionarios, ejercicios, documentos auténticos, e incluso vídeos y contenidos didácticos, en sitios especializados. También tienen acceso a aplicaciones más o menos entretenidas, libros de texto digitales aumentados, plataformas que enriquecen el contenido de los libros de texto. También pueden conectarse desde cualquier lugar y en cualquier momento. La abundancia de recursos va acompañada, por tanto, de una mayor libertad de aprendizaje. Después, es importante saber aprovechar todo esto y no ahogarse en la información, saber ordenar, priorizar y aprender en línea. En mi opinión, al igual que hay que saber enseñar en línea, también se aprende a aprender en línea. No se trata solo de saber manejar una determinada plataforma de aprendizaje o de navegar por un determinado recurso, sino también de desarrollar estrategias de autoaprendizaje y, siempre desde la perspectiva de la alfabetización digital, de saber ordenar y priorizar la información. Además, los alumnos tienen la oportunidad de acceder a materiales de especial interés para ellos.

¿Cuál es el significado, el papel y la importancia de los artefactos digitales (podcasts, vlogs, etc.) en el aprendizaje de una segunda lengua?

Los podcasts y los vlogs permiten a los alumnos estar expuestos a una gran variedad de contenidos de audio auténticos y encontrar los recursos más motivadores según sus intereses. Sin embargo, hay que elegirlos con cuidado, ya que no todos son de la misma calidad. Hay cadenas especialmente conocidas en la enseñanza del francés como lengua extranjera, como TV5 Monde y Radio France International, que ofrecen contenidos de gran calidad, adaptados, didácticos o no. Por lo tanto, existe la posibilidad de encontrar documentos completamente auténticos, pero también documentos por niveles o ya listos para ser utilizados para el aprendizaje. Hay muchos recursos en YouTube: si en sus prácticas sociales el alumno ya está acostumbrado a navegar por esta plataforma, puede ver en francés un vídeo sobre un tema que le interese a través de canales de *influencers* o *youtubers* que hablen de política, actualidad, deportes, etc.

¿Qué valor tienen las plataformas digitales generalistas (Facebook, YouTube, TikTok, etc.) para el aprendizaje de una segunda lengua?

Es innegable que forman parte del entorno digital de los alumnos y, como tales, son parte integrante de las posibles fuentes de aprendizaje informal. También son fuentes de material auténtico para los profesores, pero hay que saber utilizarlas. En la medida en que se invite y anime a los alumnos a usarlas, hay que hacerlo junto

con formación en alfabetización digital, ya que son plataformas que utilizarán nuestros datos. Se trata, pues, de hacer reflexionar a los alumnos sobre cuestiones como la verificación de las fuentes, el uso de los datos o la identidad digital, por ejemplo. Será una oportunidad muy interesante para combinar este aprendizaje con un aprendizaje de idiomas más centrado.

Hasta ahora hemos hablado de estas plataformas como medios de exhibición, pero ¿podríamos concebirlas también como plataformas de producción?

Por supuesto, porque podría ser muy interesante hacer que los alumnos participen, que actúen, que produzcan vídeos. Esto podría permitirles hablar de modo continuo y, al mismo tiempo, adquirir las habilidades de un videógrafo aficionado. En el caso de la expresión oral, por ejemplo, es raro que se les exija hablar de forma sostenida y en esta tarea existe esta posibilidad. Pero también se puede participar en foros, en los comentarios de un vídeo de YouTube o en redes sociales como Facebook, Twitter o Instagram.

Algunos contenidos, como en TikTok, están dirigidos a un público joven. ¿Qué plataforma recomendarías si se tratara de estudiantes adolescentes o adultos?

Creo que lo interesante es basarse en las prácticas sociales de los alumnos y ver qué surge y qué les interesa. Algunos adolescentes son especialmente aficionados a los videojuegos y hay muchos vídeos en YouTube que son reseñas de juegos. Es una actividad que puedes pedirles que hagan y no compromete su imagen porque están transmitiendo su partida acompañada de su voz. Pero este escenario solo funcionará si se trata de jugadores y personas interesadas en este tipo de vídeos. Personalmente, mis alumnos, que son futuros profesores, trabajan la alfabetización digital y veo que utilizan sus habilidades en TikTok para producir trabajos académicos de calidad. Así que es muy posible. Siempre procuro pensar detenidamente en el uso de estas plataformas porque detrás de ellas está el uso de los datos, la identidad digital, etc. También es una cuestión de negociación con los alumnos, porque algunos pueden no querer tener una cuenta en Facebook, por ejemplo. Pero si tienen el uso y la costumbre, ¿por qué no recurrir a estas plataformas? Existe lo que yo llamo el espacio de exposición discursiva de Facebook, es decir, hay escritos específicos de Facebook que nos permiten saber cómo escribir en Facebook. Supongamos que estos estudiantes son arabófonos y, por tanto, están acostumbrados a utilizar Facebook en árabe. Entonces podemos cambiar el idioma de la cuenta para que la interfaz esté en francés. Solo este ejercicio ya les permite orientarse. Luego, por supuesto, pueden crear grupos o, mejor aún, formar parte de grupos en francés que les interesen. De este modo, accederán a lo que se dice en los grupos y tendrán también la interfaz en la lengua meta. Incluso si son completamente principiantes, serán capaces de orientarse porque han adquirido este hábito en su primera lengua. Así que adivinarán lo que se dice aunque esté más allá de su nivel. Los géneros

digitales son uno de mis intereses y creo que ahora nos enfrentamos a nuevos géneros discursivos con características propias y tenemos que dominarlos. No vamos a expresarnos de la misma manera en la que solemos hacerlo en los medios de comunicación o en las conversaciones. Para expresarse bien es necesario practicar, diseccionar y analizar estos géneros. Uno no se expresa igual en una plataforma de aprendizaje como Moodle, donde se dirige a sus profesores y compañeros, que en el foro del periódico *Le Monde*, en un grupo de viajeros en Facebook o en las publicaciones de Instagram, por ejemplo. No solo está el entorno digital de las diferentes plataformas, sino también los hábitos, el contexto, la audiencia, etc. La lingüista Marie-Anne Paveau ha desarrollado las nociones de "tecnogénero" y "tecnodiscurso", que es lo que yo llamo, ampliando un poco el concepto, "géneros digitales". Lo más interesante es que los alumnos los utilizan socialmente cada día, pero creo que es importante ser conscientes de cómo utilizamos estos géneros y cuáles son las reglas. Los vlogs en YouTube ya son muy interesantes porque tienes a alguien hablando en un vídeo delante de otras personas y debajo hay comentarios escritos. Así que es un género particular que hay que dominar.

¿Cómo podemos aprovechar estas plataformas para la enseñanza de idiomas en contextos formales?

Como he dicho antes, creo que esta es la manera de combinar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en un contexto auténtico con la formación en alfabetización digital. Como cada vez interactuamos más a través de pantallas y en espacios digitales conectados, me parece que el lenguaje y la alfabetización digital forman un todo en la alfabetización internacional de un individuo en esta época y, por lo tanto, en mi opinión, debería ser parte de una enseñanza global. Más concretamente, se podría utilizar YouTube por los numerosos vídeos que ofrece, pero además, gracias a la posibilidad de leer y escribir comentarios, también se podría animar a los alumnos a producir su propio vídeo. De este modo, adquirirán habilidades de videógrafos aficionados y desarrollarán la competencia del MCER de hablar de manera sostenida en el idioma meta, por ejemplo. También es una forma de transferir las competencias ya adquiridas en su lengua materna. Por ejemplo,

“

Como cada vez interactuamos más a través de pantallas y en espacios digitales conectados, me parece que el lenguaje y la alfabetización digital forman un todo en la alfabetización internacional de un individuo en esta época y, por lo tanto, debería ser parte de una enseñanza global.

”

navegar por Facebook en la lengua meta permite al alumno encontrar un entorno conocido mientras se familiariza con un entorno discursivo en la lengua meta. También implica unirse a comunidades de hablantes e intereses que pueden ser motivadoras para los alumnos. Así que, en mi opinión, hay que partir de las prácticas sociales de los alumnos, de lo que les motiva, y luego el profesor puede construir secuencias pedagógicas que integren tanto las competencias de enseñanza-aprendizaje de la lengua como las competencias de enseñanza-aprendizaje de la alfabetización internacional digital. Así, por ejemplo, podemos combinar hablar de manera sostenida con saber grabar y editar un vídeo, y al mismo tiempo pensar en mi avatar y en mi identidad digital si lo cuelgo en YouTube, y todo ello en la lengua meta. Así, al mismo tiempo que trabajamos las competencias digitales, practicamos la lengua.

¿Cómo cambia la relación entre profesores y alumnos cuando existe la posibilidad real de estar en contacto permanente?

Las nociones de tiempo y espacio han cambiado profundamente con la tecnología digital: uno puede estar tanto aquí como en otro lugar, en asincronía o en sincronía. Esto da una sensación de libertad y mayor proximidad entre las personas. También requiere de cierta regulación, lo cual es natural. Los términos de los intercambios deben estar bien definidos; no responder en un minuto no significa que no se vaya a responder. Las propias aplicaciones ofrecen la posibilidad, como WhatsApp, de anular el "visto" o el "doble check azul", para no crear una expectativa particular. Ver no significa responder en un minuto y no responder no significa no querer responder. Se trata, pues, de combatir la sociedad del instante, de lo instantáneo. También se están estableciendo nuevas normas de interacción. Creo que, efectivamente, hay cuestiones de cortesía, en el sentido más amplio del término, que se vuelven a debatir en un contexto digital. Recientemente he participado en la redacción de una obra colectiva en línea de libre acceso que se llama *Fabrique de l'interaction parmi les écrans* ("Fábrica de la interacción en las pantallas") donde hay un capítulo dedicado a la cortesía que propone nuevas reglas para regular las interacciones, lo que es válido para la videoconferencia o incluso con robots de telepresencia, por citar dos ejemplos. En estas interacciones, hay que establecer nuevas reglas porque la comunicación está mediada por la tecnología.

¿Cómo hacer una propuesta de educación lingüística que tenga valor y sentido en la era digital, donde cada vez hay más ofertas, más interlocutores, más experiencias de aprendizaje no formal e informal, etc.?

Creo que es primordial, como ya he dicho, unirla a la alfabetización digital y potenciar la tutoría *online* y que la supervisión por parte de profesionales de la enseñanza sea un verdadero valor añadido, con profesionales que guionicen

los contenidos, que sean responsables de la elección de los recursos y que, por supuesto, estén formados en la enseñanza en línea. Esto es lo que hacemos en la Universidad de Aix-Marsella, en la asignatura "Diseño y tutoría de un curso de idiomas en línea". Me parece que es una habilidad esencial y que va más allá de saber utilizar el material. Por último, me interesan especialmente los géneros digitales y, para mí, la enseñanza de idiomas también implica la formación en nuevas formas de lectura y escritura, la comunicación en línea, como escribir un post en Twitter o Facebook, reaccionar en un foro de debate, publicar un vídeo en YouTube, etc. En mi opinión, hay un gran potencial en combinar el aprendizaje de estas nuevas formas de expresión con la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

“

La enseñanza de idiomas también implica la formación en nuevas formas de lectura y escritura, la comunicación en línea, como escribir un post en Twitter o Facebook, reaccionar en un foro de debate, publicar un vídeo en YouTube, etc.

”

En contextos de enseñanza de segundas lenguas en línea, ¿qué cambios se producen en cuanto a la organización del curso y las secuencias de enseñanza (presentación de contenidos, gestión de grupos, duración de las lecciones, tipos de tareas, carga de trabajo, etc.)?

En contextos de enseñanza de idiomas en línea, es necesario distinguir entre las dos modalidades temporales fundamentales: la asíncrona y la síncrona. En el caso del uso de una plataforma *online* como Moodle, por ejemplo, en modo asíncrono, la importancia del discurso digital en la plataforma es crucial. La organización general del curso, la redacción de las instrucciones en línea, la elección de los módulos y las actividades propuestas serán muy importantes. La elección de las actividades, en particular para fomentar la participación, pero también la colaboración entre los alumnos, deberá estar en el epicentro del guion pedagógico. En el caso de la enseñanza síncrona en una plataforma de videoconferencia, el profesor también tendrá que guionizar su sesión de antemano, variando las actividades y teniendo en cuenta el tiempo que se dedicará a cada una de ellas para que los alumnos sepan cuánto tendrán que dedicar a una actividad determinada, de modo que también puedan organizar su trabajo. Por último, el profesor, el tutor, también debe haber adquirido lo que yo llamo destreza multimodal para gestionar eficazmente la interacción, no solo con sus palabras a través de la cámara web, sino también mediante sus habilidades

mímicas y gestuales, así como el uso del chat, el intercambio de documentos y el señalamiento cuando sea útil o necesario. Por tanto, son muchos los elementos que tendrá que gestionar en su plataforma. Como el tiempo que se pasa frente a la pantalla es más cansado y la atención más variable, hay que adaptar la duración de las sesiones. Sabemos muy bien que no es lo mismo un curso presencial de una, dos o tres horas que una, dos o tres horas delante de una pantalla. Este es un tema que también se trata en el libro que he mencionado antes, donde hay un apartado sobre la cuestión de la tensión y la fatiga.

De hecho, hay muchas prácticas que pueden transponerse fácilmente a un curso en línea, como la secuenciación del curso, la explicitación de las diferentes etapas del curso... Sin embargo, en relación con nuestra experiencia durante la pandemia, una de las cosas que más les costó transponer a los profesores, según nos reconocieron en las conversaciones que mantuvimos con ellos, fue la evaluación en línea, que a menudo supone un problema.

Como, *a priori*, los estudiantes tendrán acceso a documentos, la cuestión de la creatividad será muy importante. Por lo tanto, debemos favorecer las tareas en las que podamos trabajar al máximo la creatividad de los alumnos, para que produzcan algo y no lo reproduzcan o lo completen. Podría ser un pequeño vídeo, un pequeño podcast, un poema... También podría ser una oportunidad para trabajar con ellos la autoevaluación y reflexionar sobre su aprendizaje. Personalmente, trato de desarrollar el tema del portafolio, ya sea con estudiantes de francés como lengua extranjera o con los alumnos que serán futuros profesores. En primer lugar, hay que hacerles comprender el interés de una carpeta de aprendizaje y luego intentar que la elaboren. Esto plantea la cuestión de la evaluación de una manera diferente. Después, por supuesto, está el trabajo en grupo: las plataformas ofrecen la posibilidad de trabajar de esa manera, por lo que el profesor puede moverse de sala en sala y a través de los grupos. Me parece útil y, de hecho, bastante práctico. Así que es una buena adaptación de la tecnología de lo que se puede hacer y, en mi opinión, no se utiliza lo suficiente. Nos permite revitalizar el curso y conseguir, por ejemplo, que los alumnos que son reacios a activar sus cámaras cuando están en un grupo grande lo hagan cuando están en grupos de tres o cuatro, para debatir entre ellos. Así que hay una vuelta a la convivencia.

En las escuelas, suele ser en las clases de idiomas donde hay más ruido. En cambio, cuando se hacen a distancia y los alumnos producen de forma asíncrona, se resuelven los problemas de organización y espacio. Pero pasemos a la siguiente pregunta: ¿cuáles son los temas de I+D+I en el ámbito de las segundas lenguas y la tecnología a los que deberíamos prestar atención en el futuro?

En el centro de los temas de investigación, desarrollo e innovación en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de idiomas y de la tecnología digital, me parece que la creatividad podría ser un tema interesante y que se ha de explorar: cómo la

tecnología digital puede despertar la creatividad de los alumnos y cómo fomentar esta creatividad para que la enseñanza-aprendizaje sea más motivadora, más atractiva. Existe una forma real de vincular la creatividad y la tecnología digital, ya que esta última, en el sentido más amplio del término, puede ayudar a desarrollar las capacidades creativas de los alumnos y también a fomentar su creatividad y motivación. Me parece que la hibridación de la formación seguirá estando en el centro de las preocupaciones del desarrollo de la investigación sobre la comodalidad. La hibridación solía significar principalmente la alternancia de momentos presenciales y a distancia, pero ahora también significa tener alumnos en el aula y otros a distancia al mismo tiempo, lo que llamamos "comodal" o *hyflex*. Esto es algo que estará en el centro de la investigación.

¿Cree que este sistema sobrevivirá tras la pandemia? Porque la mayoría de los profesores que se han enfrentado a la comodalidad piensan que es muy difícil de gestionar. ¿Habrá una adhesión real de los profesores a este tipo de formación?

Sí, creo que es difícil enseñar en un sistema de comodalidad y por eso mismo vamos a prestarle atención en términos de investigación y desarrollo. Actualmente estamos trabajando en un proyecto en el que vamos a poner en marcha en este tipo de sala flexible un curso con alumnos presenciales y estudiantes de Bucarest que están a distancia. Así que tendremos dos grupos que se mezclarán y el interés será precisamente ese: mezclar públicos que normalmente no estarían en el mismo curso. Por supuesto, hay preocupaciones técnicas porque el aula debe estar bien equipada y adaptada. Sabemos que los cursos presenciales funcionan bien, que los cursos a distancia funcionan bien, pero los problemas aparecen cuando se mezclan los dos porque no necesariamente se está acostumbrado a este modo de interacción o se tiene el equipo adecuado. El proyecto de investigación que dio lugar al libro del que hablaba fue un seminario de doctorado en el que había participantes *in situ* y otros que estaban en China, Reino Unido y otras ciudades de Francia que querían participar en este seminario. Conseguimos hacerlo utilizando esta modalidad conjunta. Para la enseñanza de idiomas, sigo pensando que puede

“

La hibridación solía significar principalmente la alternancia de momentos presenciales y a distancia, pero ahora también significa tener alumnos en el aula y otros a distancia al mismo tiempo, lo que llamamos "comodal" o *hyflex*. Esto es algo que estará en el centro de la investigación.

”

ser útil, sobre todo para los alumnos que no pueden desplazarse y para los que será más fácil hacerlo desde su oficina. Evidentemente, habrá que formar a los profesores y equipar las escuelas en cierta medida.

¿No hay un cierto desequilibrio en el aprendizaje entre los estudiantes presenciales y los que se forman a distancia?

Eso siempre es un problema con la tecnología digital. Es decir, estoy de acuerdo contigo: para mí la experiencia presencial es más enriquecedora por muchos motivos. Por otro lado, podríamos, como en el ejemplo que di con nuestros estudiantes de Bucarest y nuestros estudiantes franceses, tener un mismo grupo siguiendo un mismo curso, con actividades, trabajo compartido... No solo una clase magistral. Vamos a investigar para ver cómo podría ser. Imaginemos un curso de español en el que los estudiantes se mezclen con alumnos de España, pero también de Sudamérica. Podría ser una posibilidad para reunir a personas que no necesariamente estarían en contacto. Creo que puede ser algo que se desarrolle y que también se van a desarrollar las herramientas para facilitarlos. Así se podrá mantener el contacto con amigos cercanos y también poner en contacto a personas que no pueden viajar. Tenemos que preguntarnos si la formación a distancia es una ventaja o si es una forma de compensar algo. Hicimos una tutoría con la gran universidad de la formación superior en línea, la Open University. Fueron cursos de francés, por lo tanto, con intercambios en francés, en los que participaron escoceses e ingleses, y entre ellos había un austriaco que ahora está haciendo un curso en la Open University y siguiendo una tutoría con la Universidad de Aix-Marsella. Es en momentos como este cuando podemos decirnos a nosotros mismos que la tecnología digital es realmente formidable. Siempre tenemos que hacer un ajuste entre lo que el progreso técnico nos permite y lo que queremos poner en marcha en términos de enseñanza para aprovechar al máximo este progreso técnico.

**¿Existe un gran desfase entre el progreso de la pedagogía y el desarrollo tecnológico?
¿No te parece que la pedagogía va siempre a rebufo de la tecnología?**

Lo más importante es poner siempre la pedagogía en primer lugar porque es el profesor el que sabe lo que necesita, lo que es bueno para los alumnos, es el que realmente establece lo que quiere transmitir, sus actividades, etc. Y la tecnología está ahí para ayudarnos, pero el profesor también puede sacar ideas de la tecnología. Sin embargo, el hecho de que pongamos una herramienta o una aplicación en manos de alguien no significa que necesariamente vaya a salir algo de ella. Por eso es importante que haya una especie de sinergia entre la herramienta, el profesor y el alumno. Por ejemplo, podemos ver lo que el alumno está acostumbrado a usar, lo que le gusta usar. Así que también confío mucho en ellos. Siempre hay nuevas aplicaciones, nuevos sitios y a menudo son los estudiantes los que me ayudan

a descubrirlos. Por ejemplo, una vez una alumna tenía una aplicación para crear pisos, lo que nos permitió trabajar el léxico del piso, los muebles, etc., y los alumnos se divertieron haciendo su piso y presentándolo después en clase.

Para terminar, ¿cómo ves el futuro de la enseñanza de idiomas en un mundo mediado por la tecnología?

Veo una mayor hibridación de la formación, acceso a contenidos diversificados, mayor fluidez y porosidad entre el aprendizaje formal, el no formal y el informal. También se desarrollarán diferentes formas de telecolaboración, intercambios virtuales con un mayor plurilingüismo, pero con competencias digitales tanto en la formación de los formadores como en la de los estudiantes de idiomas. También considero que la multimodalidad digital está en el centro de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, es decir, la vinculación de la información lingüística, semiótica y tecnodiscursiva producida en diferentes modalidades, como la verbo-oral, la mímica y lo gestual, la escritural, la gráfica, la sonora, la videográfica o la cinética. Todas estas modalidades formarán parte de la enseñanza-aprendizaje de una lengua en general. Por último, la realidad virtual y la inteligencia artificial se presentan como el futuro, pero, aunque parecen ámbitos prometedores, no tengo suficientes conocimientos sobre el tema para afirmar que será así.

Muchas gracias, Christelle.



Anita Ferreira

Anita Ferreira Cabrera es doctora en inteligencia artificial por la Universidad de Edimburgo, Escocia, y doctora en lingüística por la Universidad Católica de Valparaíso, Chile. En la actualidad es profesora titular de la Universidad de Concepción, Chile, fundadora del Programa de Español como Lengua Extranjera, dirige la *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* y el Laboratorio de Aplicaciones Tecnológicas en Lingüística Aplicada (LATLA). Es la investigadora responsable del Programa de Investigación de Adquisición y Enseñanza del Español como L1, L2 y LE (ADELE).

La enseñanza del español como L2 y LE mediada por la tecnología

Anita Ferreira Cabrera

En materia de adquisición y enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, el creciente aumento por el interés en el aprendizaje del español como lengua extranjera ha conllevado la creación de ambientes de aprendizaje más enriquecidos por profesionales e investigadores que apoyan de manera efectiva los procesos tendientes a mejorar la enseñanza y autonomía en el aprendizaje a través de la integración de la tecnología en las metodologías de enseñanza de la lengua.

Uno de los principales objetivos de la investigación en la enseñanza de la lengua con tecnología ha sido la búsqueda y el análisis de modelos de aprendizaje y enseñanza que sean capaces de optimizar el desarrollo de las competencias comunicativa, lingüística, pragmática y sociocultural. En estos tiempos de pandemia, hemos experimentado con los recursos tecnológicos disponibles la enseñanza de la lengua a distancia con sus ventajas y desventajas, siendo lo más relevante la ayuda que nos han brindado estos medios para poder mantener una enseñanza de calidad pese a las dificultades del contexto mundial.

