



FRANCISCO JAVIER SÁNCHEZ MARTÍN

Universidad de Murcia

javisanmar@um.es

LA INTEGRACIÓN DE LA TECNOLOGÍA Y SU ADECUACIÓN PEDAGÓGICA A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Fecha de recepción: 17.11.2020

Fecha de aceptación: 31.03.2021

Resumen: La Comisión Europea (2018) respalda la apuesta por la tecnología digital como mecanismo enriquecedor de las oportunidades de aprendizaje, puesto que, con su aplicación, se incrementan las prácticas innovadoras en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ello, sin duda, contribuirá fomentar nuevas pedagogías de aprendizaje en el marco de una enseñanza presencial progresivamente más digitalizada, a la vez que permitirá reforzar la adquisición de la competencia comunicativa en español. Recuérdese, por otro lado, que una de las competencias clave del profesorado (Instituto Cervantes 2012) es, precisamente, la incorporación de las TIC para su desempeño docente. El objetivo de esta investigación consiste en evaluar la actual situación de la infraestructura de los espacios virtuales para el aprendizaje en la era digital. Para ello, nos fijaremos en los materiales y recursos ofrecidos en una plataforma electrónica de ELE en línea en el marco de las iniciativas vinculadas a la modernización de la enseñanza del español. Finalmente, se constata la obligación por parte de los docentes así como de las editoriales y los profesionales del sector de atender los procesos de innovación y adaptar los recursos tecnológicos para potenciar la autonomía, empoderamiento y aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: competencia digital, competencia comunicativa, TIC, empoderamiento, autonomía del aprendizaje, ELE

Title: The Integration of Technology and Its Pedagogical Adaptation to the Teaching of Spanish as a Foreign Language

Abstract: The European Commission (2018) supports the commitment to digital technology as a mechanism for enriching learning opportunities, since, with its application, innovative practices in teaching of foreign languages are increased. This will undoubtedly contribute to fostering new learning methods within the framework of a progressively more digitized face-to-face teaching, while reinforcing the acquisition of communicative competence in Spanish. On the other hand, it should be remembered that one of the key competencies of teaching staff (Instituto Cervantes 2012) is, precisely, the incorporation of ICT for their teaching performance. The aim of this research is to evaluate the current situation of the infrastructure of virtual learning spaces in the digital age. To this end, we will look at the materials and resources offered on an online ELE electronic platform within the framework of initiatives linked to the modernization of Spanish language teaching. Finally, we note the obligation on the part of teachers as well as publishers and professionals in the sector to attend to innovation processes and to adapt technological resources to enhance students' autonomy, empowerment, and learning.

Keywords: digital competence, communicative competence, LKT, empowerment, learning autonomy, Spanish as a Foreign Language

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías están en la base de la evolución de las metodologías educativas, cuyas tendencias apuntan hacia la formulación de un trinomio conformado, según Juan Lázaro, por: 1) dotación de infraestructura tecnológica, 2) acceso a materiales didácticos digitales de mayor calidad y 3) actitudes del profesorado ante la tecnología, en cuanto garante de la renovación pedagógica en marcha (2016: 3).

Las tecnologías de la comunicación y educativas no solo proporcionan acceso a un gran caudal de información y recursos, sino que conforman un abanico amplísimo, de ahí que el Plan de Acción de Educación de la Comisión Europea incida en las oportunidades que provee la tecnología digital para el fomento de nuevas pedagogías de aprendizaje que aseguren, de modo particular, un aprendizaje más personalizado (Comisión Europea 2018: 11). En este sentido, dicho documento propone tres prioridades concretas: 1) hacer un mejor uso de la tecnología digital para la enseñanza y el aprendizaje, 2) desarrollar competencias y capacidades digitales pertinentes para la transformación digital y 3) modernizar la educación mediante la previsión y un mejor análisis de los datos. En definitiva, se augura que las tecnologías implicarán una transformación de la propia significación de la educación a medida que tanto el aprendizaje formal como el informal resulten cada vez más valorados¹. Repárese, igualmente, en que, como apunta Juan Lázaro, el *software* y las plataformas suministran escenarios que provocan que la enseñanza presencial confunda sus límites con la modalidad semipresencial:

La enseñanza presencial tiende a confundir sus límites con la modalidad semipresencial, en la medida que la tecnología facilita escenarios en los que el grupo interactúa en línea o la función del profesor rebasa las fronteras del aula física y comienza el ejercicio de su docencia en la atención a los alumnos a través de los entornos digitales. (Juan Lázaro 2017: 831)

Para operar en este nuevo marco, por un lado, los docentes precisan de nuevas competencias pedagógicas, las denominadas competencias del siglo XXI, para aplicar nuevos enfoques. Una de las competencias clave del profesorado, recogida por el Instituto Cervantes (2012), contempla *servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo*, competencia que no es exclusiva del profesorado de lenguas segundas y extranjeras, sino que lo es igualmente de otros profesionales. Esta competencia TIC, junto al resto de las específicas y centrales, testimonia “la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones [en su actividad profesional]” (Instituto Cervantes 2012: 7). Por otro lado, los alumnos también pueden sentirse desorientados como consecuencia de los recursos inabarcables, de ahí que tal compe-

¹ De hecho, *aprendizaje formal e informal* constituyen descriptores incluidos en las prácticas de evaluación que constan en el marco DigCompOrg: “Las tecnologías de aprendizaje digital permiten a los individuos aprender donde y cuando quieran. El aprendizaje informal y no formal que tienen lugar fuera de los escenarios formales se