En nuestro equipo de investigación Adquisición y Enseñanza del Español como Lengua Materna (L1), Lengua Extranjera (LE) y Segunda Lengua (L2), ADELE, desde el año 2004 hemos estado desarrollando conocimiento científico para mejorar las metodologías de enseñanza de la lengua con incorporación de aplicaciones tecnológicas. Hasta la fecha hemos avanzado en: (1) la definición de un modelo para el tratamiento de los errores y un

componente de estrategias de *feedback* correctivo, Proyecto Fondecyt 1040500 (Ferreira, 2004-2007); (2) el diseño e implementación de plataformas *e-learning* y *b-learning* para apoyar la enseñanza de lenguas (español LE), Proyecto Fondecyt 1080165 (Ferreira, 2008-2011); (3) la construcción de un analizador sintáctico computacional (*parser*) en un sistema tutorial inteligente ELE-TUTORA, para la detección de errores gramaticales a través de técnicas de lenguaje natural, Proyecto FONDECYT 1110812 (Ferreira, 2011-2014); (4) la generación de estrategias de *feedback* correctivo escrito metalingüísticas en español como L1, LE e inglés como LE en contextos tradicionales de enseñanza, Proyecto Fondecyt 1040651 (Ferreira, 2014-2018), y (5) el análisis de errores en corpus de aprendientes de lenguas para delimitar errores enfocados sistemáticos a partir de técnicas de lingüística de corpus de aprendientes, Proyecto Fondecyt 1180974 (Ferreira, 2018-2021).

A partir de esta evidencia empírica es posible proyectar que los profesores de lenguas deberían implementar modelos metodológicos que combinen la enseñanza presencial y actividades mediadas por tecnología para apoyar el aprendizaje utilizando diferentes recursos para la entrega de contenido. Usualmente, la cantidad limitada de horas de práctica en la lengua tiende a dificultar el proceso de aprendizaje y el desarrollo de habilidades lingüísticas. Además, las tareas asignadas por el profesor (durante o después de una lección) normalmente reciben poca atención debido a la falta de tiempo para la retroalimentación más personalizada. La enseñanza en un contexto educativo híbrido, que combine *e-learning* y enseñanza presencial, permite equilibrar el desarrollo de las diferentes habilidades lingüísticas. Hoy en día, las ventajas del *e-learning* y la enseñanza presencial permiten la implementación de modelos eclécticos para el aprendizaje de lenguas que incluyan los mejores elementos de estas dos modalidades de enseñanza (Gruba y Hinkelman, 2012).

Teniendo esto en cuenta, un modelo que incluya clases presenciales en contextos de aprendizaje electrónico potencia esta combinación para mejorar el aprendizaje de lenguas. El marco metodológico de la interdisciplina *computer assisted language learning* (CALL) sugiere que los docentes tienen un papel importante actuando como guías en contextos de aprendizaje de lenguas mediado por tecnología. Existen diversas herramientas virtuales (Moodle, Blackboard, Webct, etc.) que funcionan como servidores para cursos *online* de diversa índole y que permiten enseñar la lengua en distintas modalidades, combinando la clase presencial tradicional con apoyo de recursos tecnológicos. Una de las plataformas de mayor uso y cobertura por tratarse de un recurso *open source* ha sido Moodle. Esta plataforma se constituye en una alternativa viable y accesible para apoyar a los estudiantes de lenguas con actividades individuales y colaborativas que complementen el trabajo dentro y fuera del aula de manera efectiva.

La generación de recursos tecnológicos existente ofrece ventajas para enriquecer la clase presencial en cuanto a la accesibilidad a materiales auténticos, interacción con hablantes nativos (en comunidades virtuales, por ejemplo) y

retroalimentación personalizada. Estas metodologías de enseñanza, sin embargo, al mismo tiempo presentan ciertos desafíos tanto para los docentes como para los estudiantes en términos de desarrollar estrategias de aprendizaje para utilizar una variedad de recursos virtuales de manera efectiva. Como resultado, aprender un idioma utilizando el enfoque de aprendizaje combinado requiere que los estudiantes desarrollen planes de acción para aprovechar al máximo esta experiencia de aprendizaje. Varias investigaciones en esta área (Ferreira, García y Morales, 2014) sugieren la necesidad de capacitar a los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas en contextos en línea, con el fin de manejar la tecnología en la clase de lenguas y aprender la lengua meta de manera efectiva en ambientes mediados por la tecnología.

La mayoría de los estudiantes no tienen las habilidades adecuadas para trabajar en estos contextos y necesitan ser orientados para hacerlo de manera efectiva. A pesar de que los estudiantes de hoy se relacionan y saben cómo interactuar con las tecnologías actuales para comunicarse, pueden carecer de habilidades y no estar preparados para usarlas adecuadamente para mejorar el aprendizaje de segundas lenguas. Es necesario que los alumnos entiendan las alternativas que tienen (por ejemplo, motores de búsqueda) y cómo usarlas de manera correcta. Es vital que sean conscientes de su aprendizaje y desarrollen diferentes tipos de técnicas para fomentar el conocimiento y aumentar la autonomía en el uso de aplicaciones en línea. El aprendizaje combinado posee las características para fomentar la autonomía del alumno en un contexto que combina sesiones fuera de línea con el profesor, un tutor que apoye con seguimiento el proceso para obtener capacitación, práctica y orientación, y sesiones en línea donde los estudiantes trabajan de forma independiente, en función de la capacitación previa en estrategias de aprendizaje.

La enseñanza de segundas lenguas también se ha visto beneficiada por los corpus de aprendientes en formato digital (del inglés *computer learner corpora*) (Ferreira y Elejalde, 2020; Cruz Piñol, 2012). Estos se construyen a partir de textos auténticos producidos por estudiantes que están practicando la habilidad escrita. El desarrollo de los corpus de aprendientes ha permitido contar con avances significativos en los estudios de adquisición de segundas lenguas (ASL). La investigación ha buscado responder a planteamientos sobre los procesos y fenómenos de la interlengua, la adquisición y el aprendizaje de una L2 o LE.

La recolección de corpus se lleva a cabo sobre la base de criterios específicos cumpliendo con condiciones de tipología textual, ámbito geográfico, temporalidad, etc., lo que permite que el corpus se constituya en una muestra representativa de una lengua particular o de un subconjunto de la misma (Bautista, 2019; Granger, 2012 y 2015; Buyse, 2011). También es importante en la recolección de los datos señalar el modo en que se ha llevado a cabo. Algunos métodos de recolección utilizados corresponden a tareas de escritura o grabación de conversaciones espontáneas. Otro

modo es por medio del diseño de actividades realizadas a través del computador, ya sea de forma oral o escrita. Las variables del aprendiente son muy relevantes (Ferreira y Elejalde, 2017), ya que deben corresponderse con los propósitos de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, si se pretende realizar una descripción o un contraste en relación con los niveles de competencia y/o la lengua materna, la selección de los estudiantes debe realizarse acorde con dichos criterios (Ferreira y Elejalde, 2017).

Desde el año 2014, hemos estado construyendo un corpus de aprendientes de español como lengua extranjera, el cual hemos denominado, CAELE (Ferreira, Elejalde y Blanco, 2022). Este corpus se constituye en una colección abierta que año tras año considera la recolección y el procesamiento de nuevos textos. El conjunto de textos recolectados ha sido anotado y procesado a través del software Sketch Engine ((Kilgarriff, Baisa, Bušta, Jakubíček, Kovář, Michelfeit, Rychlý y Suchomel, 2014), configurándose en una colección de 1217 textos producidos en un ambiente presencial en un aula virtual. Los estudios se han centrado en la identificación de frecuencias, sistematicidad y gravedad de los errores (Ferreira y Elejalde, 2020).

Del mismo modo, en el ámbito de la inteligencia artificial denominado procesamiento del lenguaje natural (PLN), se ha estado investigando sobre cómo mejorar el aprendizaje de las segundas lenguas o lenguas extranjeras en los aspectos de precisión lingüística a través de sistemas tutoriales inteligentes (STI). Estos sistemas se basan en los desarrollos de la inteligencia artificial, principalmente, en lo que compete a la utilización de técnicas de comprensión de lenguaje natural (del inglés, *natural language understanding*). A estos sistemas se los denomina "inteligentes" atendiendo a la capacidad que ellos tienen para analizar gramaticalmente una entrada en lenguaje natural (Ferreira y Hernández, 2017; Ferreira y Kotz, 2010; Ferreira y Atkinson, 2009; Ferreira, Moore y Mellish, 2007). Ferreira y Kotz (2010) utilizaron técnicas de *chunking* que detectan y agrupan determinadas identidades o secuencias específicas de texto y, de esta forma, se pesquisan errores morfológicos dentro de un párrafo.

El diseño de sistemas tutoriales inteligentes (ITS) se fundamenta en dos suposiciones sobre el aprendizaje. Primero, que la instrucción individualizada por un tutor competente es muy superior al estilo del aula porque tanto el contenido como el estilo de la instrucción se puede adaptar continuamente para satisfacer mejor las necesidades de los alumnos. En segundo lugar, que los estudiantes aprenden mejor en situaciones que se aproximan más a aquellas en las que utilizarán sus conocimientos, es decir, aprenderán haciendo, cometiendo errores y construyendo el conocimiento de forma muy individualizada. La evidencia empírica ha sugerido que el modo tutorial es superior a las experiencias de aprendizaje normales en entornos de aula tradicionales, lo que se debe principalmente a las interacciones conversacionales que facilitan el tratamiento de errores y corrección en modo tutorial.

Tradicionalmente, la retroalimentación correctiva implementada en dichos sistemas computacionales para la enseñanza de lenguas en el ámbito tecnológico se ha limitado a simples mensajes de error, sobre la base de un enfoque de interacción "te equivocaste-inténtalo de nuevo" (*wrong-try-again*), el cual brinda poca o nula información metalingüística acerca de la naturaleza específica de los errores del estudiante (Heift y Hegelheimer, 2017). Para poder dar una retroalimentación centrada en el error se requiere que los programas procesen la lengua de manera natural, acorde con los parámetros y técnicas del área de inteligencia artificial denominada procesamiento de lenguaje natural (PLN). Es así como se ha desarrollado una nueva línea de investigación en este ámbito, los sistemas tutoriales inteligentes, que para diferenciarse del diseño e implementación del software convencional de lengua ha incorporado técnicas de PLN —como *parsing* (analizadores sintácticos computacionales)— con el objeto de analizar la respuesta del estudiante e identificar los errores de lengua presentes (gramaticales, léxicos, ortográficos, etc).

BIBLIOGRAFÍA

Bautista, M. R. (2019). *Terminología y ontologías: un estudio alemán-inglés-español basado en corpus*. Granada: Comares.

Buyse, K. (2011). ¿Qué corpus utilizar para qué fines en la clase de ELE? En *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Ponencia llevada a cabo en el XXI Congreso Internacional de ASELE. Salamanca: 277-288.

Cruz Piñol, M. (2012). *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: ArcoLibros, 192.

Ferreira, A., Elejalde, J. y Blanco, L. (2022). Diseño e implementación del corpus de aprendientes de español como lengua extranjera, CAELE. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90 (en prensa).

Ferreira, A. y Elejalde, J. (2020). Avances en los estudios sobre corpus de aprendientes en formato computacional. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14 (29), 8-16.

Ferreira, A. (2018-2021). Proyecto de Investigación No. 1180974: Diseño e implementación de un corpus escrito de aprendientes de ELE en formato computacional para el análisis de la interlengua. FONDECYT-CONICYT, Chile.

Ferreira, A. y Hernández, S. (2017). Diseño e implementación de un corrector ortográfico dinámico para el sistema tutorial inteligente, ELE-TUTORA. *Revista signos*, 50(95) 385-407.

Ferreira, A. y Elejalde, J. (2017). Análisis de errores recurrentes en un corpus de aprendices de español como lengua extranjera (Corpus CAELE). *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Artículo aceptado para publicación 2017. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201710927>

Ferreira, A. (2014-2018). Proyecto de Investigación No. 1140651: El feedback correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera. FONDECYT-CONICYT, Chile.

Ferreira, A., García, J. y Morales, S. (2014). Using a task-based approach for supporting a blended learning model for English as a Foreign Language. *International Journal of Computer Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 4(2).

Ferreira, A. (2011-2014). Proyecto de Investigación No. 1110812: Un sistema tutorial inteligente para la focalización en la forma en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. CONICYT-CONDECYT, Chile.

Ferreira, A. y Kotz, G. (2010). ELE-Tutor Inteligente: Un analizador computacional para el tratamiento de errores gramaticales en Español como Lengua Extranjera. *Revista signos. Estudios de Lingüística*, 43(73), 211-236.

Ferreira, A. y Atkinson, J. (2009). Designing a feedback component of an intelligent tutoring system for foreign language. *Knowledge-Based Systems Journal*, 22(7), 496-501.

Ferreira, A., Moore, D. J. y Mellish, C. (2007). A study of feedback strategies in foreign language classrooms and tutorials with implications for Intelligent computer-assisted language learning systems. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 17(4), 389-422.

Ferreira, A. (2008-2011). Proyecto de Investigación No. 1080165: Modelo B-Learning basado en el enfoque por tareas y aprendizaje cooperativo para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. CONICYT-CONDECYT, Chile.

Ferreira, A. (2004-2007). Proyecto de Investigación No. 1040500: Effective Corrective-Feedback Strategies in Second Language Teaching with implications for Intelligent Tutorial Systems (ITS) for Foreign Languages (FL), CONICYT-CONDECYT, Chile.

Granger, S. (2015). Contrastive interlanguage analysis: A reappraisal. *International Journal of Learner Corpus Research*, 1 (1), 7-24. DOI: <https://doi.org/10.1075/ijlcr.1.1.01gra>

Granger, S. (2012). How to use foreign and second language learner corpora. Mackey, Alison y Gass, Susan M. (eds.). *Research methods in Second Language Acquisition: A practical guide*, 7-29. Londres: Blackwell Publishing.

Gruba, P. y Hinkelman, D. (2012). *Blended technologies in second language classrooms*, Nueva York: Palgrave.

Heift, T. y Hegelheimer, V. (2017). Computer-assisted Corrective Feedback and Language Learning. En Nassaji, H. & Kartchava, E. *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning: Research, Theory, Applications, Implications*, 51-65. Routledge.

Kilgarriff, D., Baisa, V., Bušta, J., Jakubíček, M., Kovář, V., Michelfeit, J., Rychlý, P. y Suchomel, V. (2014). The Sketch Engine: Ten years on. *Lexicography*, 1, 7-36.

Una conversación con Anita Ferreira



Es un placer recibirte, darte un abrazo transoceánico y tener la oportunidad de hablar contigo sobre aprendizaje de lenguas y tecnología. Pero ¿qué te parece si antes nos cuentas quién es Anita Ferreira?

Yo también quería agradecer a todo el equipo de Difusión la invitación para participar en este proyecto tan relevante y necesario en el área de la enseñanza de las segundas lenguas y tecnología. En este contexto de pandemia nos hemos visto exigidos como investigadores y como profesores en el ámbito de la educación. Entonces quiero agradecer sinceramente esta oportunidad para apoyar y colaborar en la medida de mi conocimiento y experiencia. Soy profesora de la Universidad de Concepción, que está en el sur de Chile. Es la tercera universidad más importante del país, después de la Universidad de Chile y de la Católica, con más de 25 000 estudiantes. Trabajo en lingüística aplicada en el área de adquisición y enseñanza del español como lengua extranjera y enseñanza de segundas lenguas con tecnología. Tengo dos posgrados que me han dado una multidisciplinariedad que he querido transferir a mi enfoque de investigación, desde la enseñanza de adquisición de segundas lenguas y desde el ámbito de la tecnología. El primero en lingüística, con especialización en lingüística aplicada y en CALL (*computer assistance language learning*), y mi segundo doctorado es en inteligencia artificial, de la Universidad de Edimburgo. Desde el año 2004, trato de ir incorporando técnicas de procesamiento del lenguaje natural para poder generar sistemas tutoriales inteligentes y apoyar así la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva de poder lograr un grado de autonomía en el aprendizaje. Estos doctorados y la investigación me han dado las herramientas para ir desarrollando esta línea de trabajo.

¿Qué te movió para acercarte al mundo de la tecnología desde el ámbito de la enseñanza de lenguas?

Muy pronto tuve el interés y la necesidad de tratar de innovar en metodologías de enseñanza de segundas lenguas y comencé con el latín. En esos tiempos, hace muchos años, empecé como ayudante de la asignatura de Latín mientras hacía mi magíster en Lingüística. En el magíster en Lingüística hice una tesis sobre cómo trabajar el reconocimiento de la lengua, en este caso del español, a través de medios tecnológicos. Ahí descubrí que se podía aprender de una manera más autónoma, respetando el ritmo de aprendizaje y respetando los intereses y los estilos de aprendizaje. La idea era tener en cuenta las diferencias individuales del estudiante,

lo cual a veces es muy difícil de lograr en clases presenciales debido al número elevado de estudiantes. Esa fue la motivación y la apuesta que he mantenido hasta el día de hoy: investigar cómo la tecnología puede ir apoyando la enseñanza, pero sin sustituir al profesor o la profesora de lengua, a diferencia de lo que sería un *e-learning*. Entonces, fui descubriendo que con pequeños recursos de la tecnología se podía ir observando cambios en los estudiantes. Para empezar, la motivación. La tecnología *per se* es atractiva para nuestros estudiantes. Hoy en día ya no es ninguna novedad, pero hace 20 años sí lo era. Para una asignatura tan árida como el Latín, descubrí que con el aprendizaje de la parte gramatical de la lengua latina con programas computacionales se lograban mejorías sustantivas. Ese fue mi punto de partida y lo seguí desarrollando en el ámbito del español como lengua materna y, luego, en el del español como lengua extranjera. Más tarde fui descubriendo herramientas más sofisticadas y traté de tomar el camino de una mayor automatización. Lo que he ido descubriendo en este plano de investigación es que es una problemática altamente compleja donde las variables son múltiples y dependen mucho del contexto educativo. Hoy en día hay una gran necesidad de formación por parte de los profesores que enseñan segundas lenguas para tener una metodología lo más flexible posible que les permita adaptarse a los distintos sistemas educativos donde tienen que desarrollar su labor docente. A veces, puede haber una tecnología muy avanzada, pero, si no tienes una infraestructura, una cultura, un conocimiento, un aprendizaje desarrollado de manera autónoma, es difícil lograr el efecto deseado.

Me parece fascinante que el punto de partida para estas técnicas y estos instrumentos haya sido el latín. Pero hablemos ahora del día a día: ¿qué ventajas nos aportan hoy los dispositivos (móviles, tabletas, ordenadores, etc.) y todas las herramientas tecnológicas que podemos utilizar como docentes?

Hoy en día disponemos de una gran cantidad de recursos. Muchos de ellos son *open source* y permiten, por tanto, su uso gratuito por parte de cualquier profesor, lo que mejora su labor. En el contexto de la pandemia, en estos dos últimos años, el ámbito educativo se ha visto sobreexigido de manera abrupta y obligada. En las universidades tuvimos que introducir los recursos disponibles, bien desde la institución, o bien de manera individual, para poder llegar a nuestros estudiantes. Eso ha abierto también posibilidades con las que no solíamos contar. Ahora, una conversación como la que estamos teniendo nos resulta bastante asimilada culturalmente; es una cuestión socio-intercultural que va más allá del uso de la tecnología y la tenemos incorporada en nuestras rutinas diarias. Eso nos ha permitido descubrir una gran potencialidad para mejorar nuestras enseñanzas y nuestros aprendizajes, en este caso de segundas lenguas. Desde hace tiempo, hemos centrado nuestra preocupación —con respecto a la segunda lengua— en los aspectos comunicativos y, por ejemplo, en desarrollar la destreza oral. La tecnología no estaba tan asimilada en cuanto a poder conectarse a través de

plataformas y poder realizar una clase para estudiantes, pero creo que hemos ido venciendo esos miedos. Ahora, los profesores están más abiertos a probar, a experimentar y a analizar los resultados. Por otra parte, tampoco es una panacea porque la tecnología no está solucionando las mayores preocupaciones. Hemos descubierto que no estábamos tan preparados, que en realidad hacía falta una metodología de enseñanza en todos los ámbitos que esté probada empíricamente, que dé resultados y que el profesor pueda recibir de manera más confiada porque se ha probado que es efectiva para el aprendizaje. Creo que todavía tenemos mucho que hacer porque, si lo que se nos vislumbra son modelos semipresenciales o híbridos, es decir, modelos que alternan presencialidad y no presencialidad, habrá que hacer ajustes importantes para poder graduar de la mejor manera y obtener los resultados esperados. Precisamente hoy es un día muy importante en Chile porque se vuelve a la presencialidad en todos los niveles educativos. Durante el confinamiento, los resultados no fueron tan positivos porque no había una tecnología eficiente. Por ejemplo, a los estudiantes en zonas rurales se les hacía muy dificultosa la conexión y a veces no tienen teléfono móvil, ordenador o tableta para desarrollar el material del profesor. Así que no estábamos preparados ni en la parte metodológica ni en la parte de la infraestructura, y en ese sentido los Gobiernos tienen que invertir también en tecnología.

Me parece muy interesante el equilibrio entre las ventajas obvias de la tecnología y esta expresión que has utilizado de que “tampoco es una panacea”. ¿Crees que la tecnología tiene el peligro de sacrificar metodologías comunicativas basadas en la interacción en beneficio de enfoques centrados en el código, en metodologías más estructuralistas que evocan tiempos pasados? ¿Cómo podemos combinar un planteamiento comunicativo con una mirada tecnológica hacia el código o la forma?

A mí me parece que, en esa perspectiva, los modelos semipresenciales de *e-learning* son los que podrían llevar a equilibrar y armonizar los aspectos comunicativos de enseñanza de la lengua porque, evidentemente, cuando un estudiante quiere aprender un segundo idioma lo que quiere es poder hablar y entender ese segundo idioma. En ese sentido, está absolutamente claro que es importantísima la interacción comunicativa con otros y el apoyo presencial del profesor, pero, por otra parte, pienso que la parte árida —la precisión lingüística, es decir, cómo estos estudiantes se comunican y logran buenos niveles de competencia comunicativa con fines académicos y profesionales— se ve muy favorecida con un apoyo en una metodología focalizada en el conocimiento de la gramática y del léxico con herramientas tecnológicas. Ahí ha estado toda la apuesta de mi investigación. Cuando hablo de los sistemas tutoriales inteligentes pienso en que podemos apoyar a nuestros estudiantes en el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística con programas que puedan reconocer, por ejemplo, sus errores, que puedan identificar esos errores sobre la base de la investigación que hemos

ido realizando: ¿cuáles son los más frecuentes? ¿Cuáles son los de transferencia lingüística en función de la lengua materna de los estudiantes en español como lengua extranjera? Y de acuerdo con eso, poder dar un apoyo con estrategias de *feedback* correctivo que les permita contar con una estrategia personalizada que apunte al error específico. Podríamos lograrlo con sistemas tutoriales inteligentes que pueden trabajar en el reconocimiento de la lengua y que pueden también estar generando estrategias en este dominio lingüístico bien específico. Por ejemplo, se podría establecer una combinación en un ambiente semipresencial para apoyar la destreza oral o la destreza escrita con programas computacionales, dependiendo de la infraestructura tecnológica. Hoy en día tenemos plataformas maravillosas que pueden brindar perfectamente este apoyo, a lo mejor no con un reconocimiento del error, pero sí de los errores más frecuentes y persistentes en el tiempo. Podemos también, entonces, sugerir estrategias. Deberíamos tender hacia un modelo metodológico de enseñanza híbrida que incorpore los recursos tecnológicos más adecuados al contexto educativo de los profesores y alumnos. Una parte sería presencial para trabajar las destrezas que requieren una mayor práctica de este tipo —donde también se dé toda esta parte cultural e intercultural, ya que cuando se enseña un segundo idioma los grupos son muy heterogéneos culturalmente—, y también porque los estudiantes desean actividades presenciales para practicar su lengua de manera más interactiva y natural. Otra parte implicaría un uso de la tecnología para las cuestiones más rutinarias, como la ortografía o la gramática.

“ Deberíamos tender hacia un modelo metodológico de enseñanza híbrida que incorpore los recursos tecnológicos más adecuados al contexto educativo. ”

Detrás de esta apuesta por una enseñanza híbrida subyace, en la parte tecnológica un sustento en investigaciones vinculadas con la lingüística de corpus, que es un campo en el cual has trabajado. ¿Qué crees tú que aporta la lingüística de corpus al ámbito de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas?

Cuando investigamos en el ámbito de la lingüística de corpus, lo estamos haciendo dentro de un contexto específico y creo que guarda una relación muy directa con la enseñanza de segundas lenguas. Estamos trabajando con corpus de aprendientes de segundas lenguas y eso significa que hoy en día hay grupos de investigación en España, grupos reconocidos que trabajan también con el español como lengua extranjera y que están recopilando corpus, al igual que nosotros lo estamos haciendo aquí en el seno de nuestra investigación. Es muy valioso porque lo que estamos obteniendo son muestras reales de lo que está sucediendo en la producción

lingüística del estudiante y entonces nosotros podemos evaluar en distintas etapas del aprendizaje sus logros y ver cuáles son las mayores problemáticas que tienen. La recopilación del corpus que nosotros hemos ido construyendo en este momento alcanza ya los 1500 textos. Puede parecer que no es mucho, pero, en realidad, ha sido un esfuerzo mancomunado de un equipo que ha diseñado metodológicamente actividades comunicativas de escritura para recolectar los textos, implementarlos y procesarlos a través de softwares que nos permiten analizar distintos aspectos de la interlengua de los aprendientes. La lingüística de corpus ha sido muy relevante para el ámbito de la adquisición de segundas lenguas porque aporta muestras naturales que permiten desarrollar una investigación, apoyándonos también en los softwares para determinar concordancias, frecuencias, colocaciones o los fenómenos que queramos ir estudiando. Esto nos permite, por ejemplo, saber qué está sucediendo en el aprendizaje del ELE en un grupo específico de estudiantes según su perfil —esto es, su lengua materna, nivel de competencia, años de estudio, procedencia— y relacionar con las dificultades en aspectos lingüísticos como el aprendizaje del sistema preposicional en español, los conectores causales o las diferencias entre el uso de los verbos "ser" y "estar". Desde esta perspectiva, la recolección de corpus ya es una investigación muy interesante porque tenemos que diseñar metodológicamente actividades que nos lleven a una recolección lo más natural posible para poder estudiar la interlengua. A partir de estas producciones naturales podemos investigar la gramática, el léxico, los aspectos culturales, la pragmática, etc. Es muy interesante poder aportar en los aspectos de precisión lingüística y focalización en la forma.

Precisamente en tu obra y en tu literatura científica se observa una atención especial al *feedback* correctivo y al tratamiento del error. Son dos de los conceptos que más longevidad han tenido en la historia de la enseñanza de lenguas porque son parte intrínseca de la relación entre un docente y un aprendiente. ¿Qué puede aportar la tecnología a estas dos cuestiones trascendentales?

Es un fenómeno que hemos ido estudiando desde distintas perspectivas y en distintos contextos metodológicos. Así, por ejemplo, lo hemos estudiado desde una perspectiva cognitiva con software especializado, como E-Prime, para analizar los tiempos de reacción que tienen los estudiantes para procesar cognitivamente la información metalingüística que nosotros les podemos proporcionar para tratar un error determinado, en oposición, por ejemplo, a una corrección directa que determine si una respuesta es correcta o no. Hemos ido midiendo los tiempos de reacción, así como los grados de efectividad; es decir, hemos estudiado la evolución de los estudiantes en sus producciones escritas y orales a lo largo de un semestre. Hemos partido de la idea de que, en la adquisición de segundas lenguas, los errores son una parte natural del proceso de aprendizaje. Por tanto, tenemos que trabajar con ello, verlo de una manera natural y también hacer ver a nuestros estudiantes

que eso forma parte del proceso de una manera absolutamente natural. Entonces, en la medida en que vamos cambiando esta perspectiva frente al error en un plano motivacional, aprovechamos la tecnología para respetar el ritmo de aprendizaje del alumno y su estilo. Por ejemplo, si el alumno es más introvertido o más tímido y no quiere ser corregido delante de los otros compañeros, para él va a ser muy favorable poder trabajar de una manera más personalizada con un programa que le vaya dando la ayuda, que le vaya mostrando información en un plano metalingüístico y le dé apoyo. Por otra parte, a los profesores nos ayuda mucho esta tecnología y nos facilita esta tarea tan ardua de poder ir mejorando la competencia lingüística, porque no podemos atender todas las problemáticas individuales al mismo tiempo. Ahí se abre una puerta muy interesante para ir combinando distintos modelos, distintas metodologías que puedan ir dando mejores resultados. Hoy en día, preparar a un profesor para la enseñanza del español como lengua extranjera significa formarlo tratando de entregarle el máximo de metodologías posibles, de tal manera que en el día a día él pueda ir creando sus propios modelos. De hecho, siempre estamos creando nuestro propio modelo porque los contextos educativos son muy heterogéneos. A veces, evidentemente, lo que probamos empíricamente no va a responder al 100% —ni siquiera al 60%— a la realidad, que siempre es mucho más cruda de lo que uno puede imaginar. Hay limitaciones en cuanto a los recursos necesarios para trabajar con tecnología y pienso que ese es el talón de Aquiles para poder incorporar los cambios necesarios.

En tus investigaciones has trabajado el concepto de comunidades virtuales, que nos abre otro horizonte y nos habla del aprendizaje autónomo cuando se interactúa con hablantes de la lengua. En tu opinión, ¿qué nos aportan las comunidades virtuales?

Es muy interesante poder observar qué está sucediendo en estos grupos de aprendices, quienes de manera motivada interactúan y comparten el conocimiento de su lengua materna con hablantes de otras lenguas para ayudarlos a practicar su segunda lengua. Las comunidades virtuales de práctica de la lengua podemos concebirlas como aulas-taller en las cuales se pueden potenciar las habilidades comunicativas. En un contexto virtual, el uso de la lengua se caracteriza por la espontaneidad entre hablantes no nativos y nativos para mejorar e incrementar el conocimiento lingüístico en la segunda lengua.

Hemos podido verificar en nuestros estudios en comunidades virtuales, por ejemplo, que los aprendices manifiestan problemáticas y estrategias comunicativas similares a las halladas en contextos educativos donde hemos realizado intervenciones lingüísticas. Dichas estrategias comunicativas también se utilizan en la adquisición de una lengua materna cuando los adultos ayudan a los niños través de paráfrasis o reformulaciones, incrementando, de este modo, las estructuras sintácticas, el léxico, etc.

Cuando estamos enseñando una segunda lengua, lo más relevante es lograr que nuestros aprendices se comuniquen de manera efectiva, construyendo sus ideas, pero también nos preocupa que dichas ideas sean expresadas de manera clara, atendiendo a los aspectos gramaticales de la lengua. Entonces, el interés de los corpus que se producen en las comunidades virtuales reside en poder observar qué está ocurriendo con los fenómenos que estamos estudiando y poder constatar que los procesos de corrección de los errores surgen de manera natural y hay esfuerzos por ayudarse en las dificultades lingüísticas.

La cuestión ahora es cómo crear actividades con recursos tecnológicos donde podamos ir integrando todo este conocimiento. La incorporación de la tecnología en los procesos de aprendizaje del español como lengua extranjera o como segunda lengua se puede enriquecer mucho con la investigación que realizamos porque responde a los procesos, problemas y necesidades que observamos en distintos contextos, modalidades de enseñanza y práctica de la segunda lengua. Podemos dirigir de manera más acertada el diseño y la implementación tecnológica para la enseñanza de la segunda lengua.

Una característica de tu producción científica es desvelar trabajos realizados entre lingüistas y tecnólogos, ingenieros, informáticos, etc. ¿En qué medida crees tú que este tipo de colaboraciones va a ser relevante para el futuro de la enseñanza de lenguas, en cuanto al diseño de materiales, a la gestión de plataformas, etc.?

Lo ideal sería constituir equipos multidisciplinarios porque permite que el desarrollo fluya con mayor calidad y mayor rapidez también. Nosotros, como profesores o como investigadores, estamos especializados en un ámbito y no podemos resolver todos los problemas que desde otra especialización pueden tener una respuesta mucho más rápida. Hemos tratado de ir creando esos equipos multidisciplinarios a lo largo del tiempo y hemos ido trabajando con diferentes tipos de especialistas. En la misma medida que trabajamos con una perspectiva cognitiva, tratamos de contar con el apoyo de especialistas en los softwares que precisamos. También existen las comunidades de apoyo que están detrás de la creación de una plataforma como Moodle. Por ejemplo, con Mil Aulas, que es un desarrollo *open source*, de libre distribución y donde confluyen investigadores y profesores de todo el mundo que aportan su pequeño grano de arena de acuerdo a su experiencia, creo que nos vamos beneficiando todos al mismo tiempo. Así es como los equipos técnicos pueden ir mejorando estas plataformas y nos van permitiendo contar con una herramienta más amigable, más fácil para poder trabajar. Creo que es importante que hoy en día el profesorado en general tenga una formación en el ámbito tecnológico para, así, poder pedir ayuda y tomar decisiones. Tampoco se debe transformar en un ingeniero en computación, pero sí saber lo suficiente como para que sus metodologías de enseñanza incorporen la

tecnología. Esto significa que va a poder dialogar con la naturaleza tecnológica y eso supone tener grados de conocimiento para poder lograr que funcione muy bien el enfoque comunicativo, respetando todos sus principios. Dentro de la carrera de Pedagogía en Español hemos incorporado en la formación tecnológica un curso de Aplicaciones Tecnológicas en Lingüística Aplicada que tiene como objetivo que los estudiantes aprendan a conocer la metodología y cómo pueden entonces transformar una metodología comunicativa, basada en tareas, y dialogar con esas características. Tenemos que tender a una mejora en la formación y en el equipo multidisciplinario en toda la medida posible.

Siendo tú docente e investigadora en una importante universidad latinoamericana, nos parece también relevante conocer tu opinión acerca de cuáles pueden ser, de cara al futuro, las oportunidades o las amenazas en el contexto latinoamericano en relación con la enseñanza de segundas lenguas y el impacto de la tecnología.

Lo primero que quisiera destacar al respecto es una cuestión cultural. Los latinoamericanos, en general, somos resilientes en el sentido de que estamos acostumbrados a tener que combatir diariamente con múltiples tipos de necesidades. Pero, siendo conscientes de esas limitaciones que tenemos en nuestros entornos, tenemos siempre una actitud positiva para enfrentarnos a los desafíos. Pienso en mis hermanos colombianos, venezolanos, haitianos, cubanos y luego en los argentinos o los peruanos, que ya están en una situación quizás un poquito mejor económicamente. Porque aquí el factor fundamental en materia educativa y tecnológica siempre es el económico. Así pues, es imposible responder a esa pregunta sin contextualizar. Tenemos características inherentes a nuestra realidad latinoamericana y que nos llevan a buscar soluciones a los grandes problemas. Durante la pandemia, ha sido increíble ver cómo las plataformas se han ido optimizando y se han ido haciendo más masivas en materia de formación. Se ha tomado conciencia de que no solamente es necesario que nuestros países inviertan en tecnología —en redes, por ejemplo—, sino que inviertan sobre todo en la parte humana, en la formación, porque ahí es donde yo creo que están las amenazas. Si nuestros países latinoamericanos no hacen suyas políticas públicas que incorporen la problemática de la inmigración en materia de segundas lenguas, por ejemplo, con políticas que sean realmente eficientes, no vamos a avanzar mucho. Hay que avanzar en formación y en infraestructuras antes de que sea tarde. Del lado positivo, tenemos el capital humano y una formación de muy buen nivel en materia de segundas lenguas que nos permite tener mayor claridad también para enfrentarnos al tremendo desafío que nos espera. Como he dicho desde el inicio de la entrevista, podemos avanzar hacia modelos híbridos porque es hacia donde parece que hay que ir. Lo hemos estudiado mucho empíricamente, contrastando modelos presenciales versus modelos tecnológicos, y hoy en día lo que necesitamos es probar modelos

“

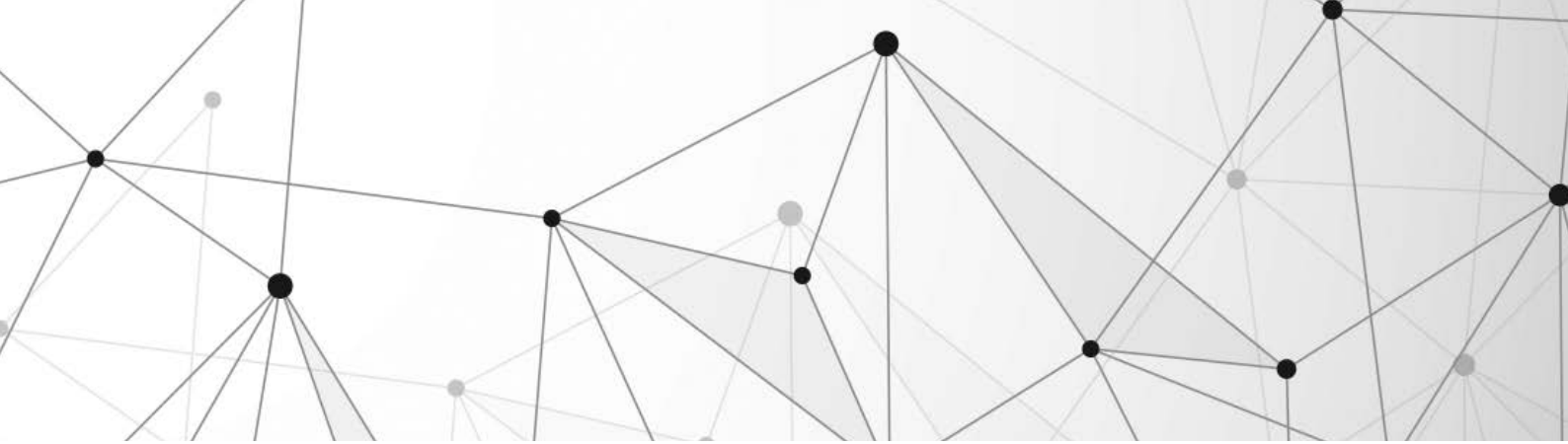
Es importante que se haga la transferencia tecnológica desde la investigación a los colegios, a la educación, al ámbito del profesor.

”

semipresenciales en función de la competencia comunicativa y la competencia lingüística en un grado equilibrado. Veremos cómo eso resulta beneficioso para su integración en la práctica docente. Pero creo que es hacia donde tenemos que dirigir la investigación y hay muchas iniciativas al respecto. Es una oportunidad enorme que se nos presenta como continente latinoamericano.

Me gustaría preguntarte de manera específica cuáles son los temas candentes en cuanto a investigación, diseño e innovación en el ámbito de segundas lenguas y tecnología. ¿A qué debemos prestar especial atención?

Pienso que un tema muy de punta, donde también sería importante hacer inversiones, es el de la inteligencia artificial en materia de procesamiento del lenguaje natural, por ejemplo, y llevarlo de manera más real al proceso de enseñanza-aprendizaje autónomo. Es importante que se haga la transferencia tecnológica desde la investigación a los colegios, a la educación, al ámbito del profesor. Creo que hablo con conocimiento de causa, ya que obtuve mi doctorado en inteligencia artificial en 2004 y trabajé en el desarrollo de un sistema tutorial inteligente para la enseñanza del español como lengua extranjera. Luego, regresé a mi país y traté de constituir equipos multidisciplinarios desde mis primeros proyectos. Para trabajar con este tipo de tecnología se requiere de equipos humanos importantes para poder ir avanzando. Mi frustración en ese momento fue enorme porque todavía no había ningún conocimiento sobre la materia. No se podía digerir lo que era eso, cómo se visualizaba, hacia dónde iba... Ahí empezaron mis primeros proyectos, investigando los modelos semipresenciales, apostando en lo empírico por modelos semipresenciales. Lo que veo hoy, al menos desde mi país, es que hay un fuerte interés por todo lo que se está haciendo en materia de inteligencia artificial, pero que sigue habiendo un grado de desconocimiento de los problemas de fondo. Se ha divulgado mucho el apoyo que se puede dar desde esa área, pero todavía no se cuenta con equipos multidisciplinarios que puedan desarrollarla de verdad a un ritmo que nos vaya dando guías para implementarla de manera más real en los colegios e institutos. En la universidad, nosotros seguimos explorando y estamos con algunos proyectos que, espero, nos den resultados. Ahora mismo estamos apostando por un proyecto de transferencia tecnológica y pensamos que podemos tener un resultado favorable en los colegios. Considero que España está mucho más desarrollada en ese sentido: hay equipos en materia de procesamiento de lenguaje natural mucho más potentes y son mis referentes.



Pero tampoco podríamos decir que hoy en día se esté canalizando ese desarrollo en investigación tan importante como para ayudar un poco a que tengamos mejores modelos metodológicos que integren la tecnología en la enseñanza de las lenguas. Quizás nos falta ahí una mayor conexión, por lo que creo que hay mucha necesidad de formación en materia metodológica.

¿Cómo ves tú el futuro de la enseñanza de lenguas en un mundo mediado por la tecnología? ¿Qué dice tu particular bola de cristal?

Yo lo veo de manera muy optimista, con resultados muy favorecedores para el aprendizaje. Pienso que nuestros estudiantes de segunda lengua están mucho más preparados hoy día también para aceptar que se puede aprender con apoyo tecnológico, que se puede mejorar en aspectos de la lengua con apoyo tecnológico y que, en la medida en que hemos incrementado la credibilidad en la tecnología para el aprendizaje de las segundas lenguas, estamos en un mejor terreno para desarrollar una enseñanza que vaya en esta dirección. Por eso creo que avanzar en cómo enseñarles a aprender las segundas lenguas con tecnología es también un aspecto interesante porque, evidentemente, involucra una serie de aspectos que van desde lo logístico —cómo prepararse para una entrevista a través de una videoconferencia, por ejemplo— a lo más sofisticado, como trabajar con un sistema tutorial inteligente que me va a ayudar, que me va a sugerir hacia dónde ir, que me va a evaluar y me va a entregar la actividad adecuada a mi nivel de competencia. Tenemos que preparar a nuestros estudiantes para trabajar con tecnología, para aprender con tecnología, y eso creo que es también un tema de futuro.

Coincido contigo en esa imagen positiva, retadora, llena de posibilidades y de espacios por explorar. Creo que eso hace muy estimulante el poder trabajar en este ámbito en los próximos años. Quisiera agradecerte de corazón que hayas querido participar en esta aventura. Espero que el resultado final sea de tu agrado y que, entre todos, seamos capaces de iluminar, cada uno desde su ámbito de especialidad, aspectos de esta realidad tan compleja que estamos estudiando. Muchísimas gracias.

Yo también te estoy muy agradecida porque es una oportunidad de mostrar el trabajo que estamos haciendo y tenemos muchas expectativas en lo que puede aportar la tecnología en la enseñanza de las lenguas.



Christian Ollivier

Christian Ollivier es profesor de Ciencias del Lenguaje y Didáctica de las Lenguas en la Universidad de la Reunión. Sus investigaciones se centran en los enfoques de didáctica de las lenguas, el plurilingüismo y sus didácticas (principalmente en el ámbito de la intercomprensión), las tareas y los usos de la tecnología digital para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Ha coordinado, y sigue coordinando, varios proyectos sobre estos temas, entre los cuales se encuentran el proyecto E-lang citizen del Centro Europeo de Lenguas Vivas (sobre ciudadanía digital y formación en lenguas) y el proyecto europeo Lingu@num, centrado en la formación del profesorado en diseño y realización de tareas en línea.

Tareas ancladas en la vida real, ciudadanía digital y autonomía

Christian Ollivier

Este texto ofrece algunas pistas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas que integran usos de lo digital, entendido como el conjunto de herramientas y recursos que el aprendiente-usuario de la lengua puede utilizar. Se basa en gran medida en el trabajo de los proyectos E-LANG Citoyen, del Centro Europeo de Lenguas Vivas, y Lingu@num.

La primera pista tiene que ver con la apertura del aula de idiomas de la que los especialistas hablan desde la aparición de internet y que rápidamente se consideró como una oportunidad para que los alumnos se comunicaran con personas ajenas al aula. Esta apertura se ha logrado principalmente a través de la implementación de proyectos de "telecolaboración" y de intercambios virtuales (Belz, 2003; O'Dowd, 2018) que llevan a los aprendientes, independientemente de donde se encuentren, a trabajar en proyectos comunes o a conocer a personas que se encuentran lejos de ellos.

Desde una perspectiva más amplia, la investigación de los últimos 20 años se ha centrado en el aprendizaje de idiomas a través de la participación en páginas web abiertas, lo que algunos denominan las *digital wilds* ("selvas digitales") (Sauro y Zourou, 2019). Los investigadores han demostrado que la participación en webs de *fan fiction* o en juegos en línea con herramientas de comunicación relacionadas con esos juegos, por citar solo dos ejemplos, tiene efectos positivos en el aprendizaje de la lengua utilizada en estas webs.

Los investigadores han puesto de relieve varias ventajas. En estas webs, los alumnos actúan como usuarios de pleno derecho o incluso como expertos en el campo cubierto por la web. El uso que hacen de la lengua tiene sentido, responde a necesidades comunicativas y sirve realmente para relacionarse con los demás. Además, esta participación permite a los aprendientes —generalmente jóvenes— construirse una identidad en la lengua meta, enfrentarse a la lengua que hablan sus semejantes —una variedad que no es necesariamente la que promueven las instituciones educativas— y desarrollar habilidades lingüísticas en contexto. La mayoría de los estudios se centran en la participación informal de los aprendientes en estas “selvas digitales”. Se plantea entonces la cuestión de cómo se pueden aprovechar estos activos en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje.

Aunque hay quien muestra algunas reservas al respecto. Tanto en el ámbito de la didáctica de la lengua como fuera de él, algunos autores (por ejemplo, Magnifico *et al.*, 2018; Sockett y Toffoli, 2012) consideran, entre otras cosas, que involucrar a los alumnos en sitios participativos supone un riesgo de exposición y vulnerabilidad.

Sin embargo, la existencia de reticencias absolutamente pertinentes no debe llevarnos a descartar las oportunidades y los beneficios que suponen. Se trata más bien de un incentivo para proponer participaciones en un marco específico que permita responder a los riesgos y limitaciones identificados. Esto es lo que hacen las “tareas ancladas en la vida real” (Ollivier y Projet e-lang, 2018; Ollivier y Puren, 2011), que permiten a los alumnos actuar como usuarios de la lengua en situaciones comunicativas auténticas y beneficiarse así de las ventajas de participar en páginas abiertas, al tiempo que se les ofrece orientación en el espacio protegido del aula para prevenir posibles riesgos relacionados con las publicaciones en línea.

Concretamente, las tareas ancladas en la vida real son tareas que los alumnos realizan en páginas web participativas no educativas, en las que actúan como todos los demás usuarios de esas webs y movilizan sus conocimientos y habilidades en la lengua meta (principalmente en las áreas especializadas de esas páginas). Por ejemplo, dependiendo del nivel de los alumnos, pueden contribuir en Wikipedia o en Wikiviajes (una guía turística colaborativa para turistas que estén planeando un viaje por su país, región o ciudad), publicar una receta en un foro especializado, compartir una opinión sobre una película, comentar una noticia en línea, etc.

Estas tareas también están ancladas en el mundo del aula. El profesor podrá —al igual que todo el grupo— aportar su apoyo y sus conocimientos a la realización de la tarea. Como en el caso de las tareas meta, cuyos destinatarios suelen ser simulados, el profesor puede proponer una o varias vías de aprendizaje. Para ello, hará especial hincapié en las interacciones sociales y su importancia crucial para toda acción y comunicación humana, permitiendo a los alumnos desarrollar una competencia socio-interaccional esencial para la (inter)acción. En particular, llamará su atención sobre la necesidad de informarse sobre las normas sociales que rigen la web participativa

elegida, observar las prácticas de otros usuarios, las características de la publicación prevista, etc., porque lo que permitirá en gran medida la correcta recepción de las contribuciones es su adecuación a las normas sociales implícitas y explícitas de la página y de sus usuarios.

Además, las tareas ancladas en la vida real permiten trabajar la ciudadanía digital (Frau-Meigs *et al.*, 2017; Ollivier *et al.*, 2021), uno de los objetivos prioritarios del Consejo de Europa. De hecho, pueden ofrecer a los alumnos la oportunidad de participar en diversas comunidades y demostrar su compromiso con la transformación de la sociedad mediante una acción cívica, informada, segura, ética, responsable, etc. Por ejemplo, hacer una recomendación de hotel en una guía participativa o en una página como Tripadvisor requiere tomar decisiones con una dimensión cívica: ¿debemos elegir un establecimiento perteneciente a una gran cadena o más bien un alojamiento ecológico? ¿Qué impacto puede tener localmente la información difundida internacionalmente? Asimismo, para contribuir a una página participativa es necesario completar y verificar la información de antemano o proponer una opinión personal que no esté tomada de otra web. Por lo tanto, nos parece que el apoyo ofrecido por el profesor debe abarcar también estos aspectos esenciales de la ciudadanía digital.

El último aspecto que mencionaremos sobre el uso de lo digital en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas está relacionado con el desarrollo de la autonomía y el empoderamiento del usuario (Ollivier, 2022). El uso de la tecnología digital permite llevar a cabo actividades en varios idiomas que no se podrían realizar movilizándolo únicamente los recursos internos. Así, con poco o ningún conocimiento de un idioma, se puede, gracias a la traducción automática, acceder a numerosos documentos producidos en esa lengua. Un corrector ortográfico y gramatical puede ayudar a identificar y corregir errores, una herramienta de reformulación puede ayudar a comprender mejor un texto, etc. Todo dependerá de la capacidad de cada uno para hacer un uso pertinente de estas herramientas. Por ejemplo, las propuestas de varios traductores automáticos pueden compararse entre sí y con el texto original. Las sugerencias de los correctores automáticos no deben elegirse sin pensar y habrá que consultar las explicaciones propuestas. Por lo tanto, apoyar a los alumnos en su camino para convertirse en usuarios autónomos de la lengua significa también ayudarlos a saber utilizar lo digital para afrontar los retos que sus conocimientos lingüísticos por sí solos no les permitirían superar.

Esto nos obliga a cuestionar la noción de competencia lingüística y, por tanto, los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como la evaluación. ¿Buscamos únicamente el desarrollo y la evaluación de las habilidades lingüísticas del individuo o también la autonomía del usuario, incluyendo el uso informado y crítico de los recursos externos (especialmente de los digitales)? En este caso, creemos que es necesario no descuidar el desarrollo de una visión crítica del uso de la tecnología.

El alumno debe ser consciente de las repercusiones de su uso de lo digital en las lenguas (que las herramientas pueden tender a uniformizar), en su relación con ellas, en su motivación para aprenderlas y, en última instancia, en su relación con los demás, que puede verse muy afectada por los métodos de comunicación y las herramientas elegidas.

BIBLIOGRAFÍA

Belz, J. A. (2003). From the special issue editor. *Language Learning and Technology*, 7(2), 2-5. <http://llt.msu.edu/vol7num2/pdf/speced.pdf>

Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A. y Tomé, V. (2017). *Digital citizenship education. Overview and new perspectives*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/prems-187117-gbr-2511-digital-citizenship-literature-review-8432-web-1/168077bc6a>

Magnifico, A. M., Lammers, J. C. y Fields, D. A. (2018). Affinity spaces, literacies and classrooms: Tensions and opportunities. *Literacy*, 52(3), 145-152. <https://doi.org/10.1111/lit.12133>

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. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve>

Ollivier, C. (2022). Empowerment: Contraintes socio-interactionnelles et stratégies. *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l'Acedle*. <https://journals.openedition.org/rdlc/>

Ollivier, C., Jeanneau, C., Hamel, M.-J. y Caws, C. (2021). Citoyenneté numérique et didactique des langues, quels points de contacts ? *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 63. <https://doi.org/10.4000/lidil.9204>

Ollivier, C. y Projet e-lang. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Editions du Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20FR.pdf>

Ollivier, C. y Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue*. Editions Maison des langues.

Sauro, S. y Zourou, K. (2019). What are the digital wilds? *Language Learning and Technology*, 23(1), 1-7. <https://doi.org/10.125/44666>

Sockett, G. y Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *ReCALL*, 24(2), 138-151. <https://doi.org/10.1017/S0958344012000031>

Una conversación con Christian Ollivier



Hola, Christian. ¿Podrías presentarte en pocas palabras?

Soy profesor de didáctica de las lenguas, más concretamente de francés como lengua extranjera. También trabajo mucho con cuestiones de enfoque en la didáctica de las lenguas, con el plurilingüismo y con uno de los temas que nos interesa especialmente para esta publicación: el uso de lo digital para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Actualmente, coordino dos proyectos: uno del Centro Europeo de Lenguas Vivas relacionado con la ciudadanía digital (E-LANG Citoyen) y otro llamado Lingu@num.

¿Cómo te acercas al mundo de la tecnología desde el punto de vista de la enseñanza de idiomas?

Lo que realmente me parece esencial no es partir de la tecnología, sino de la didáctica, de cómo enseñar y cómo aprender. Para mí, la tecnología es un conjunto de herramientas, artefactos, recursos que podemos utilizar, que podemos movilizar para hacer algo, por ejemplo, para aprender idiomas. Pero lo más importante respecto al aprendizaje de idiomas es preguntarnos cómo podemos enseñar y aprender idiomas, y cómo podemos integrar la tecnología en las clases de idiomas o en el aprendizaje de forma más general; también en contextos informales.

En este contexto, ¿cambia el papel de los profesores y de los alumnos cuando integramos la tecnología en nuestras aulas, ya sean presenciales o virtuales? ¿Cómo podemos asegurarnos de que la tecnología no nos aleje de los enfoques didácticos y pedagógicos que se aplican en la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas?

Es una pregunta muy difícil a la que no creo tener respuesta. Pero hay algunos elementos que me parecen importantes. En primer lugar, diría que la tecnología en sí misma no tiene un efecto predeterminado, es decir, no es sinónimo de desarrollo positivo o negativo. El uso de la tecnología puede perfectamente no llevar a ningún cambio ni en el papel de los profesores ni en el de los alumnos. El profesor puede estar transponiendo digitalmente lo que hacía antes y esta transposición puede ser de igual valor, puede suponer una pérdida o puede suponer una mejora. La tecnología en sí misma no tiene efectos predefinidos, pero puede influir en la práctica. Está claro que cuando a un profesor se le impone una pizarra digital en su aula, por ejemplo, y se le exige que la utilice porque se ha comprado, porque es una inversión, eso influirá en sus prácticas. Pero entonces todo dependerá del profesor. Habrá profesores

que desarrollarán prácticas nuevas e innovadoras, otros que recurrirán a prácticas quizás más antiguas y tradicionales, y otros que mantendrán sus propias prácticas. Pero lo que me parece esencial es que sean los profesores y los alumnos quienes se apropien de la tecnología y que lo hagan de forma crítica para luego integrarla, o no, en su práctica. No hay obligación de trabajar con tecnología digital. Por lo tanto, es importante preguntarse qué diferencia supone el uso de lo digital. ¿Qué cambia para mí? ¿Cómo puedo cambiar? ¿Cómo puedo hacer que las cosas cambien o no? Hay que ser realmente consciente de estos procesos, de lo que está pasando para tomar decisiones informadas y críticas. Básicamente, podemos ir hacia más colaboración, más comunicación, un enfoque más abierto o activo, pero también podemos acabar en enfoques transmisivos, tradicionales, etc.

A veces puede haber un temor a volver a prácticas tradicionales, que en los últimos años se han puesto en entredicho debido a la tecnología digital. ¿Cuál es tu opinión al respecto?

El escollo está ahí, sabemos que la tecnología a veces tiene un impacto perverso. Lo veo, por ejemplo, en la universidad, donde, con la crisis del covid, una gran parte de las clases magistrales se lleva a cabo en línea, donde nos imponen que esas clases se hagan en línea, y eso nos puede hacer volver a un enfoque transmisivo.

Esto puede tener un efecto perverso como puede ser completamente positivo. Creo que no hay determinismo. No se puede decir que la tecnología haga esto o aquello. La tecnología no hace nada, son las decisiones de los profesores y los alumnos las que hacen algo. Hay elecciones que se basan en el sentido crítico y el conocimiento de causa, y otras que no. Hacemos algo, pasa algo y no estamos seguros de su interés o de sus riesgos.

La tecnología digital también provoca a menudo una vuelta al formato de intervención en modo frontal, pero es cierto que también aporta soluciones, ya que, gracias a ella, hay muchas herramientas de colaboración y cooperación que se pueden utilizar. Esto conlleva tanto dificultades como soluciones.

La tecnología digital es muy amplia, es un conjunto de herramientas y recursos. Hay muchos recursos que permiten una evolución de la didáctica, que permiten avanzar hacia más colaboración, más comunicación, más autenticidad, etc. Y luego hay otras tecnologías que fomentan la vuelta a lo tradicional. Pero aquí también dependerá de cómo las utilicemos. Sabemos perfectamente que la tecnología se diseña de una manera, para un uso, pero que después hay usos que no se corresponden necesariamente con el que estaba previsto por sus creadores. Moodle, por ejemplo, fue concebido por personas según un modelo socioconstructivista, que pretende fomentar la construcción del conocimiento de forma conjunta, pero sabemos que el principal uso por parte de los profesores consiste en colgar clases *online*, documentos en PDF o

“

Sobre el traductor automático, muchos profesores dicen: “Es el fin, esto es la muerte de la enseñanza de idiomas; mis alumnos lo usan, no son capaces de nada sin máquinas”. Sí, pero con la máquina también son capaces de más. Así que se trata de pensar en los dos aspectos.

”

presentaciones de diapositivas. Así que, de hecho, lo que se suponía que era una plataforma socioconstructivista se está utilizando finalmente de forma nada socioconstructivista, sino más bien transmisiva.

Precisamente, en cuanto a las plataformas, ¿cómo afecta la presencia de la tecnología y el uso de las plataformas a las estrategias de enseñanza y aprendizaje?

Tendría la misma respuesta que antes: depende de los profesores. Sabemos que algunos profesores que quieren ser colaborativos, comunicativos, etc., utilizarán obviamente las funcionalidades de la tecnología en ese sentido. Los que quieran ir en otra dirección pueden utilizar la misma herramienta, la misma plataforma para hacer algo completamente diferente. Por lo tanto, existe una brecha entre los usos para los que se diseñó la tecnología y sus usos reales. Así que depende de los deseos, de las formas de hacer las cosas de cada uno.

Uno de los objetivos de la perspectiva accional es desarrollar la autonomía del aprendiente en su propio aprendizaje. En este sentido, ¿qué importancia tiene esta autonomía del aprendiente de idiomas en esta nueva era digital?

Creo que, precisamente, si el profesor decide optar por desarrollar la autonomía del aprendiente-usuario (la autonomía del aprendiente como aprendiente y la del usuario), la tecnología puede ser un elemento importante. Así que todo depende de cómo concibamos la autonomía. Yo diría que lo importante es pensar en la autonomía como la capacidad de elegir formas de hacer las cosas según las necesidades o imperativos de comunicación o aprendizaje. A partir de ahí, la autonomía significa ser conscientes de lo que somos capaces de hacer y de lo que no. Con la tecnología digital, hay oportunidades para superar lo que no se puede hacer. De hecho, podemos hacer más de lo que somos capaces con nuestras propias habilidades lingüísticas. Esto exige un replanteamiento de muchas cosas en la didáctica de la lengua. Pongamos un ejemplo personal: soy capaz de leer textos en ruso aunque nunca lo haya aprendido simplemente porque puedo utilizar un traductor automático. Así que soy más autónomo de lo que sería sin



la tecnología porque puedo hacer cosas que no podría hacer de otro modo. Creo que esto plantea muchas preguntas a los profesores y a los pedagogos: ¿cuál es el objetivo de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas ahora? ¿Se trata de que uno mismo desarrolle una competencia para comunicarse en la lengua, es decir, desarrollar la propia competencia para comunicarse en la lengua? ¿O se trata de desarrollar una competencia de acción pensando que la persona será capaz de utilizar recursos externos, ya sean personas o tecnología, y gracias a esos recursos ir más allá de sus propias habilidades lingüísticas? Lo que me parece esencial en la didáctica en este momento es pensar en el objetivo final y creo que esto también responde a las preguntas que se plantean los profesores, por ejemplo, sobre el traductor automático. No es un ejemplo gratuito, porque muchos profesores dicen: "Es el fin, esto es la muerte de la enseñanza de idiomas; mis alumnos lo usan, no son capaces de nada sin máquinas". Sí, pero con la máquina también son capaces de más. Así que se trata de pensar en los dos aspectos. Pero si vamos en esa dirección, parece que, para la enseñanza de idiomas, hay que replantearse para qué vamos a preparar a los alumnos y, por tanto, se trata de que utilicen el traductor automático de la mejor manera posible y que no se conformen con una traducción. Por ejemplo, pueden utilizar dos o tres traductores automáticos para poder compararlos y cotejar los resultados con el texto original, si tenemos algunas habilidades en el idioma, para intentar comprenderlo mejor. Pero también significa preparar a los estudiantes para que tengan una actitud crítica ante el traductor automático u otras tecnologías. Hay una escena muy interesante en una vieja película francesa llamada *Los incorregibles*. La escena transcurre en una clase de idiomas y los alumnos apenas le hacen caso a un profesor que está leyendo un fragmento, creo que en inglés. La directora entra en el aula y les dice: "¿Pero no os interesan los idiomas? ¿No queréis aprender idiomas?". Y hay un estudiante que tiene un traductor automático rudimentario, creo que de los años 80, y le enseña a la directora que esa máquina es capaz de traducir. Así que escribe "me alegro de conocerte" y la máquina dice "nice to meet you" o algo así. Y le dice a la directora: "¿Para qué voy a molestarme en aprender idiomas si la máquina ya lo hace por mí?".

La máquina nos permite comunicarnos. Así que si formamos en esta dirección, también estamos formando en lo que significa utilizar un traductor automático, lo que significa en términos de lenguaje, porque las máquinas estandarizan el lenguaje. Pero ¿qué implica para el alumno en su relación con las lenguas, en su relación con el aprendizaje de las mismas y, por tanto, en su comunicación con los demás? Porque comunicarse a través de máquinas que traducen, no sé si es un avance humano. Sí que permite ser más autónomo, pero al mismo tiempo plantea cuestiones sobre la relación con las lenguas, la relación con el aprendizaje y la relación con los demás y nuestra forma de comunicarnos.

¿Cómo cambia la tecnología la relación y el valor del aprendizaje formal e informal? ¿Es el aprendizaje informal de idiomas más importante hoy en día? ¿Cómo podemos beneficiarnos del aprendizaje informal en contextos formales?

El aprendizaje informal es cada vez más importante, pero también depende de los alumnos. Algunos no van a aprender más fuera de la escuela porque la clase de idiomas es suficiente para ellos. Pero se produce una gran cantidad de aprendizaje informal, a menudo de forma inconsciente. En el caso del inglés, por ejemplo, se ha trabajado mucho sobre el aprendizaje de los jóvenes a través de su participación en juegos en línea, en foros y en los intercambios que acompañan a esos juegos. También se han realizado trabajos didácticos desde principios de la década de 2000 sobre la participación de jóvenes —principalmente asiáticos inmigrantes en Estados Unidos— en webs de *fan fiction* en las que se reescriben historias basadas en personajes de manga o de novelas de éxito. Así que se produce una reescritura y un intercambio colaborativo en torno a eso y hay muchas experiencias de aprendientes sobre lo interesante que les resulta ese aprendizaje tan informal e inconsciente. De hecho, aprenden haciendo, sin darse cuenta, cuando en realidad no están ahí para aprender. Les da más confianza en el uso de la lengua y les ayuda a desarrollar también una identidad en la lengua meta. Además, también les ayuda a aprender una lengua que es más la de sus semejantes, no necesariamente la de la escuela. Aprenden el idioma de otros jóvenes, jóvenes angloparlantes, y, por tanto, aprenden el idioma que realmente necesitan para comunicarse con sus semejantes. Esto plantea la cuestión, sobre todo en las escuelas, de qué lengua se enseña, qué variedad de lengua se enseña y cómo preparamos a las nuevas generaciones para que utilicen las lenguas con su propia generación, con personas de su misma edad que hablan la lengua meta.

¿Qué importancia tienen la agentividad y la creatividad del aprendiente de idiomas en los nuevos contextos digitales?

Todo depende de lo que propongamos. Si nos preguntamos cómo podemos transponer o utilizar en lo formal lo que se hace en lo informal, hay varias posibilidades. Existe la posibilidad de hacer algo que se está haciendo mucho en

fan fiction en estos momentos, sobre todo en la lengua materna. Consideramos que las *fan fictions*, o crónicas adolescentes, son una especie de nuevo género que está surgiendo. Así que vamos a ofrecer a los estudiantes la oportunidad de escribir *fan fiction*, de producir crónicas como parte de la enseñanza de la lengua. La idea es observar lo que hacen otros jóvenes y aprender a producir este tipo de cosas. Esa es una opción, pero no cambiaría mucho respecto a lo que se hacía antes porque no dejarían de ser nuevos géneros que se introducen en la clase de idiomas. Por otro lado, creo que la otra posibilidad es conseguir que los alumnos actúen ellos mismos en sitios participativos, en internet, que colaboren en proyectos como Wikipedia o Wikiviajes y Wikitravel. Y ahí, obviamente, la noción de agentividad es muy fuerte porque podrán actuar e incluso contribuir para transformar. Voy a tomar un ejemplo que se cita a menudo y que está tomado de un artículo de dos colegas australianos, Hanna y De Nooy, que analizaron la participación de cuatro de sus estudiantes de habla inglesa que aprendían francés en el foro del diario *Le*

“

Comunicarse a través de máquinas que traducen, no sé si es un avance humano. Sí que permite ser más autónomo, pero al mismo tiempo plantea cuestiones sobre la relación con las lenguas, la relación con el aprendizaje y la relación con los demás y nuestra forma de comunicarnos.

”

Monde. Dos de estos estudiantes, que eran americanos, consiguieron integrarse muy bien porque llegaron allí diciendo “nos gustaría debatir con vosotros sobre temas americanos porque somos americanos y nos gustaría intercambiar ideas con franceses, pero no somos muy buenos en francés; ¿aceptaríais que nos comunicásemos en inglés?”. Consiguieron no solo que se les aceptara, sino que parte de los intercambios en el foro de *Le Monde*, que es francófono, se hiciera en inglés. Intercambiaron mensajes con la gente y ahí podemos ver que la agentividad es muy fuerte: pueden hacer algo, pueden producir cambios, pueden proponer, y eso también tiene un impacto en sus propias vidas y en el sentimiento de estar empoderados y de ser autónomos. Lo mismo ocurre con la creatividad, porque se puede participar en proyectos participativos. Antes hablaba de Wikiviajes, que es una web de la Fundación Wikimedia en la que se puede contribuir a crear una guía de viajes en línea. Para los más jóvenes, existe Wikimini, que es una enciclopedia de niños para niños, donde pueden aportar contribuciones para sus compañeros. Existe este potencial, así que ¿nos estamos moviendo hacia él o no?

¿Cuál es o debería ser el papel de la interacción social a través de la tecnología en el aprendizaje de idiomas?

En esto mismo estoy trabajando desde hace algunos años con varios colegas en los proyectos del CELV (Centro Europeo de Lenguas Vivas) y en los proyectos europeos que coordino. Los filósofos del lenguaje, los psicolingüistas y los lingüistas en general afirman que la comunicación y la acción están muy influidas por las interacciones sociales y las relaciones que mantenemos con los demás. Así que esto solo puede llevarnos a afirmar que si todo lo que hacemos y todo lo que decimos está siempre en relación con alguien, forzosamente habrá que tener en cuenta las interacciones sociales en la enseñanza de idiomas. Tenemos que preguntarnos cómo podemos formar mejor a los aprendientes para que sean capaces de comunicarse, actuar e interactuar en función de la relación con las personas a las que se dirigen, las personas implicadas. Puede ser gente que conocemos o gente que no conocemos realmente. Cuando se participa en una guía turística en línea, por ejemplo, es obvio que no se conoce realmente a los demás colaboradores, pero hay reglas sociales que hay que respetar. De hecho, el sitio web Wikiviajes lo dice en una de sus páginas, y es un consejo para los escritores: "El viajero primero". Es decir, cada vez que se crea algo, hay que pensar en el lector. No es como escribir en clase, donde el profesor suele ser el único en leer el texto y al final no importa si dices que tal o cual pueblo tiene 5000 habitantes, aunque sean 5500. Cuando lo comparto con un público real, es mucho más importante. Me parece que la interacción social es absolutamente esencial porque repercute en el contenido, en la forma de decir las cosas, en la forma de hacerlas. La tecnología está aquí y puede abrir nuevas posibilidades porque podemos hacer que los aprendientes participen en intercambios con personas reales fuera del contexto educativo. Podemos hacer que interactúen con francófonos, anglófonos, germanófonos, etc., y que participen en proyectos en línea a través de interacciones sociales auténticas y variadas. Así, podrán seguir desarrollando esta conciencia de la importancia de la interacción social.

¿Uno de los intereses de la tecnología es hacer retroceder los muros del aula?

Exactamente. Ofreciendo este tipo de actividades, que yo llamo "tareas de la vida real realizadas en la red", vamos a conseguir que los aprendientes experimenten una comunicación auténtica, por ejemplo, pidiéndoles que respondan a un mensaje en un foro de viajes. Si tomamos el caso de una ciudad muy popular, como Barcelona, en los foros de viajes de habla francesa o alemana nos encontramos con personas que preguntan qué hacer en la ciudad o piden recomendaciones de restaurantes típicos. Los estudiantes que viven en Barcelona conocen las respuestas y podrán utilizar la lengua meta para responder, participar y experimentar esta comunicación. Lo mismo ocurre si comparto una receta en un foro, si comento un artículo de un periódico *online*, si participo en Wikipedia o

en una guía turística en la red. Todo esto les permite utilizar la lengua en una situación auténtica fuera del aula, donde no solo se trata aprender, sino de utilizar. Creo que cambia muchas cosas porque ya no se trata de hacer las tareas para el profesor o para otros alumnos, sino para un público real. Es cierto que, cuando se lo propuse a los alumnos, vi que les parecía un poco estresante. Pero al tratarse de un tema real, fue muy motivador y les permitió utilizar la lengua en un contexto real, plantearse preguntas y tener un nivel de exigencia con su propia aportación mayor que cuando entregan un trabajo al profesor. Les obliga a tener en cuenta las interacciones sociales, a preguntarse siempre con quién están hablando, qué les puede interesar, si se entenderá lo que dicen, cómo se entenderá, etc. Todas estas cuestiones son esenciales para la comunicación.

Entonces, ¿todos estos puntos que acabas de enumerar son las claves de una tarea de aprendizaje eficaz mediada por la tecnología?

Es un nuevo tipo de tarea en el que creo y pienso que el trabajo que he podido realizar recientemente me ha mostrado los beneficios de este tipo de tareas. Esto no significa que sea lo único que debemos hacer: al contrario, no es posible. Supondría un estrés para los alumnos hacer solo tareas en las que lo que está en juego es real e importante; pero, además de las que solemos hacer, de vez en cuando debemos ofrecerles este tipo de tareas para que experimenten una comunicación auténtica, con desafíos reales. Se trata de una nueva faceta de la enseñanza de idiomas.

¿Cómo puede el aprendizaje de idiomas promover la ciudadanía digital?

Me parece que las tareas basadas en la vida real que he mencionado antes son precisamente una de las posibilidades porque permiten desarrollar una competencia sociointeraccional de comunicación y ser conscientes de la

“

Me parece que la interacción social es absolutamente esencial porque repercute en el contenido, en la forma de decir las cosas, en la forma de hacerlas. La tecnología está aquí y puede abrir nuevas posibilidades porque podemos hacer que los aprendientes participen en intercambios con personas reales fuera del contexto educativo.

”

importancia de las interacciones humanas. También permiten experimentar la ciudadanía digital, reflexionar sobre ella, pensar en los usos que los alumnos hacen de las tecnologías y desarrollar todo lo necesario para convertirse en usuarios ciudadanos de las lenguas y la tecnología digital. Por poner un ejemplo muy concreto: para participar en una guía turística en línea como Wikiviajes, obviamente necesito conocimientos lingüísticos, de alfabetización digital y habilidades básicas para utilizar las herramientas de formato. Pero, sobre todo, necesito habilidades, concienciación y actitudes muy específicas de la ciudadanía digital. Tomemos el ejemplo de los derechos y las responsabilidades: ser ciudadano significa ser consciente de los derechos que tengo y de las responsabilidades que tengo, de lo que puedo hacer y de lo que no puedo hacer. Si hablo, si participo en Wikiviajes por ejemplo, debo respetar las reglas de esta web y tener cuidado con la información que doy, de dónde viene esta información. No se me permite reutilizar lo que otros han escrito, ni plagiar, y tengo que respetar las normas de *copyright*. También tengo una responsabilidad si recomiendo, por ejemplo, un hotel o un restaurante. ¿Qué hotel recomiendo, qué restaurante? ¿Voy a recomendar un hotel de una gran cadena o voy a recomendar un alojamiento ecológico? También tengo la capacidad de participar en la transformación de la sociedad a través de las recomendaciones que hago, a través de la información que doy. Así que podemos ver que hay todo un abanico de posibilidades para actuar como ciudadano y desarrollar la propia ciudadanía y convertirse en un usuario de las lenguas y la tecnología digital, en un usuario ciudadano. El otro aspecto desarrollado en el proyecto que dirijo en el CELV, el Proyecto E-language Citizen, son las fichas de tareas no simplemente ancladas en la vida real, sino que sean tareas de reflexión. Pensamos que en la clase de idiomas a menudo tratamos cuestiones como el desarrollo sostenible —o cosas así—, ¿por qué no tratar entonces temas relacionados con la ciudadanía digital? Por ejemplo, no hace mucho tiempo, en la comunidad de Wikipedia, se discutió mucho sobre la acción de un joven que publicó en la edición en escocés de Wikipedia. Publicó información muy interesante, pero no estaba en escocés, porque no conocía el idioma. Así que se discutió mucho sobre si debíamos borrar sus contribuciones y prohibirle la entrada a la comunidad o si debíamos decir que había contribuido con algo y que parte de la filosofía de nuestra web consiste en decir que él contribuyó y que otros ya lo editarán y lo pondrán en escocés. Hay que debatir sobre la responsabilidad que tenemos en el uso de las webs. Por ejemplo, cuando contribuyes a Wikiviajes, el principio es el mismo que en Wikipedia y te permitirá hacer una tarea de reflexión: ¿pero es así como se produce Wikipedia? Es decir, ¿cualquiera puede contribuir a la Wikipedia? ¿Es así de fácil? ¿Qué alcance tiene eso de la relevancia de la información en Wikipedia? Eres consciente de que lo que publicas en Wikiviajes será modificado por otros, a veces corregido, a veces eliminado. Esto significa que hay una especie de control comunitario, y eso es

también lo que significa ser ciudadano. Creo que podemos tener tareas ancladas en la vida real con una dimensión reflexiva y tareas puramente reflexivas en torno a los propios usos de lo digital.

En cuanto a Wikipedia, también ha de hacerse una reflexión sobre la producción de contenidos y su influencia. Se han realizado estudios sobre la infrarrepresentación de personajes femeninos famosos, por ejemplo, y sobre la creación de perfiles con el objetivo de destacar personajes femeninos famosos, ya sea del mundo de la cultura o de la investigación, que hasta ahora han estado infrarrepresentados.

Publicar en un proyecto participativo es tener un efecto potencialmente transformador en la sociedad. ¿A quién voy a elegir para incluir en Wikipedia? ¿Una mujer, un hombre, un científico, un deportista? Es una acción a pequeña escala, pero tiene una influencia. Es una acción cívica y creo que también es un compromiso cívico y una participación en la sociedad en el sentido más amplio de la palabra, ya que puede ser la sociedad prácticamente en su globalidad.

Si todos somos conscientes de los beneficios de la tecnología, ¿por qué a veces también sentimos que está infrautilizada?

Creo que una de las razones es que hay una reticencia por parte de los profesores. Lo vimos claramente durante la crisis del covid. Tengo una colega que acaba de publicar un artículo sobre las prácticas de los profesores de idiomas durante la pandemia y, en el cuestionario que distribuyó, se ve muy claramente que algunos de ellos dicen que la tecnología, lo digital y la distancia no son lo que necesitan para la enseñanza de idiomas porque la interacción se hace un poco difícil. Sin embargo, no siempre es más difícil porque también podemos crear nuevas tareas que hagan posible la interacción. Pero hay una reticencia, hay formas arraigadas de hacer las cosas y pedirle a la gente que cambie significa pedirle que se cuestione a sí misma, así que no es fácil. Si pienso en el ejemplo de las tareas ancladas en la vida real, es algo que también puede crear inseguridad a los profesores porque significa salir del espacio educativo que controlan. También es un riesgo de exposición para los alumnos y no necesariamente se adherirán a este tipo de tareas. Es algo que exige revisar tus métodos de enseñanza y ofrecer apoyo específico. Tienes que decirte

“ Hay todo un abanico de posibilidades para actuar como ciudadano y desarrollar la propia ciudadanía y convertirse en un usuario de las lenguas y la tecnología digital, en un usuario ciudadano. ”

a ti mismo que no puedes imponer este tipo de tarea. Puedes proponerlas, pero teniendo una tarea de respaldo, por ejemplo, la misma, pero sin tener que entrar en internet y sin interacciones sociales auténticas. En cualquier caso, supone cambiar muchas cosas.

Lo que me parece importante es que no hay obligación de utilizar lo digital. No debemos obligar al profesor que no quiera utilizar la tecnología digital a hacerlo. No será bueno, no funcionará. Además, se puede aprender perfectamente idiomas sin utilizar lo digital, con alumnos que desarrollan fantásticas habilidades sin tecnología digital. Si la utilizamos, tiene que ser una elección, tiene que ser una elección reflexiva, crítica e informada, tenemos que querer realmente hacer algo con ella y utilizarla por su especificidad. Obviamente, es algo que exige replantear muchas cosas y eso puede explicar por qué no se explotan todas las posibilidades de la tecnología digital.

¿Cuáles son las áreas de innovación en investigación y desarrollo en el campo de las segundas lenguas y la tecnología a las que deberíamos prestar atención en el futuro?

Personalmente, creo que todo lo relacionado con los enfoques abiertos de tipo sociointeraccional, el aprendizaje en webs abiertas al público, fuera del marco educativo, todo lo que algunos llaman el *extra-mural English*, que también sirve para el francés, es decir, el francés de extramuros. Creo que en ello hay todo un movimiento, con muchos proyectos que existen en este momento. Uno de los elementos que he mencionado antes es la evolución de los objetivos de la enseñanza de idiomas. ¿Queremos simplemente entrenar y desarrollar una habilidad lingüística interna, de forma específica para el individuo, o queremos también ayudarlo a actuar con la tecnología digital, a ir más allá de su propia habilidad lingüística personal? ¿Significa esto que también nos estamos formando para actuar fuera de las aulas? ¿Que también integremos la formación, la alfabetización y la educación para la ciudadanía digital? Hay temas relacionados con la evolución de la enseñanza de idiomas y con cuestiones esenciales de la didáctica sobre los que hay que seguir indagando. En mi opinión, en los tiempos que corren, no podemos evitar hacernos estas preguntas.

Para concluir la entrevista, ¿cómo ves el futuro de la enseñanza de idiomas en un mundo mediado por la tecnología?

No lo sé, pero espero que sea un futuro variado y no dogmático que deje espacio a la variedad reflexiva. El profesor tomará decisiones, intentará construir un proyecto, construir su enfoque. Obviamente, dentro de los marcos más o menos fijos, hay toda una parte de la política educativa que no debemos ignorar. Pero me parece que lo interesante es que el profesor se sitúe en relación con sus opciones políticas, que desarrolle sus propias opciones, sus propias posiciones y que sea

consciente de ellas, que sepa hacia dónde va. A mí me gustaría que hubiera una gran variedad y un uso crítico de lo digital. Es decir: variedad y crítica, eso es lo que espero. El resto es decirme a mí mismo: si las tareas estuvieran ancladas en la vida real, si este enfoque interaccional se desarrollara un poco más, obviamente para mí sería un plus para el aprendizaje de la lengua y una oportunidad para desarrollar habilidades específicas, para desarrollar la alfabetización digital y la ciudadanía digital. Pero se trata de opciones, opciones políticas y opciones individuales.



Esperanza Román-Mendoza

Esperanza Román-Mendoza es doctora en Lengua Española y Lingüística General y catedrática de Lingüística Española en George Mason University (EE.UU.). Sus áreas de especialización son el *e-learning*, la educación a distancia y la enseñanza del español a hablantes de herencia en Estados Unidos desde la perspectiva de la pedagogía crítica. Ha publicado libros y artículos sobre diferentes aspectos de la incorporación de la tecnología en la enseñanza y la formación del profesorado, y ha participado en la preparación de materiales didácticos digitales e impresos para editoriales españolas, alemanas y estadounidenses.

Sí, la pedagogía digital crítica debe contribuir a la enseñanza de lenguas segundas y de herencia

Esperanza Román-Mendoza

Vivimos en un mundo tecnológico. Nuestro entretenimiento, nuestros desplazamientos, nuestro acceso a la información, nuestra política y nuestra economía llevan ya mucho tiempo dependiendo de la tecnología para funcionar de una forma eficaz. Es más, hasta cierto punto, se podría afirmar que el bienestar económico del que disfrutaban determinados países —o parte de su población— depende de la calidad del acceso que tengan a la tecnología y lo integrada que esta esté en sus sociedades. En el campo de la educación, nos enfrentamos a una situación parecida, puesto que, desde hace décadas, estamos presenciando la incesante introducción de tecnologías digitales que prometen erradicar todos los males del sistema educativo. Sin embargo, esta permeabilidad tecnológica, tanto en el campo de la educación como más allá de él, conlleva el riesgo de que la ciudadanía sea cada vez menos consciente de hasta qué punto la tecnología influye en su percepción del mundo y en su confianza en su capacidad para cambiarlo. Además, las condiciones que imponen el mercado tecnológico mundial y las empresas que están detrás de él suponen a menudo un obstáculo para identificar otras maneras más justas y menos mercantilistas de utilizar la tecnología para el beneficio de la sociedad (Selwyn, 2014). Consciente de estos peligros, la pedagogía digital crítica tiene como objetivo, por una parte, visibilizar y luchar contra los efectos negativos que las ideologías tecnológicas tienen sobre la educación y, por otra, facilitar que la tecnología se convierta en un medio apropiado para conseguir que la educación ponga de manifiesto y actúe contra todo tipo de injusticia social.

La pedagogía digital crítica entronca con la pedagogía crítica, es decir, una serie de tendencias pedagógicas inspiradas en las enseñanzas del pedagogo brasileño Paulo Freire que propugnan que la educación debe ser un acto transformativo emanado de la concienciación sobre las condiciones de opresión existentes en la sociedad. La pedagogía crítica de Freire y de pensadores como Lilia Bartolomé, Antonia Darder, Henry Giroux, bell hooks, Donaldo Macedo o Peter McLaren constituye una base imprescindible para el profesorado que se considera innovador y comprometido con la sociedad (véase, p. ej., Darder, 2017; Freire y Macedo, 1998; Giroux, 2020; hooks, 2010; Macrine, 2020, y McLaren 2015). Pero, en general, la pedagogía crítica ha sido interpretada y utilizada de una manera muy parcial, puesto que en el mundo educativo no siempre se considera apropiado mezclar didáctica y sociopolítica. Parte del profesorado rechaza completamente esta visión "revolucionaria" de la educación, mientras que otra parte duda de que sus cursos vayan a poder contribuir a crear una sociedad más justa. En cierto modo, el profesorado ha interiorizado, consciente o inconscientemente, el discurso y las prácticas de un sistema educativo en el que los únicos objetivos de aprendizaje posibles han de ser aquellos que sean susceptibles de ser evaluados de una forma estandarizada y cuyos resultados se presupone que se manifiestan de manera homogénea y simultánea entre todos los individuos que están siguiendo un curso determinado. El profesorado ha aceptado que la escuela y la universidad son espacios donde el alumnado desarrolla destrezas que le van a permitir desempeñar con éxito su papel futuro en el mundo laboral y no tanto lugares desde los que puede ejercer su agencia para analizar, entender y mejorar la sociedad de la que ya forma parte. Bajo esta concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, es lógico que el único papel que se le conceda a la tecnología sea el de instrumento para perpetuar prácticas metodológicas tradicionales, utilizando su potencial exclusivamente para realizar de manera automatizada ciertas tareas del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin reflexionar sobre sus sesgos o intentar utilizarla para alcanzar metas pedagógicas cuyo impacto en la educación y en la sociedad puede que no sea completamente medible. Sin embargo, es posible e imprescindible otro tipo de tecnopedagogía. Dado su carácter eminentemente transformativo, la pedagogía digital crítica se ocupa tanto de los aspectos éticos de la incorporación de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje como de promover su implementación más allá de una mera perspectiva solucionista y cortoplacista (Stommel *et al.*, 2020).

Pero ¿cómo se materializa la pedagogía digital crítica en el campo de la didáctica de segundas lenguas (L2) y lenguas de herencia (LH)? Las opciones son muy amplias, aunque a menudo muchos aspectos relacionados con esta disciplina no se perciben como problemáticos o dignos de ser transformados. Incluso aunque se lleguen a identificar como tales, a veces no resulta diplomático o estratégico intentar cambiarlos. Por eso, es frecuente encontrar propuestas tecnopedagógicas críticas que no van más allá de los aspectos metodológicos y de contenido más básicos y evidentes, que no fáciles, como implementar la tecnología para introducir nuevos temas en los programas de clase y en los libros de texto, para visibilizar voces que antes no estaban representadas, para

responder a las necesidades de grupos minorizados, como los hablantes de herencia de español en Estados Unidos, o para poner de manifiesto situaciones de injusticia social en los países donde se habla la L2 o la LH (King Ramírez *et al.*, 2021). La mayoría de estas iniciativas acometen con éxito las fases de concienciación, visibilización y reflexión propias de la pedagogía crítica, utilizando para ello diversas tecnologías digitales, como los foros de discusión, los diarios individuales y de aula, o las lecturas comentadas de forma colaborativa. No obstante, no llegan a llevar a cabo la fase de acción transformativa, bien porque no la consideran una parte fundamental del proceso de aprendizaje, bien porque los espacios y estrategias digitales para pasar a la acción suelen requerir un mayor compromiso socioeducativo y una competencia digital crítica bastante sofisticada.

Sin embargo, la tecnología permite desarrollar en mayor profundidad todas las fases que conforman el modelo propuesto por la pedagogía crítica. Para el profesorado, espacios digitales como las redes sociales y las comunidades de aprendizaje facilitan el acceso a formas de entender el objeto de estudio —la lengua, la lingüística y la metodología de la enseñanza de estas— diferentes a las propias, haciendo posible la concienciación sobre enfoques que no se han tratado durante el periodo de formación o que han evolucionado desde que esta se realizó. Observar los presupuestos pedagógicos y discutir sobre las prácticas metodológicas de personas que ejercen la docencia en otros ecosistemas de aprendizaje favorece, además, la reflexión sobre las propias creencias y abre el camino a la transformación. Asimismo, la presencia en las redes de profesionales de otros campos facilita la permeabilidad interdisciplinar, un requisito básico para entender el complejo mundo en el que vivimos. Abundan los temas sobre los que se debe reflexionar y actuar y, como ejemplo de ello, en la lista que se recoge a continuación, que no pretende ser exhaustiva, se han incluido algunas cuestiones merecedoras de reflexión y actuación concernientes a la gestión del aula, a la motivación del profesorado y el alumnado, al objeto de la disciplina, a los materiales, a la evaluación del aprendizaje y a las oportunidades extracurriculares y extramurales para el aprendizaje de la lengua (para una descripción más exhaustiva de la necesidad de aplicar un enfoque crítico a estas cuestiones en el campo de la enseñanza de lenguas, véase, p. ej., García Guirao, 2021; Nieto, 2017; Reagan y Osborn, 2021, y Wassell y Glynn, 2022).

Gestión del aula

- Relaciones de poder dentro de la clase y del centro educativo
- La influencia del estatus social y "capital" cultural del profesorado y el alumnado
- Las creencias del profesorado y del alumnado en cuanto a lo que significa aprender una lengua y a la mejor manera de hacerlo
- El uso de la L1 en el aula y para la comunicación con el alumnado

Motivación del profesorado y el alumnado

- El profesorado nativo y el no nativo
- Las condiciones laborales y del entorno de aprendizaje
- La evaluación de la actividad docente

La disciplina de la enseñanza de EL2 y ELH

- La importancia de las variedades estandarizadas y las estigmatizadas de la lengua, y la relación que existe entre ellas
- La centralidad de lo comunicativo entendido desde la perspectiva de la lengua estandarizada
- El papel de la norma y de las “autoridades” lingüísticas y curriculares
- El rol del español auténtico

Materiales

- El papel del libro de texto
- El tratamiento de los temas de justicia social
- La descolonización del currículo
- La representación de la mujer, el hombre y las personas no binarias
- La presentación de las culturas de la L2 y la LH

Evaluación del aprendizaje

- El excesivo énfasis en lo correcto y lo incorrecto
- Las consecuencias de las calificaciones en el rendimiento posterior del alumnado
- La validez de las pruebas estandarizadas

Actividades extracurriculares y fuera del aula

- El alcance real del aprendizaje-servicio
- El desigual acceso a las prácticas en entornos profesionales y las estancias de estudio en el extranjero

Los mismos espacios digitales que nos permiten observar otras propuestas metodológicas y constructos teóricos diferentes a los nuestros pueden utilizarse, además, para visibilizar y apoyar a las voces, tanto de otras personas que ejercen la docencia como del alumnado y hablantes minorizados, que tradicionalmente han sido apartadas del discurso académico de la disciplina y de las instituciones y empresas que regulan la docencia y los contenidos de aprendizaje. Utilizar espacios de publicación de acceso gratuito y recursos educativos abiertos para hacerse eco de estas conceptualizaciones marginalizadas es una forma de aumentar su presencia en el discurso académico y de contrarrestar así los efectos de las estructuras de poder imperantes en la disciplina.

Por último, la tecnología no solo sirve para concienciar y visibilizar todos los aspectos anteriores, sino que también se puede utilizar como herramienta para pasar a la acción. En el ámbito profesional, el profesorado puede contribuir activamente a campañas que, por ejemplo, tengan como objeto mejorar la situación laboral dentro de la profesión o colaborar en la creación de materiales didácticos que sean más inclusivos. También el profesorado puede desempeñar un papel activo en la denuncia de prácticas discriminatorias relativas a la lengua que enseña, además de abogar por modelos de diálogo racional y dar ejemplo de civismo digital en sus intercambios en las redes.

Desde la perspectiva del alumnado, las posibilidades que ofrecen los espacios digitales son prácticamente iguales a las que se acaban de describir para el profesorado. La tecnología les permite descubrir el mundo y que el mundo tenga en cuenta sus voces. Pero, para desarrollar ese potencial, es necesario que esta concepción de lo digital como terreno para la concienciación, la reflexión y la acción se vea impulsada desde los programas de estudio y que estos dejen espacio al estudiantado para contribuir con sus formas de entender y “ocupar” la lengua y el mundo digital.

Evidentemente, esta manera de participar en la disciplina y de promover el uso de la L2 o la LH utilizando el mundo digital como ventana, escaparate y escenario requiere que se preste una atención especial a los aspectos éticos que subyacen tras el uso de la tecnología, algo que, como se ha mencionado más arriba, también es objeto de estudio y praxis de la pedagogía digital crítica. Hay que empezar con la concienciación sobre cuestiones básicas relativas a la accesibilidad, la viabilidad y la fiabilidad de los recursos tecnológicos. Por ejemplo, es fundamental analizar quién se beneficia del uso de la tecnología cuando se implementa como herramienta de investigación o como medio y ayuda para la enseñanza. También hay que considerar qué barreras presentan estas herramientas a los diferentes grupos de población que deberían utilizarlas y por qué, en lugar de eliminarlas, la tecnología puede aumentarlas. Estas cuestiones ya existían cuando la tecnología digital se limitaba al uso de ordenadores no conectados entre sí. Sin embargo, fenómenos actuales de alcance global como la plataformización digital y la datificación de la sociedad, así como la introducción de algoritmos que determinan nuestro comportamiento *online*, han multiplicado la necesidad de estar más atentos a cómo la tecnificación de la sociedad no siempre conduce a la mejora y democratización de las esferas que ha contribuido a automatizar, incluida la educación (Román-Mendoza, 2018).

En resumen, la pedagogía digital crítica en la enseñanza de lenguas no solo trata de encontrar nuevos espacios que permitan reflexionar sobre contenidos relacionados con injusticias sociales, sino también de aplicar un afán de transformación a todos los aspectos de la disciplina, sin perder de vista nunca la ética digital y las aportaciones de otros campos del saber en los que se aplique la pedagogía crítica. Se trata de una labor paulatina pero continua, que no puede pretender proporcionar respuestas ni definitivas ni universales. El profesorado, de la mano del alumnado, ha de utilizar el componente tecnológico para identificar y reflexionar sobre las causas y el estado de la cuestión de los problemas de la sociedad causados por las estructuras de poder y la opresión, y para proporcionar respuestas transformadoras a través del compromiso social, el debate, la colaboración, la investigación y el ejercicio docente y administrativo. No es una tarea fácil, pero sí esperanzadora. En el mundo tan complicado en el que nos ha tocado vivir, entender la tecnología educativa desde esta perspectiva crítica no es simplemente una posibilidad, sino también una imperiosa necesidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Darder, A. (2017).** *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love*. Routledge.
- Freire, A. M. A. y Macedo, D. (eds.). (1998).** *The Paulo Freire Reader*. Continuum.
- hooks, b. (2010).** *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*. Routledge.
- García Guirao, P. (2021).** *Redefinir la enseñanza-aprendizaje del español LE/L2. Propuestas de cambio e innovación*. Octaedro.
- Giroux, H. A. (2020).** *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury Publishing.
- King Ramírez, C., Lafford, B. y Wermers, J. E. (2021).** *Online World Language Instruction Training and Assessment*. Georgetown University Press.
- Macrine, S. L. (Ed.). (2020).** *Critical Pedagogy in Uncertain Times: Hope and Possibilities*. [2ª ed.]. Palgrave Macmillan.
- McLaren, P. (2015).** *Life in Schools. Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Paradigm Publishers.
- Nieto, S. (2010).** *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives*. [3ª ed.]. Routledge.
- Reagan, T. G. y Osborn, T. A. (2021).** *World Language Education as Critical Pedagogy: The Promise of Social Justice*. Routledge.
- Román Mendoza, E. (2018).** *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. Routledge.
- Selwyn, N. (2014).** *Distrusting Educational Technology: Critical Questions for Changing Times*. Routledge.
- Stommel, J., Friend, Ch. y Morris, S. M. (eds.). (2020).** *Critical Digital Pedagogy: A Collection*. Hybrid Pedagogy Inc.
- Wassell, B. y Glynn, C. (eds.). (2022).** *Transforming World Language Teaching and Teacher Education for Equity and Justice: Pushing Boundaries in US Contexts*. Multilingual Matters.

Una conversación con Esperanza Román-Mendoza



La primera pregunta es sencilla: ¿quién es Esperanza Román?

Soy una madrileña criada en un barrio muy humilde de los suburbios que siempre ha tenido muchas ganas de aprender, viajar y descubrir nuevos horizontes. La primera vez que salí de España fue cuando tenía 18 años. Estuve un año viviendo con una familia alemana muy cerca de la frontera con los Países Bajos. Aquella experiencia transformó mi vida para siempre. Yo era de ciencias y pensaba estudiar Arquitectura, y cambié directamente a Filología Alemana. A partir de entonces, he estado cambiando de destinos y de lugares: estuve viviendo en la República Democrática Alemana justo cuando cayó el muro, en Amberes como Erasmus y mi último destino ha sido aquí en Estados Unidos, donde ya llevo 25 años. Llegué como profesora ayudante, ya que todavía no había defendido la tesis que estaba haciendo en España, precisamente sobre temas de tecnología y la incorporación del audio interactivo en un programa para enseñar alemán a través de la web. Cuando defendí la tesis, accedí a lo que llaman aquí la "titularidad interina". Estuve así seis años hasta conseguir la permanencia. Hace dos años ascendí a catedrática y me dedico sobre todo a la lingüística aplicada del español en el campo de la enseñanza para hablantes de herencia, al aprendizaje digital, a la pedagogía digital crítica y a la enseñanza a distancia. Te puedo decir que vivir en un país que no es el tuyo es difícil, pero también es un desafío. Aprendo todos los días tanto de todas las culturas que me rodean como de la mía propia y soy muy afortunada, porque la experiencia de la migración no siempre es tan satisfactoria. Además, gracias al bilingüismo que hay en Estados Unidos, he podido criar a mi hijo en español y he podido hacer muchas cosas que no habría podido hacer si me hubiera quedado en España.

Nos has comentado que en tu tesis ya te acercaste al mundo de la tecnología, pero ¿cuál fue la primera motivación que te llevó a acercarte a un mundo diferente como es el tecnológico desde tu formación como filóloga?

La primera motivación es que, después de vivir en Alemania, volví a España y trabajé en un centro de EGB y de BUP, y vi que yo quería seguir estudiando. Debía ser en 1991 cuando me hablaron de un profesor, Germán Ruipérez, un pionero en la enseñanza de lenguas asistida por ordenador, con el que podría hablar para hacer la tesis. Yo quería hacerla sobre el antiguo alto alemán y él me dijo que, en ese caso, no me podría dirigir y que quizás sería mucho más interesante que me adentrara en el mundo de la tecnología para la enseñanza de lenguas. En aquella época, el alemán era área



prioritaria para las becas FPI y, entonces, hice un doctorado en Filología Española con él, pero con la tesis en alemán. En los años 90, lo que nos interesaba más era observar, estudiar y analizar cómo se podían utilizar las tecnologías para, por ejemplo, agilizar algunas tareas, tener mayor acceso a obras de referencia o hacer ejercicios autocorregibles. Después, con la incorporación de los multimedia y los CD-ROM, se abrió un poquito más el abanico de posibilidades. Cuando ya se introduce la web y lo que luego se llamó la web 2.0, se abrieron nuevas posibilidades para observar nuevas formas de colaboración y compartir los aprendizajes y el conocimiento. La web 2.0 se presentaba como una forma para democratizar la educación. Era la época de los blogs: el acceso parecía ilimitado y posible para todo el mundo. Desgraciadamente, eso no fue así y es en ese momento cuando empiezo a descubrir la pedagogía crítica. Me empezó a interesar cómo esa promesa de una enseñanza más democrática realmente no se estaba cumpliendo, cuando sí que se podía utilizar la tecnología para favorecer y para potenciar un acceso más justo, para empoderar al alumnado y al profesorado, para hacer muchas cosas que no se estaban haciendo en ese momento, para dar voz a otras perspectivas que no existían. Así, descubrí nuevos mundos. Desde entonces, ha evolucionado mucho toda la tecnología en cuanto a su introducción en la sociedad y en cuanto a la marca que nos está dejando, tanto en lo positivo como en lo negativo. Yo sigo intentando observar a través de las redes sociales de todos los espacios digitales cómo las tecnologías, por ejemplo, permiten una forma diferente de utilizar la lengua, de establecer comunicaciones en los debates digitales, y quiero utilizar ese conocimiento para observar todo el sesgo que las tecnologías están introduciendo en esas formas de comunicarnos. Últimamente me interesan mucho los aspectos éticos de la introducción de la tecnología y cómo podemos desarrollar esa conciencia digital crítica en el profesorado y en el alumnado. Al mirar hacia atrás, creo que la evolución ha sido muy enriquecedora: cómo de algo que era puramente un instrumento hemos llegado a una permeabilidad de la sociedad ante la tecnología que no podemos obviar, ante la que el profesorado no puede permanecer pasivo. En resumen, yo me acerco ahora mismo a la tecnología desde la pedagogía crítica, es decir, con un intento de utilizarla y de ver además su influencia en un aprendizaje transformativo y social. Pero no lo hago en el sentido que muchos le dan, que también está bien, de introducción de temas de justicia

“

Me interesa especialmente cómo podemos utilizar la tecnología para quitarle ese aspecto tan individualista que tiene el aprendizaje. Se trata de darle un matiz mucho más social y verlo como una forma de hacer que la sociedad sea algo mejor.

”

social, etc. Eso es muy importante, pero a mí lo que me interesa especialmente es cómo podemos utilizar la tecnología para quitarle ese aspecto tan individualista que tiene el aprendizaje en cuanto al rendimiento, en cuanto a las notas, en cuanto a las destrezas que te van a permitir ser un profesional en el futuro. Se trata de darle un matiz mucho más social y ver el aprendizaje como una forma de hacer que la sociedad sea algo mejor. Ahora mismo, eso es más importante que nunca.

Esta breve síntesis de la historia de la enseñanza de lenguas que nos has hecho, desde la década de 1990 hasta hoy, me parece muy interesante no solo por lo que ha ocurrido, sino también por cómo los cambios se han ido entrelazando y vinculando con la propia complejidad de nuestra sociedad. En este sentido, ¿cómo es hoy el papel del aprendizaje de lengua en un contexto tan tecnológico?

Creo que eso depende del tipo de tecnología del que estemos hablando y de para qué la queramos usar cuando la introducimos en la enseñanza. En la mayoría de los casos, yo creo que todavía no hay muchísima diferencia entre cómo se utilizaba hace años y cómo se utiliza ahora. Realmente, el aprendiz sigue siendo un usuario de algo que otra persona ha ideado o ha pensado que le puede ayudar para realizar ciertas tareas de una manera más cómoda, para comunicarse mejor con el profesorado y con sus compañeros y compañeras, etc., pero no realmente como un espacio de búsqueda, de experimentación, de actualización de su aprendizaje. Esto nos sucede mucho, por ejemplo, con las plataformas institucionales educativas que tenemos ahora para acceder a los materiales y también con muchos de los materiales que vienen con los libros de texto, con los manuales. Siguen con la idea de que nosotros sabemos mejor lo que quiere o lo que necesitan el alumnado y el profesorado para enseñar o aprender una lengua. Pero podemos ir más allá de las plataformas y, de hecho, gran parte del profesorado, y sobre todo del alumnado, sale de la plataforma. No estamos siempre en lo que es el currículo o el programa de la asignatura. Cuando salimos a estos espacios, que son los espacios en los que vivimos normalmente, el alumnado es mucho más libre, puede llegar a ser más consciente de lo que supone aprender una lengua. Claro, por una parte, al profesorado le da miedo, porque en la enseñanza de lenguas hay cierta secuenciación. La gramática, por ejemplo, hay que introducirla de una forma paulatina, igual que el vocabulario, las diferentes formas de analizar el discurso,

etc. Así, dejar al alumnado que salga y que experimente repercute luego en lo que va a hacer en la clase. Pero creo que es posible mantener cierto andamiaje en el que las tecnologías nos ayuden a observar lo que estaban haciendo los alumnos, a reutilizarlo y también a dar esa libertad para introducir otros espacios. Se puede enviar a los alumnos a foros para que utilicen la lengua tal como lo hacen los usuarios que son hablantes de primera lengua. Es muy importante que animemos y que facilitemos que los aprendientes entren en espacios seguros de internet, pero también que sepan que existen espacios menos seguros y que desarrollen estrategias comunicativas para el debate digital, para contrarrestar o neutralizar los posibles riesgos que existen en la red. No podemos proteger indefinidamente a nuestros aprendientes de los peligros que hay fuera, pero hay que ayudarlos —y ayudarnos a nosotros mismos— a saber cómo capear esos riesgos. Con la tecnología, creo que hay que alentar la esperanza en los estudiantes, a través de nuestra concepción de las clases de lengua o de cualquier otra asignatura, de que el aprendizaje realmente nos hace libres y nos puede ayudar a transformar la sociedad. No se trata de aplicar una crítica negativa contra el sistema escolar o contra el sistema político en el que estamos. Al contrario: lo que necesitamos es aumentar esa esperanza en el futuro, lo cual a veces es un poco difícil.

Son conceptos muy interesantes —has hablado de libertad, de seguridad, de esperanza, de transformación—, todos ellos asignados a la vida del aprendiz y que le permiten crecer, moverse en libertad o tener esperanza. Pero ¿cómo cambia esto el papel del docente? ¿En qué lugar nos debemos posicionar? ¿Cómo debemos ser, estar y trabajar en esta nueva situación tecnológica?

Aquí nos encontramos ante el mismo problema que comentaba con el alumnado. Si el profesorado solo se ve obligado o animado a utilizar herramientas, tecnologías o enfoques tecnopedagógicos que únicamente consideran la tecnología como un instrumento para realizar algo que ya estaban haciendo, pero de manera un poco más sofisticada, entonces el papel del profesor no va a cambiar. Eso es lo que vemos con la proliferación del uso del Power Point y del resto de las tecnologías que se han introducido en el aula porque estamos familiarizados con ellas. Lo mismo pasa con la tecnología que viene con los libros de texto o la que venden las grandes empresas como solución a un problema. Claro, el profesorado toma conciencia y realmente entiende y participa en esta concepción de la enseñanza como una herramienta de transformación, pero también necesita un esfuerzo extra. A veces, ese esfuerzo extra es muy difícil de conseguir porque o no hay modelos o hay una limitación muy grande en la formación del profesorado, en las oposiciones o en la contratación, por ejemplo. Ahora, cuando alguien quiere acceder a un puesto de trabajo como profesor de cualquier lengua, la típica pregunta que aparece en la lista es qué tecnologías utiliza. Ya simplemente la pregunta es instrumentalista: "qué tecnologías utiliza". Y cualquier respuesta que sea un listado, por muy sofisticadas que sean esas

herramientas, simplemente se queda en eso, en un listado, pero es considerada adecuada. No hay una necesidad de relacionar la conceptualización pedagógica que tenga esa persona con lo que la tecnología le puede permitir hacer en cuanto a los discursos digitales, a la presentación de la información o a la colaboración. Si eso no se enseña o no se estimula en la formación, si no se aprecia y no se valora en las oposiciones, luego es muy difícil que cambie la situación. De nada sirve que animemos al profesorado a adoptar unas posturas más comprometidas con la sociedad si la sociedad no quiere que la educación sea realmente un acto transformativo. Pero yo creo que no hay otra forma de concebirlo, porque en un mundo tan globalizado e interconectado es muy difícil seguir cerrando los ojos a las necesidades de hacer una educación más progresista —sin que esa palabra asuste a las personas que sean más conservadoras—. Entiendo que es muy difícil cambiar esa concepción de instrumentalización y de solucionismo tecnológico (en cuanto a preguntas como "¿qué me permite hacer esta herramienta?", "¿qué herramienta existe para hacer esto?") e ir un poco más allá, pero creo que vamos por buen camino.

Yo creo que todos asumimos que la tecnología está y debe estar al servicio de la pedagogía. Pero, especialmente en los últimos años, hemos tomado conciencia de que la tecnología no es neutral, sino que favorece, neutraliza o dificulta algunas maneras de enseñar y de aprender. ¿Cómo podemos conseguir que la tecnología esté efectivamente al servicio de la pedagogía y de esta manera de hacer que comentabas?

Lo primero que hay que hacer es concienciarse de que la tecnología no es neutral. Tampoco son neutrales ni objetivos los programas de las asignaturas, los materiales, los libros de texto; incluso nosotros mismos, cuando nos creemos neutrales, no lo somos. Ese es el primer paso. Si alguien considera que la tecnología es simplemente un instrumento que podemos activar o desactivar a nuestro antojo, hay muy poco que hacer. Una vez que lo sabemos y lo aceptamos, observamos las consecuencias de que esta tecnología sea introducida como una solución, como una panacea. Es entonces cuando los profesores, así como todos los actores y actrices de la educación, tienen que empezar a colaborar y a escucharse los unos a los otros. Es fundamental ver qué están diciendo otras voces respecto a la tecnología, ver cuáles son las críticas y cuáles son las ventajas, y desde allí colaborar para hacer presión. Sobre todo, porque las tecnologías que se utilizan con mayor frecuencia —no solo en la enseñanza de lenguas, sino en la educación en general— vienen de la mano de grandes empresas tecnológicas que no conocen los ecosistemas en los que trabajamos. Incluso en Estados Unidos, a pesar de que muchas tecnologías se han desarrollado aquí, también están desvinculadas del ámbito educativo y su principal interés para introducirse en la educación es normalmente de tipo financiero-económico o incluso a veces un poquito más retorcido: pretenden guiar a la sociedad hacia un determinado tipo de aprendizaje. Así que es fundamental abrir esos espacios, llamar a las puertas, hacer caso a las personas que están

denunciando ciertas prácticas (desde los algoritmos a la certificación de la enseñanza). Hay que fomentar la concienciación y la visibilización de lo que está sucediendo y cómo sucede, desde la pedagogía crítica, para luego llevar a cabo una acción, una discusión y una reflexión sobre lo que podemos enseñar y lo que podemos permitir. La motivación intrínseca funciona bien y a veces tenemos que aplicarnos lo que queremos de nuestros alumnos: que aprendan simplemente por el amor al aprendizaje. En nuestro caso, como profesores, debemos continuar en esa línea. Para mí, el profesorado es de los colectivos que debería estar más pendiente y también al que le debería resultar más fácil participar en este aprendizaje a lo largo de la vida. Y no me refiero a cursillos y a ganar puntos para ascensos, sino a un aprendizaje genuino, un aprendizaje basado en querer que la sociedad sea mejor. Eso es lo que va a hacer que las sociedades y que la educación puedan cambiar.

La tecnología está cambiando no solo el gran marco en el que trabajamos, sino también cómo trabajamos actividades lingüísticas y destrezas muy concretas. Una que destaca especialmente es la oralidad, puesto que muchas de las herramientas que utilizamos demandan de nuestros aprendices el manejo de destrezas orales. ¿Cómo crees que cambia la enseñanza de la oralidad en el marco de esta gran transformación digital?

Evidentemente, el desarrollo de la oralidad y de sus distintos componentes, como la comprensión auditiva y la producción oral, se pueden beneficiar de esta transformación digital. Como tú bien has dicho, no solo es que se beneficien de estos espacios para practicarlas y mejorarlas, sino que estos son necesarios. En lo digital, cada vez son mayores los espacios donde necesitamos hablar y no tanto escribir, aunque hubo una época en que quizás lo textual fuera prioritario. Hace años, la enseñanza de la oralidad con herramientas tecnológicas era muy rudimentaria en cuanto a la producción, por ejemplo. Recordarás todos esos programas que había para reproducir secuencias y luego contrastarlas con un modelo único en los que, a través de representaciones gráficas o espectrogramas, el individuo podía adivinar qué es lo que estaba pronunciando mal (desde un punto de vista articulatorio o de la entonación). En la comprensión auditiva, con las herramientas multimedia de aquel entonces había mayor exposición a la riqueza de una variedad lingüística, aunque no siempre era el caso. Pero todo eso era muy limitado porque aquellos archivos pesaban mucho y transmitirlos por internet era un horror. En la actualidad, las posibilidades que tienen los móviles permiten a los estudiantes acceder cada vez más a contenidos digitales orales, a videojuegos donde se tienen que comunicar de forma oral, por no hablar de los servicios de *streaming*. En cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, tenemos muchísimas posibilidades para acceder a corpus orales, incluso para participar en la creación de repositorios de grabaciones de palabras específicas, pero en distintas lenguas. En el campo oral, creo que la

tecnología nos puede abrir mucho el horizonte de que la lengua no es una lengua estándar, que es una de las principales creencias —y a veces uno de los mayores obstáculos— que hay en la enseñanza no solo del español, sino del inglés y de cualquier lengua. No hay una lengua estándar: hay muchas formas de comunicarse, muchas formas de hablar, y la tecnología nos está abriendo los ojos a esa diversidad lingüística y cultural que antes no teníamos. Por eso, creo que es fundamental introducir la tecnología en las clases de lenguas no solo en los aspectos de la pronunciación, sino también en el estudio de las técnicas de discurso oral. Se trata de no enfocarse tanto en lo articulatorio o en esos diálogos a veces tan enlatados que aparecen en los libros de texto: gracias a la tecnología, podemos hacerlo nosotros si los libros de texto de nuestro programa no tienen esa variedad en cuanto a acentos, por ejemplo. Además, podemos hacer que los alumnos participen en tareas orales reales para la creación de un podcast sobre temas que les interesen o les estimulen, y acceder a muchos otros materiales y formas de expresarse que hasta este momento no han estado a su disposición. Con las clases orales que ha habido durante la pandemia, tanto en forma de debates como en las conferencias magistrales que dan los profesores *on-line*, se ha hecho patente que también es necesario preparar al alumnado para este tipo de discursos más “pesados”. La presencia de la oralidad nunca nos ha abandonado y ahora está pisando fuerte otra vez.

Coincido plenamente contigo y, además, creo que una de las razones de esta fuerte presencia de la oralidad está vinculada a una cierta madurez de uno de los grandes fenómenos del siglo XXI: las redes sociales. Cuando arrancaron, eran básicamente texto escrito y hoy tenemos redes sociales que enriquecen el texto escrito con imágenes y que podemos complementar con distintos mensajes orales. Estamos ya, pues, en un plano audiovisual de gran complejidad. ¿Cuál crees que ha sido el impacto que han tenido las redes sociales en el aprendizaje de lenguas y en la formación del profesorado?

Creo que las redes sociales ofrecen un abanico increíble de posibilidades tanto para la formación del profesorado como para la colaboración, y para permitir al alumnado introducirse en el mundo real del uso de la lengua. La pedagogía crítica nos permite concienciarnos sobre ciertos aspectos de la disciplina y, en el caso de la lengua, visibilizar y reflexionar sobre los efectos de las estructuras de poder en el proceso de aprendizaje y de enseñanza para, luego, actuar. En primer lugar, las redes sociales pueden ser una ventana que nos permita visualizar y concienciarnos de lo que está pasando en el mundo de la disciplina, en el mundo de la lengua, de la metodología o lo que está sucediendo con el profesorado. Pero, a su vez, también son un escaparate en el que podemos —y nuestro alumnado igual— hacer ver a los demás lo que estamos haciendo, lo que estamos pensando, sobre qué estamos reflexionando, cómo usamos nosotros mismos la lengua, cómo usamos nuestra voz para denunciar o simplemente compartir lo que pensamos. La tercera funcionalidad de las redes sociales en este esquema de la pedagogía crítica es

como escenario, un escenario donde ya pasamos a la acción y que puede ir desde denunciar las condiciones laborales del profesorado de lenguas en academias hasta realizar acciones con nuestros alumnos de aprendizaje-servicio mediadas por la tecnología. Y, por último, cabe destacar que el espacio de discusión, que es tan importante, se está perdiendo. Yo no idealizo ninguna de las épocas anteriores, ni en mi vida ni en la tecnología —por ejemplo, que cualquier tiempo pasado con los blogs fue mejor—, sin embargo, es cierto que debemos incorporar lo que aprendimos en esas fases a lo que actualmente está sucediendo. Así pues, en una sociedad donde el acercamiento a la tecnología está basado muchas veces en una gratificación instantánea y en el postureo, hay que saber ir un poquito más allá y utilizar los espacios otra vez como una forma de colaborar, compartir y discutir de forma racional. Los alumnos tienen las mismas posibilidades que el profesorado en cuanto a la utilización de estas redes como espacios donde ellos aprendan a valorar sus voces y vean que son valoradas. Pueden ver que sus posibilidades van más allá de hacer exámenes y sacar buenas notas en las clases de lengua, y que su compromiso con el mundo puede ser tangible. A veces, parece que estamos dando recetas de cómo se deberían usar las redes sociales, pero yo creo que cada uno tiene que situarse en su contexto. La pedagogía crítica también nos obliga a conocer bien lo que nos rodea, nuestro ecosistema de aprendizaje, y viendo lo que están haciendo los demás en otros ecosistemas diferentes, podemos actualizar y reinventar toda esa parte de la web 2.0 que hablaba de remezcla, de reutilización de la información, etc. Creo que debemos volver a intentar parar y pensar, lo cual es difícil porque las empresas tecnológicas no quieren que dispongamos de ese tiempo: lo que les interesa es que haya algo nuevo que queramos descubrir. Pero aún tengo esperanzas y sé que es posible utilizar las redes sociales de manera más enriquecedora en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

¿La relación entre tecnología y aprender una segunda lengua es la misma en Estados Unidos y en Europa?

Al vivir entre los dos países, entre los dos continentes, es un tema que me interesa muchísimo. Estados Unidos es un país enorme y con una diversidad en todos los sentidos increíble y, claro, esa diversidad no se manifiesta en todas las esferas de la sociedad y mucho menos en las de poder, pero ahí está. Por ejemplo, es muy interesante el caso de la enseñanza del español como segunda lengua en los centros educativos, en los que hay profesores que han tenido vivencias muy diferentes, no solo por la parte lingüística, sino también por cómo han aprendido ellos. En mi caso, aprendí lenguas en España, en Alemania y en otros países, pero no en Estados Unidos. Entonces, ¿cómo ven ellos la metodología? ¿Cómo ven ellos la cultura que tenemos que enseñar? En los centros educativos donde hay diversidad de profesorado y de alumnado se requiere muchísima más atención que cuando tenemos un alumnado homogéneo o menos diverso, y eso supone todo un

desafío. Otra ventaja en Estados Unidos es que los profesores podemos acceder a investigaciones y publicaciones escritas en una lengua que conocemos, el inglés, y sobre todo realizadas en espacios concretos que no nos son ajenos. Eso a veces no es el caso cuando desde España se lee bibliografía y experimentos realizados en Estados Unidos. No se trata solo de ese acceso a la información por la lengua y por el ecosistema que describe, sino también porque la tecnología está desarrollada en inglés y toda la documentación y los menús de navegación van a estar en una lengua que es propia. Eso no quiere decir que sea más fácil, pero es una ventaja. A mí, de Estados Unidos me atrae mucho la idea de que, si alguien quiere hacer algo diferente, va a encontrar un modelo realizado en un entorno más o menos similar que le puede inspirar y que se puede utilizar, ampliar o criticar. La desventaja que tenemos en Estados Unidos es que la enseñanza de lenguas no es una prioridad. Aquí las personas estudian dos o tres años, los que pueden, en la secundaria, y en la universidad, en algunas carreras, es obligatorio aprender una lengua. Pero solo son dos años, con lo cual los materiales tecnológicos y los servicios para la enseñanza de las lenguas más allá de esos primeros años son muy rudimentarios y muy escasos. En cambio, creo que en Europa hay una mayor concienciación social y, por ello, todo lo que tenga que ver con las pedagogías críticas y con el impacto de la educación en la sociedad puede tener un calado más hondo. Otra ventaja, por supuesto, es que en Europa aprender lenguas es algo necesario y normal, y la gente valora el bilingüismo, el trilingüismo, el multilingüismo. Si hablamos de colaboración y de inspiración, tenemos programas europeos con unas posibilidades de intercambio que me parecen muy interesantes. Lo único que yo veo en Europa un poco más difícil, al menos en el ambiente universitario español que yo conozco, es introducir en el aula nuevas metodologías, nuevos enfoques y, sobre todo, cursos menos tradicionales. Normalmente, los profesores tienen que dar siempre las mismas asignaturas. En cambio, en Estados Unidos podemos inventarnos una asignatura, integrar las destrezas, por ejemplo, en cursos de contenido, como en mi caso en una clase sobre desinformación. En España lo veo más difícil porque los programas de estudios son un poco más rígidos y también, aunque esto está cambiando, porque el profesor todavía no se ve tanto como un facilitador del aprendizaje, sino como la persona que sabe más, y los estudiantes tienen que aprender como lo hizo él. Ningún país, ninguna cultura, ningún acercamiento a la tecnología es perfecto,

“

En una sociedad donde el acercamiento a la tecnología está basado muchas veces en una gratificación instantánea y en el postureo, hay que saber ir un poquito más allá y utilizar los espacios otra vez como una forma de colaborar, compartir y discutir de forma racional.

”

pero gracias a las redes sociales podemos aprender de todas estas formas. Creo que es muy importante para el profesorado salir y enseñar, y ver cómo se enseña en otros países, aunque solo sea para inspirarse. Cambiar de marco educativo es muy enriquecedor.

En este entorno de redes sociales, de búsqueda de la libertad y de la autonomía, ¿cómo podemos ayudar a nuestro alumnado a aprender a aprender, es decir, a autorregular su aprendizaje, cuando se están promoviendo estos valores de ubicuidad, de aprender por todos lados, de aprender en redes sociales de exploración?

Siempre animamos a los estudiantes a ir al extranjero pensando que van a volver hablando la lengua y nadie se preocupa de los espacios donde se habla esa lengua. El alumnado no está acostumbrado a que le dejen aprender, a que le inviten a aprender y menos a que le enseñen o le faciliten el aprendizaje del aprendizaje. Para conseguirlo, creo que hay que dejar espacios dentro del currículo, de la clase y del plan de estudios, un espacio para el capital cultural y personal que trae el alumnado a la clase. Hay que valorar más las vivencias, los conocimientos y los aprendizajes que han acumulado esos alumnos antes de llegar a nuestra clase. A veces, en la enseñanza de lenguas valoramos su competencia gramatical, pero no su competencia personal y su capital cultural. El objetivo es que ellos vean que lo que aprenden sí que se valora. En la educación funcionamos con la cuestión de la evaluación y con esta idea de que todo aprendizaje es calificable y debe ser calificado. Hasta que no desvinculemos la idea del aprendizaje de esa posibilidad de calificarlo, de evaluarlo en el sentido numérico, no vamos a poder avanzar en la promoción de esta forma de aprender fuera de nuestro corral. Nos tenemos que olvidar de la cuestión de si esto va a entrar o no en el examen. No sabemos hasta qué punto nuestras creencias sobre lo que es la educación, el aprendizaje y su evaluación están influyendo también en cómo los estudiantes perciben su papel en la clase. Y en el aprendizaje son simplemente unos repetidores de lo que aparece en el libro y en la clase. Al fin y al cabo, lo que vamos a evaluar es su capacidad de cumplir con unos requisitos que hemos establecido nosotros. Ese programa, definido de antemano, es el que decide si esa persona sabe una lengua, con unas pruebas de evaluación que también hemos decidido nosotros. Además, el programa se decide con este juego de las estructuras de poder, dando muchísima más importancia a ciertas destrezas como la gramática o el acto de comunicarse que a otros aspectos que también están relacionados con la competencia. Creo, por tanto, que es una tarea difícil porque estamos metidos en esta tradición de programaciones y evaluaciones estrictas, y también en una responsabilidad hacia el nivel siguiente, sobre todo en la enseñanza de lenguas, de la que es muy difícil salir. En cualquier esquema educativo donde haya una articulación por niveles, queremos asegurarnos de que los estudiantes van a estar preparados para el siguiente nivel. Es muy difícil cuando hablamos de una lengua,

porque haber aprobado con una buena nota no es garantía de que ese aprendizaje se haya realizado ni de que ese conocimiento vaya a estar ahí cuando lo necesiten un par de años más tarde. Aprender una lengua es muy complejo y precisamente esta exposición a las redes sociales de la que hablábamos antes puede hacer crecer en el estudiantado la idea del esfuerzo que necesitamos para aprender un idioma. También nos abre la posibilidad de comunicarnos sin dominar la lengua a la perfección y ser más conscientes de que vamos aprendiéndola. Debemos favorecer el amor al aprendizaje, al proceso de aprendizaje, no solo al resultado del aprendizaje. Creo que, como no hacemos énfasis en lo que vamos aprendiendo, no vemos lo maravilloso que es sentarse y darse cuenta de cómo hemos evolucionado.

“

Debemos favorecer el amor al aprendizaje, al proceso de aprendizaje, no solo al resultado del aprendizaje.

”

Lo veo yo misma con mi nivel de inglés al llegar a Estados Unidos y el que tengo ahora, aunque todavía hay cosas que no soy capaz de decir. Es una tarea difícil, pero que nos puede dar esperanza e introducir muchísimas otras formas de valorar lo que saben nuestros alumnos. Es muy importante dejar espacio en el aula para sus voces, para lo que hacen, para lo que los estimula o no.

Nos dirigimos al final de la entrevista y me gustaría preguntarte de manera específica por un ámbito que a veces queda oculto en nuestra profesión: el de la investigación, el diseño y la innovación en segundas lenguas. ¿Cuáles crees tú que son los temas a los que tendríamos que hacer un seguimiento especial en el futuro?

Ya me gustaría saber a ciencia cierta la respuesta a esta pregunta, y así invertir o dedicarme a eso. Aunque yo sea partidaria y defienda la importancia de la voz del profesorado y del alumnado en el desarrollo tecnopedagógico, hay que aceptar que los que determinan hacia dónde va el futuro son las grandes empresas. Así y todo, lo que estoy viendo claro últimamente es todo este interés reciclado, pero con una nueva perspectiva hacia la realidad virtual y la realidad mixta. El concepto de metaverso vuelve a estar de moda y, aunque las empresas tecnológicas no estén pensando precisamente en el metaverso como una forma de democratizar el acceso a la información, de mejorar el aprendizaje o de dar visibilidad a las voces menos representadas, realmente hay un espacio que sí que podría cumplir estas expectativas. Precisamente, la realidad aumentada puede introducir en los materiales contenidos que no existen, mejorar o agilizar su actualización e incorporar otras voces. También creo que se está investigando mucho en el acceso a la información para el público en general —en cuanto a lenguaje transparente

y claro— en la Administración, en las comunicaciones institucionales y en la educación. En este sentido, a mí me gustaría ver más evolución en el acceso al mundo digital para las personas que tienen dificultades físicas, visuales, auditivas o cognitivas. Por último, creo que se está desarrollando cada vez más la inteligencia artificial y el *machine learning*. Todas estas innovaciones que ya están presentes en otros campos, como el militar, están llegando a la educación. Quizás no sea con este ánimo de democratizar y de facilitar una transformación de la sociedad, pero van llegando, por lo que tenemos que estar atentos a estos desarrollos, ya que pueden incorporar algoritmos y formas de utilizar la información y los datos que sean discriminatorios o que sean utilizados para otros fines en lugar de buscar mejorar la sociedad. La comercialización y la explotación de estos datos es algo que está ahí. Las empresas y las instituciones en general tienen muchísimo interés por tener acceso a perfiles completos de sus usuarios, de sus clientes, de sus estudiantes. ¿Quién tiene acceso a la información que hay detrás de las plataformas de educación? Nosotros no tenemos ese acceso, a nosotros nos dan un panel con cuatro cositas que indican los progresos de nuestros estudiantes. Pero todo lo demás que están almacenando esas herramientas no es nuestro, se lo quedan ellos y no nos dan acceso. Así pues, yo creo que estos tres campos pueden ser muy interesantes tanto para realizar investigaciones como para estar pendientes de qué es lo que llega a la enseñanza de lenguas. Hay que exigir un mayor compromiso ético por parte de las empresas. Podemos y debemos hacerlo.

¿Cómo ves el futuro de la enseñanza y del aprendizaje de segundas lenguas en un mundo absolutamente tecnologizado? ¿Cuáles serían las marcas que observas?

Creo que a una parte del profesorado la aterrera este mundo tan tecnologizado, sobre todo cuando miran las herramientas de traducción de Google y de otras empresas que realmente hacen un trabajo muy bueno con los niveles iniciales. Los ejercicios de redacción que le puedes mandar a un alumno, Google los podría hacer perfectamente. Pero a corto, a medio y a largo plazo —no creo que yo esté aquí para verlo— es muy remota la posibilidad, por ejemplo, de que no exista la necesidad de aprender idiomas. Los sistemas de traducción automática e instantánea están desarrollados para lenguas como el inglés y con pares de lenguas específicos, pero no para todos los idiomas. Así que el profesorado que se siente desde hace años un poco asustado o amenazado por estas herramientas puede estar un poco tranquilo. Ocurre lo mismo con los sistemas para aprender lenguas de forma autónoma. Son muy sofisticados para contrastar el aprendizaje de palabras específicas, para el vocabulario y también para ejercicios de respuesta cerrada, pero todavía hay mucho por hacer, sobre todo en los niveles avanzados. Pasando ya a un escenario más posible, yo creo que la enseñanza de lenguas sí va a continuar y la necesidad de saber más de una lengua va a seguir aumentando, y quiero verlo aquí en Estados Unidos también, debido principalmente a la movilidad. Esta movilidad y la

globalización de la sociedad del siglo ^{xxi}, aunque sea desde el sillón de tu casa, hacen que cada vez haya más obligación, más oportunidades para utilizar la tecnología a fin de comunicarnos con personas que no hablan nuestra lengua. Y aprender otra lengua requiere además aprender la visión que hay detrás, su cultura. La forma de realizar tareas asociadas a esa lengua va a ser muy importante. También van a ser impresionantes los movimientos migratorios: ya se están produciendo, pero con las guerras y con las dificultades que los cambios climáticos y geopolíticos van a seguir provocando, la población de ciertos países se va a desplazar hacia otros. Esto va a suponer que el aprendizaje de la lengua de acogida sea una prioridad y la tecnología puede desempeñar un papel muy importante. Creo que el inglés va a seguir siendo la lengua para el intercambio académico y geopolítico, y, por eso mismo, los desarrollos seguirán teniendo lugar primeramente en inglés y pasarán quizás a las otras lenguas. Lo que sí se está viendo ya es que habrá más competencia en cuanto a clases particulares por internet, porque antes las personas de ciertos países con menos recursos no tenían acceso a plataformas de enseñanza en línea que les permitieran dar clase. Pero ahora lo que veo en el campo del español como lengua extranjera, y me parece que también sucederá en otros países donde hay mayor accesibilidad, es que la tecnología está poniendo en el tablero de juego a actores que antes no eran tan importantes. Eso es algo que modifica y hace temblar un poco al mercado de las clases particulares a través de la red. Debemos esperar también para ver cómo evoluciona y qué impacto tendrá la introducción de la tecnología de emergencia durante la pandemia. Hay personas que no quieren volver a ver Zoom ni ninguna herramienta que les recuerde la enseñanza de emergencia del tiempo que hemos tenido que estar sin tener clases presenciales. Gran parte de este pánico se debe también a una excesiva idealización de la clase presencial, como si todo lo que sucediera en ella fuera perfecto y todo lo que sucede en las clases *online* fuese horroroso. Pero creo que las empresas que han metido la zarpa, por así decirlo, en la educación gracias a la pandemia no se van a ir. Por ejemplo, Microsoft Teams no era nada en el mundo de la educación, pero al ser una de las plataformas que se utilizaba para estas clases, ahora está luchando para convertirse en una plataforma de gestión de cursos. Uno de los grandes interrogantes es cómo la educación de emergencia provocada por la pandemia va a influir en la educación. Ahora hay muchas más personas y muchos más alumnos que han sido expuestos a la tecnología, con lo que tenemos varias opciones: volver más o menos a la normalidad o aprender de lo que hemos hecho bien y mal para seguir con la educación en línea. De repente, la tecnología educativa está en boca de todos, pero quizás no de la forma que habríamos esperado. Hay mucho por hacer y cada vez más gente está dispuesta a hacer este trabajo y tiene las ganas necesarias para hacerlo.

Estoy absolutamente de acuerdo. Te damos las gracias, Esperanza, por tus palabras y por toda la sabiduría que hay en ellas.



Epílogo de Fernando Trujillo

El futuro de la enseñanza de segundas lenguas: retos tecnológicos entre la utopía y la distopía

Fernando Trujillo Sáez

“Las resistencias ciegas perturban el proceso, pero también los entusiasmos ciegos lo alteran... Necesitamos arriesgarnos a levantar un mapa del futuro, que dé sentido entonces a un camino y haga preferentes unos de otros”.

Antonio Rodríguez de las Heras (2015).

Metáforas de la sociedad digital: El futuro de la tecnología en la educación. Madrid: SM.

La UNESCO afirma, en uno de los documentos más recientes de su Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (UNESCO, 2021), que “las tecnologías digitales encierran un enorme potencial de transformación, pero aún no hemos descubierto cómo hacer realidad sus numerosas promesas”. Esta paradoja, presente en todos los ámbitos de la educación, se hace especialmente visible en la enseñanza de segundas lenguas, donde las promesas han sido importantes y los logros, moderados.

El punto de partida para esas promesas es la propia naturaleza de la comunicación mediada por la tecnología en el siglo XXI: la tecnología promete a día de hoy una comunicación sencilla, permanente y de calidad a todos sus usuarios. Este estado de disponibilidad comunicativa permanente —al menos para quien pueda permitirse la posesión de la tecnología adecuada, cuyo reparto es desigual en muchos sentidos—

se lee desde la enseñanza de lenguas como una fuente de posibilidades y de nuevas necesidades y demandas en relación con el dominio lingüístico. Así pues, se espera que la mera existencia de una sociedad de la información y la comunicación, con todos sus dispositivos y recursos tecnológicos, sea una palanca fundamental para el aprendizaje de segundas lenguas.

En paralelo con estas nuevas oportunidades comunicativas, surgen también promesas vinculadas con el aprendizaje: así, la posibilidad de disponer de un dispositivo móvil con conexión permanente a Internet genera expectativas de aprendizaje ubicuo y en movimiento (Shadiev, Hwang y Huang, 2017; Fu y Hwang, 2018); la utilización de recursos de aprendizaje diseñados para el uso exclusivo por parte del aprendiz provoca expectativas de aprendizaje autónomo (Lai, 2017); y las apps que ofrecen una capa lúdica por encima del diseño instruccional hacen creer en la posibilidad de un aprendizaje "lúdico" (Dehghanzadeh *et al.*, 2021; Shortt *et al.*, 2021).

En contextos formales, la tecnología representa también una promesa de nuevos modos de funcionamiento y organización de la enseñanza y el aprendizaje. Así, una de las expectativas más recurrentes es la mejora y el aumento de la colaboración tanto en la enseñanza como el aprendizaje (Kukulska-Hulme y Viberg, 2018; Su y Zou, 2020), pero no es la única: por ejemplo, también se espera que la tecnología permita atender a más aprendices de manera abierta y en red a través de los LMOOC, los cursos de lenguas abiertos, masivos y en línea (Chong, Khan y Reinders, 2022).

Una de las promesas más atractivas —y recurrentes— en relación con el aprendizaje de lenguas mediado por la tecnología es la mayor personalización del aprendizaje. En un artículo publicado por Chen *et al.* (2021: 205) en el cual se repasan 20 años de intentos de personalización del aprendizaje de lenguas, se define esta personalización como una instrucción que optimiza el ritmo, los enfoques, los objetivos, el contenido y las actividades de aprendizaje de acuerdo con los intereses y necesidades de cada aprendiz individual.

Tras esta promesa de personalización se encuentran tres de los conceptos claves hoy para el aprendizaje de lenguas mediado por la tecnología: la inteligencia artificial, el aprendizaje máquina y las analíticas de aprendizaje (Kannan y Munday, 2018; Godwin-Jones, 2021; Zhai *et al.*, 2021). El objetivo tras el uso de esta tecnología, como afirman Xie *et al.* (2019), es ofrecer a cada aprendiz la información y las recomendaciones adecuadas según sus intereses y necesidades, en el momento justo y de la manera más correcta posible. Aunque hasta la fecha estas recomendaciones están circunscritas, fundamentalmente, al ámbito de la lectura y el vocabulario, así como a la provisión de *feedback* en contextos de evaluación formativa, el volumen de inversión en este ámbito permite prever avances significativos en los próximos años.

No obstante, para alcanzar este nivel de personalización hay que afrontar un reto fundamental; Pikhart (2020: 1414) describe de manera sencilla el proceso: el aprendizaje

personalizado se basa en el procesamiento inteligente de información personal del aprendiz, con la cual se crea, mediante un algoritmo de análisis de datos, un perfil individual de tal forma que el servicio o la aplicación en cuestión pueda presentar a cada aprendiz información específica para sus necesidades y demandas. Obviamente, por tanto, el uso de esta tecnología supone un reto para la privacidad y la seguridad de los datos de los estudiantes: necesitamos, como defienden Vincent-Lancrin y Van der Vlies (2020: 14), una inteligencia artificial en la cual podamos confiar, lo cual implica una IA que haga adecuadamente lo que se supone que debe hacer y también una IA segura que los seres humanos usen de manera justa y adecuada.

Por otro lado, la tecnología no solo aspira a conectarnos con otras personas y realidades, sino también a crear nuevas realidades virtuales. Las tecnologías inmersivas empiezan a ser ya una realidad y se dibujan como una de las tendencias más importantes en un futuro inminente. En este sentido, lo mismo ocurre con el aprendizaje de lenguas, campo en el que ya tenemos experiencias de enseñanza y aprendizaje en entornos de inmersión virtual (Blyth, 2018; Kaplan-Rakowski y Wojdyski, 2018; Lan, 2020; Dhimolea, Kaplan-Rakowski y Lin, 2021) que con total seguridad también crecerán en los próximos años.

Al mismo tiempo, si bien se multiplican los escenarios virtuales, también lo hacen las posibilidades de contextualización espacial del aprendizaje de lenguas. Hace unos años Preston *et al.* (2015) se preguntaban, retóricamente, si una cocina puede enseñar lenguas y hoy contamos ya con diversas experiencias de sistemas sensibles al contexto, *context-aware*, (véase Lee, 2019, y Kumar y Sharma, 2020, para una revisión sistemática de la literatura) en los cuales se combinan diversas tecnologías (entornos inteligentes, internet de las cosas, sistemas de *tagging* o sensores, etc.) para generar oportunidades de comunicación y aprendizaje de lenguas.

Finalmente, un último horizonte está relacionado con la suma de varias tecnologías aquí mencionadas y el cuestionamiento radical de la figura del docente, al menos como interlocutor fundamental (o único) del aprendiz en un contexto de aprendizaje: nos referimos al aprendizaje de lenguas asistido por robots. En los últimos años ha crecido significativamente el número de experiencias (Randall, 2019; Kanero *et al.*, 2021) con robots (humanoides y no humanoides, presenciales o en telepresencia) en el ámbito del aprendizaje de lenguas y con diversos tipos de aprendices (Kory-Westlund y Breazeal, 2019; Engwall y Lopes, 2020; Konijn *et al.*, 2021).

En este sentido, Lee y Lee (2022) demuestran con su metaanálisis que el aprendizaje de lenguas asistido por robots puede tener un "efecto pedagógico positivo", por ejemplo, con relación a las destrezas orales, con el robot como "compañero de conversación en clase". Otros autores (Kanero *et al.*, 2018; Van den Berghe *et al.*, 2019) defienden (con diversos matices de entusiasmo o escepticismo) el papel de los "robots sociales" en el aula, es decir, robots diseñados de manera específica para interactuar con personas

de manera autónoma (o semiautónoma) respetando las normas de comportamiento y comunicación propias de la interacción humana.

En definitiva, estamos ante un escenario expansivo de la tecnología que abre múltiples posibilidades. La inversión en tecnología aplicada al aprendizaje de lenguas está generando —y esta tendencia irá en aumento en los próximos años— múltiples aplicaciones que provocan el desbordamiento del escenario clásico del aprendizaje de lenguas. No nos referimos a la desaparición del aula tradicional o del docente (a pesar de lo dicho en relación con los robots, el docente de lenguas tiene todavía un largo futuro por delante, aunque con competencias y destrezas distintas a las actuales), sino a la expansión de las oportunidades de aprendizaje de lenguas, sea de manera personalizada o masiva, en contextos de aula o fuera de ella.

Esta realidad de oferta diversificada y creciente de oportunidades de aprendizaje de lenguas con mediación tecnológica supone un reto para todo el ecosistema de la educación lingüística. Por un lado, entender que hay muchos contextos de aprendizaje y tipos de aprendices diferentes nos permite comprender que no todas las soluciones son válidas o necesarias para todo el mundo y en todo lugar, y que esa diversidad supone exigencias nuevas en lo relativo a la formación del profesorado o al diseño instruccional. Por otro lado, mantener un optimismo experimental razonable junto a una mirada escéptica y basada en evidencias científicas nos puede permitir avanzar sin caer en las garras del solucionismo tecnológico.

En todo caso, sirvan estas páginas y estas reflexiones para intentar arrojar algo de luz y crear conciencia acerca de la importancia de una aproximación seria, coherente y global a la relación entre la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y la tecnología. Se cierra aquí, por tanto, este libro blanco y queda abierto el debate. Lo continuaremos, querido lector, querida lectora, en nuestras salas de profesorado, nuestras revistas y nuestras redes sociales: ¡te esperamos!

BIBLIOGRAFÍA

- Blyth, C. (2018).** Immersive technologies and language learning. *Foreign Language Annals*, 51(1), 225-232.
- Chen, X., Zou, D., Xie, H. y Cheng, G. (2021).** Twenty years of personalized language learning. *Educational Technology & Society*, 24(1), 205-222.
- Chong, S. W., Khan, M. A. y Reinders, H. (2022).** A critical review of design features of LMOOCs. *Computer Assisted Language Learning*. [10.1080/09588221.2022.2038632](https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2038632)
- Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaei, E. y Noroozi, O. (2021).** Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 934-957.
- Dhimolea, T., Kaplan-Rakowski, R. y Lin, L. (2021).** A Systematic Review of Research on High-Immersion Virtual Reality for Language Learning. *SSRN*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3863724>
- Engwall, O. y Lopes, J. (2020).** Interaction and collaboration in robot-assisted language learning for adults. *Computer Assisted Language Learning*, 1-37.
- Fu, Q. K. y Hwang, G. J. (2018).** Trends in mobile technology-supported collaborative learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2016. *Computers & Education*, 119, 129-143.
- Godwin-Jones, R. (2021).** Big data and language learning: Opportunities and challenges. *Language Learning & Technology*, 25(1), 4-19.
- Kanero, J., Geçkin, V., Oranç, C., Mamus, E., Küntay, A. C. y Göksun, T. (2018).** Social robots for early language learning: Current evidence and future directions. *Child Development Perspectives*, 12(3), 146-151.
- Kanero, J., Oranç, C., Koşukulu, S., Kumkale, G. T., Göksun, T. y Küntay, A. C. (2021).** Are tutor robots for everyone? the influence of attitudes, anxiety, and personality on robot-led language learning. *International Journal of Social Robotics*, 1-16.
- Kannan, J. y Munday, P. (2018).** New trends in second language learning and teaching through the lens of ICT, networked learning, and artificial intelligence. En Fernández Juncal, C. y N. Hernández Muñoz (eds.). *Vías de transformación en la enseñanza de lenguas con mediación tecnológica*. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 76, 13-30
- Kaplan-Rakowski, R., y Wojdylski, T. (2018).** Students' attitudes toward high-immersion virtual reality assisted language learning. *Future-Proof CALL: language learning as exploration and encounters—short Papers from EUROCALL*, 124-129.
- Konijn, E. A., Jansen, B., Mondaca Bustos, V., Hobbelink, V. L. y Preciado Vanegas, D. (2021).** Social Robots for (Second) Language Learning in (Migrant) Primary School Children. *International Journal of Social Robotics*, 1-17.

- Kory-Westlund, J. M. y Breazeal, C. (2019).** A long-term study of young children's rapport, social emulation, and language learning with a peer-like robot playmate in preschool. *Frontiers in Robotics and AI*, 81.
- Kukulska-Hulme, A. y Viberg, O. (2018).** Mobile collaborative language learning: State of the art. *British Journal of Educational Technology*, 49(2), 207-218.
- Kumar, B. A. y Sharma, B. (2020).** Context aware mobile learning application development: A systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 25, 2221-2239
- Lai, C. (2017).** *Autonomous language learning with technology: Beyond the classroom*. Nueva York: Bloomsbury.
- Lan, Y. J. (2020).** Immersion into virtual reality for language learning. *Psychology of Learning and Motivation*, 72, 1-26.
- Lee, S. M. (2019).** A systematic review of context-aware technology use in foreign language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 1-25. [10.1080/09588221.2019.1688836](https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1688836)
- Lee, H. y Lee, J. H. (2022).** The effects of robot-assisted language learning: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 35, 100425.
- Pikhart, M. (2020).** Intelligent information processing for language education: The use of artificial intelligence in language learning apps. *Procedia Computer Science*, 176, 1412-1419.
- Preston, A., Balaam, M., Seedhouse, P. et al. (2015).** Can a kitchen teach languages? Linking theory and practice in the design of context-aware language learning environments. *Smart Learning Environments*, 2(9), 1-19.
- Randall, N. (2019).** A survey of robot-assisted language learning (RALL). *ACM Transactions on Human-Robot Interaction (THRI)*, 9(1), 1-36.
- Shadiev, R., Hwang, W. y Huang, Y. (2017).** Review of research on mobile language learning in authentic environments. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3-4), 284-303.
- Shortt, M., Tilak, S., Kuznetcova, I., Martens, B. y Akinkuolie, B. (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.
- Su, F. y Zou, D. (2020).** Technology-enhanced collaborative language learning: theoretical foundations, technologies, and implications. *Computer Assisted Language Learning*. [10.1080/09588221.2020.1831545](https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1831545)
- UNESCO (2021).** *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa.locale=en

Van den Berghe, R., Verhagen, J., Oudgenoeg-Paz, O., van der Ven, S. y Leseman, P. (2019). Social Robots for Language Learning: A Review. *Review of Educational Research*, 89(2), 259-295.

Vincent-Lancrin, S. y van der Vlies, R. (2020). Trustworthy artificial intelligence (AI) in education: Promises and challenges. *OECD Education Working Papers*, No. 218, Paris: OECD Publishing.

Xie, H., Chu, H. C., Hwang, G. J. y Wang, C. C. (2019). Trends and development in technology-enhanced adaptive/personalized learning: A Systematic review of journal publications from 2007 to 2017. *Computers & Education*, 140, 103599.

Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M., Liu, J. B., Yuan, J. y Li, Y. (2021). A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020. *Complexity*, 1-18.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LAS AUTORAS Y AUTORES

Las siguientes referencias bibliográficas se centran en la producción científica de las autoras y autores relacionada con tecnologías y segundas lenguas entre los años 2015 y 2022.

DANIEL CASSANY

(Todas las referencias están en abierto en la red)

Cassany, Daniel y Liudmila Shafirova (2021). "¡Ya está! Me pongo a filmar": Aprender grabando vídeos en clase. *Revista Signos*, 54(107): 893-918. <https://www.scielo.cl/pdf/signos/v54n107/0718-0934-signos-54-107-893.pdf>

Zhang, Leticia-Tian y Daniel Cassany (2021). 'The murderer is him ✓': multimodal humor in danmu vídeo comments, *Internet Pragmatics*, 4/2: 272-294. <https://doi.org/10.1075/ip.00038.zha>

Cassany, Daniel (2021). "Lectura crítica en tiempos de desinformación". *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1/ 9: artículo 3. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/3/>

Cassany, Daniel y Cristina Aliagas Ed. (2021). "Editorial", en *Prácticas literarias digitales: leer, escribir y conversar de literatura en línea*. *Ocnos*, 20/1. Monográfico como editor invitado. <https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/2677>

Shafirova, Liudmila; Cassany, Daniel y Carme Bach (2020). Transcultural literacies in online collaboration: a case study of fanfiction translation from Russian into English, *LAIC [Language and Intercultural Communication]*, 20/6: 1-16, noviembre. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1812621>

Vazquez-Calvo, Boris; Soyoof, Ali y Daniel Cassany (2020). It's easy. You click, and it comes out": Emerging Discourses around Language Technologies in Secondary Education in Catalonia, *International Journal of Pedagogies & Learning*, 15(1): 101-120. https://www.adamhousepress.com.au/wp-content/uploads/2021/01/6_Vaquez_Calvo_final.pdf

Zhang, Leticia-Tian y Daniel Cassany (2020). Making sense of danmu: coherence in massive anonymous chats on Bilibili.com, *Discourse Studies*, 22(6): 483-502. <https://doi.org/10.1177/1461445620940051>

Moya Ruiz, Elisa; Orfila, Marina; Tarragó Pascual, Clàudia y Daniel Cassany (2020). "¿Qué deberá poner allí?": Del du-rama a un curso de coreano, *Didacticae. Journal of Research in Specific Didactics*, 8: 1-19. <https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/28834>

Shafirova, Liudmila; Cassany, Daniel y Carme Bach (2020). From "newbie" to professional: Identity building and literacies in an online affinity space. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100370>

Cassany, Daniel (2019). "Escritura digital fuera del aula: prácticas, retos y posibilidades", en A. Puente Ferreras Ed. *Neuroaprendizaje e inclusión educativa*. Santiago de Chile: RIL Editores / Universidad Andrés Bello; p. 111-153. Versión preprint: https://www.researchgate.net/publication/359496763_Escritura_digital_fuera_del_aula_practicas_retos_y_posibilidades_Version_preprint

Cassany, D.; Allué, Consuelo y Maria Sanz Ferrer (2019). WhatsApp alrededor del aula, Caracteres. *Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8 (2): 302-328. <http://revistacaracteres.net/wp-content/uploads/2019/11/Caracteresvol8n2noviembre2019-whatsapp.pdf>

Zhang, Leticia-Tian y Daniel Cassany (2019). 'Is it always so fast?' Chinese perceptions of Spanish through danmu video comments, *Spanish in Context*, 16 (2): 217-242. <https://doi.org/10.1075/sic.00035.zha>

Zhang, Leticia-Tian y Daniel Cassany (2019). Prácticas de comprensión audiovisual y traducción al chino en una comunidad de fansub. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32/2: 620-649. <https://doi.org/10.1075/resla.17013.zha>

Vazquez-Calvo, Boris; Zhang, Leticia-Tian; Pascual, Mariona y Daniel Cassany (2019). Language learning and fan translation of games, anime and fanfiction, *Language Learning & Technology*, 23/1: 49-71. <https://www.iltjournal.org/item/10125-44672/>

Shafirova, Liudmila y Daniel Cassany (2019). Bronies learning English in the digital wild, *Language Learning & Technology*, 23/1: 127-144. <https://www.iltjournal.org/item/10125-44676/>

Zhang, Leticia-Tian y Daniel Cassany (2019). El fenómeno 'damu' y la participación mediática: Comprensión intercultural y aprendizaje de lenguas a través del 'Ministerio del Tiempo', *Comunicar*, 2019, 58/27. DOI: <https://doi.org/10.3916/C58-2019-02>

Cassany, D (Coord.); Aliagas, C; Pascual, M; Shafirova, L; Valero-Porras, M.J.; Vazquez-Calvo, B y Zhang, L (2019). El fandom en la juventud española. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. DOI: [10.5281/zenodo.3631707](https://doi.org/10.5281/zenodo.3631707)

Pérez-Sinusía, Marina y Daniel Cassany (2018). Escribir y compartir: prácticas escritas e identidad de los adolescentes en Instagram, *Aula de Encuentro*, 2/20: 74-94. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/3907/pdf>

Vázquez-Calvo, Boris; Martínez-Ortega, Francisco y Daniel Cassany (2018). Retos y oportunidades en la educación lingüística y tecnológica desde tres centros en Cataluña, Edmetic. *Revista en Educación Mediática y TIC*, 7: 2. <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/6879>

Shafirova, Liudmila y Daniel Cassany (2017). Aprendiendo idiomas en línea en el tiempo libre, *Revista de Estudios Socioeducativos*, 5: 49-62. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/S.1.4N5/3553>

Vazquez-Calvo, Boris y Daniel Cassany (2017). Aprender lengua con el traductor automático en la escuela secundaria: un diálogo necesario. *Calidoscópico*, 15 (1), 180-189. <http://doi.org/10.4013/cld.2017.151.14>

Hernández Hernández, Denise; Cassany, Daniel y Rocío López González Ed. (2017). *Háblame de TIC. Prácticas de lectura y escritura en la era digital*. Córdoba (Argentina): Brujas. 225 p. https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2018/04/hdt5_arm.pdf

Cassany, Daniel (2016). "Redes sociales para leer y escribir", en G. Bañales Faz, M. Castelló Badia y N. Alicia Vega López coord. *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. México: Fundación SM. P. 187-208. http://web.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem_docs/Ensenar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf

Zhang Leticia-Tian y Daniel Cassany (2016). Fansubbing del español al chino: organización, roles y normas de la escritura colaborativa, *Bid: Textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 37. <https://bid.ub.edu/es/37/tian.htm>

Valero-Porras, María José y Daniel Cassany (2016). 'Traducción por fans para fans': organización y prácticas en una comunidad hispana de scanlation, *Bid: Textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 37. <https://bid.ub.edu/es/37/cassany.htm>

Cassany, Daniel (2016). Recursos lingüísticos en línea: Contextos, prácticas y retos, *Revista Signos*, 49(S1) 7-29. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400002>

Martínez Ortega, Francisco; Subías, Jaume y Daniel Cassany (2016). Acercamiento etnográfico a la alfabetización digital en un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria en Barcelona, *Revista de Investigación Educativa*, 23. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-53082016000200190&script=sci_abstract

Merino, Elena y Daniel Cassany (2016). Libros de texto digitales de lenguas para el 1x1: recursos y discursos, *Lenguaje y Textos*, 43, 81-88. <http://dx.doi.org/10.4995/lyt.2016.5943>

Vazquez-Calvo, Boris y Daniel Cassany (2016). "Language Learning Actions in two 1x1 Secondary Schools in Catalonia: the case of online language resources", en Pareja-Lora, A.; Calle-Martínez, C.; Rodríguez-Arancón, P. Ed. *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era*. Dublín: Research Publishing. <https://eric.ed.gov/?id=ED565813>

Valero, María José; Vázquez, Boris y Daniel Cassany (2015). Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales, *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, 13: 7-23. https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2015.13.01

Cassany, Daniel (2015). "Forums and Chats to Learn Languages: Functions, Types and Uses", en Rosario Hernández y Paul Rankin Ed., *Higher Education and Second Language Learning. Promoting Self-Directed Learning in New Technological and*

Educational Contexts. Bern: Peter Lang. 2015. P. 135-158. https://www.researchgate.net/publication/299393478_Forums_and_chats_to_learn_languages_functions_types_and_uses

Cassany, Daniel (2015). "Las ortografías en Internet: exploración, datos y reflexiones", en Montoro del Arco, Esteban T. Ed. *Estudios sobre ortografía del español*, Lugo: Axac. 13-26. https://www.researchgate.net/publication/283290544_Las_ortografias_en_Internet_exploracion_datos_y_reflexiones_en_Montoro_del_Arco_Esteban_T_ed_Estudios_sobre_ortografia_del_espanol_Lugo_Axac_2015_pag_13-26

CHRISTELLE COMBE

Rémon, J., Bouquain, A. y Combe Celik, C. (2021, octubre). Robot es-tu là? Robots de téléprésence en séminaire hybride. En *Drôles d'objets*.

Combe, C. (2020). When Vlogging Educates in Politics: The French Case of "Osons Causer". *Digitalization of Society and Socio-political Issues 2: Digital, Information and Research*, 61-77.

Gadille, M., Combe Celik, C. y Cappellini, M. (2020). Une recherche action participative sur l'intégration du numérique en milieu scolaire. *Education et Formation*.

Combe Celik, C. y Cappellini, M. (2019). La construction d'un ethos discursif multimodal de futurs enseignants de langue en ligne. Interactions et apprentissages dans les centres de (ressources en) langues, Nov 2019, Aix en Provence, France.

Gadille, M., Combe Celik, C. y Corvasce, C. (2019, June). Littératie numérique et environnement virtuel multi-utilisateurs au collège. Une réinvention chemin faisant de l'espace d'apprentissage. En *La Littératie Numérique au prisme des Sociologies de l'Education et de la Culture*.

Combe Celik, C. (2019). Quand le technogène de discours «vlogue» éduque à la politique: le cas français d'«Osons causer».

Combe Celik, C. (2018) La notion de communication multimodale "artéfactée". En Journée d'étude Méthodes pour la recherche autour de la communication multimodale "artéfactée". Aix-en-Provence, Francia.

Cappellini, M. y Combe Celik, C. (2018). Convergences et décalages entre intégration des tablettes en classe de langue au collège et innovation pédagogique. Une étude exploratoire. En Colloque SFERE-Apprentissage et Education; Conditions, contextes et innovations pour la réussite scolaire, universitaire et professionnelle.

Combe Celik, C., Gadille, M. y Cappellini, M. (2018). Une recherche action participative orientée conception sur l'intégration du numérique en milieu scolaire. En *Usages du numérique en éducation: regards critiques*.

Gadille, M., Azaoui, B., Cappellini, M., Tellier, M. y Combe Celik, C. (2017). Tablettes connectées et accès à une plateforme immersive 3D en milieu scolaire: quelle reconfiguration des pratiques pédagogiques et professionnelles ?

Cappellini, M. y Combe Celik, C. (2017). How trainee teachers adapt their pedagogical actions in different telecollaborative environments. En EuroCALL 2017.

Combe Celik, C. y Cappellini, M. (2017). From imagined to enacted ethos in online trainee teachers' multimodal discourse. En 18th AILA Congress.

Azaoui, B., Cappellini, M., Tellier, M. y Combe Celik, C. (2017). Médiation numérique en classe de langue. Discours croisés sur l'introduction de tablettes dans un collège connecté. En Colloque international de l'ACEDLE, Enero 2017, Burdeos, Francia.

Cappellini, M. y Combe Celik, C. (2016). Compétences sémio-techno-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans des environnements numériques. En RANACLES.

Tatiana, C. y Combe Celik, C. (2016). Vlogging: A new channel for language learning and intercultural exchanges. En Eurocall 2016.

Combe Celik, C. (2016). Créer un groupe Facebook : Quelles pratiques discursives pour l'enseignement/apprentissage non formel du FLE ? . Anthippi Potolia, Diana Jamborova Lemay. *Enseignement / apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes*. Editions des archives contemporaines, 45-58.

Combe Celik, C. (2016). Questions méthodologiques autour de l'étude de deux plateformes interactives multimodales: de la communauté de contenu à l'application intimiste. *Línguas e Instrumentos Linguísticos (Brasil)*, 37.

Combe Celik, C. (2015). Vlogging : Identity construction and intercultural exchanges in a self learning language context. En ADDA Approaches to Digital Discourse Analysis. Valencia, España.

ANITA ALEJANDRA FERREIRA CABRERA

Cabrera, A. F. y Gómez, J. E. (2020). Analysis of Errors in ELE by Negative Transfer of English as L1 in Face-to-Face Classes Versus Online Classes in Virtual Communities. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20, 591-626.

Pastor Cesteros, S. y Ferreira Cabrera, A. (2018). El discurso académico en español como LE/L2: nuevos contextos, nuevas metodologías. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(2), 91-101.

Gómez, J. E. y Cabrera, A. F. (2018). Modelo para un tratamiento de errores de transferencia en la escritura en ELE producida en comunidades virtuales. *Folios*, 48, 137-152.

Cabrera, A. F. y Osuna, S. H. (2017). Design and implementation of a dynamic spell checker for the intelligent tutoring system, ELE-TUTORA. *Revista Signos*, 50(95), 385.

Cabrera, A. F. (2017). Panorama del español como lengua extranjera en Chile. En *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, 27-36. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Elejalde Gómez, J. y Ferreira Cabrera, A. (2016). Errores de transferencia en comunidades de aprendizaje en línea por aprendientes de español como lengua extranjera (ELE). *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 55, 619-650.

Cabrera, A. F. (2016). El efecto de estrategias de feedback correctivo escrito en la precisión lingüística de aprendices de ELE1. En *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE*, 345-355. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Cabrera, A. F. (2015). ELE-TUTORA: Un Sistema Tutorial Inteligente para la focalización de los errores gramaticales en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Suplemento Signos ELE*.

Cabrera, A. F., Jara, A. V. y Gómez, J. E. (2015). Diseño y evaluación de una aplicación tecnológica para la enseñanza del español como lengua extranjera. *Onomázein: Revista de Lingüística, Filología y Traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 31, 145-166.

Asenjo Zapata, N. y Ferreira Cabrera, A. (2015). Mejoramiento de la comprensión auditiva en portugués como LE en contextos comunicativos mediados por la tecnología. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 27-44.

Ortiz Navarrete, M. y Ferreira Cabrera, A. (2014). Proposing a wiki-based technique for collaborative essay writing. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 185-198.

CHRISTIAN OLLIVIER

Caws, C., Hamel, M.-J., Jeanneau, C. y Ollivier, C. (2021). *Formation en langues et littératie numérique en contextes ouverts – Une approche socio-interactionnelle*. Editions des archives contemporaines. <https://www.archivescontemporaines.com/books/9782813003911>

Ollivier, C. y Projet e-lang. (2018). *Digital literacy and a socio-interactional approach for the teaching and learning of languages*. Strasbourg; Graz : Council of Europe Publishing. <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20EN.pdf>

Ollivier, C., Gaillat, T. y Puren, L. (eds). (2016). *Numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires*. París : Archives contemporaines.

Soubrié, T., Bigot, V. y Ollivier, C. (eds.). (2021). *Lidil*, n° 63. *Littératie numérique, penser une éducation langagière ouverte sur le monde*. ELLUG. <http://journals.openedition.org/lidil/8568>

Garbarino, S. y Ollivier, C. (eds.). (2020). Pratiques plurilingues, apprentissage des langues et numérique. *Alsic*, 63. <https://journals.openedition.org/alsic/4930>

Ollivier, C., Jeanneau, C., Hamel, M.-J. y Caws, C. (2021). Citoyenneté numérique et didactique des langues, quels points de contacts ? *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 63. <https://doi.org/10.4000/lidil.9204>

Bigot, V., Ollivier, C., Soubrié, T. y Noûs, C. (2021). Littératie numérique, penser une éducation langagière ouverte sur le monde. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 63. <http://journals.openedition.org/lidil/9181>

Garbarino, S. y Ollivier, C. (2020). Pratiques plurilingues et numérique – Perspectives pour la didactique des langues. *Alsic*, 3(2). <http://journals.openedition.org/alsic/4866>

Ollivier, C. (2020). e-lang citoyen : Associer éducation à la citoyenneté numérique et formation en langues. *Courriel européen des langues*, 44, 7.

Ollivier, C. (2020). Développer compétences langagières et citoyenneté numérique. *Courriel européen des langues*, 43, 12. <https://www.ciep.fr/sources/courrieuro/2020/courriel-europeen-des-langues-mai-2020.pdf>

Ollivier, C. (2019). Pouvoir de l'enseignant dans les interactions en ligne et approche sociocritique en didactique des langues. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(3), 8-28. <https://doi.org/10.7202/1067706ar>

Jeanneau, C. y Ollivier, C. (2018). The e-lang Project : Towards a socio-interactive approach for language teaching and learning. *TEANGA, the Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 25, 154-169. <https://journal.iraal.ie/index.php/teanga/article/view/59>

Ollivier, C. (2016). Apprendre (les langues) à l'ère du numérique. *Chemchem. International Journal of Humanities and Social Sciences*, 10(2), 217-227.

ESPERANZA ROMÁN-MENDOZA

Román-Mendoza, E. y Suárez-Guerrero, C. (2021). Ecosistemas locales de aprendizaje ante la globalización tecnológica. Retos de los modelos educativos digitales pospandemia. *RIITE, Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 1-11.

Román-Mendoza, E. (2020). Aprendizaje de la Lectura y Escritura en Español LE/L2 en las Redes Sociales. En *Lingüística Textual y Enseñanza del Español LE/L2*, 264-281. Routledge.

Román-Mendoza, E. (2018). Tecnologías educativas (Educational technologies). En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, 547-564. Routledge.

Román-Mendoza, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital: tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. Routledge.

Hernandez Munoz, Natividad, and Esperanza Roman-Mendoza. (2018). "Let's learn together: best-practice requirements for second language teaching in the digital age." *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 76. 31-48.

Muñoz, N. H. y Román-Mendoza, E. (2018). Aprende conmigo: exigencias de la era digital para las buenas prácticas en la enseñanza de segundas lenguas. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 76, 31.

Esperanza Román-Mendoza (2014). Tecnología y enseñanza del español en los Estados Unidos: hacia un mayor protagonismo del alumno como gestor de su propio aprendizaje, *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), 187-204. [10.1080/23247797.2014.970362](https://doi.org/10.1080/23247797.2014.970362)

Parece evidente que, ante “el tsunami digital” que han vivido —y aún están viviendo— la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, quienes actuamos en este sector de la educación (administraciones, centros, docentes, estudiantes, familias, editoriales, etc.) necesitamos abstraernos por un momento de esa vorágine para entender la amplitud de los cambios que se están produciendo, para evaluar su impacto y, sobre todo, para reflexionar sobre cómo deseamos que evolucione la enseñanza de las lenguas y el papel de la tecnología.

En este contexto y conscientes de que no es fácil hablar de la digitalización de la enseñanza y del aprendizaje sin recurrir a los lugares comunes, exponer obviedades o caer en lo anecdótico, hemos querido crear un espacio en el que se puedan oír las voces de seis expertos y expertas.



DL: B 8416-2022



8 436016 735926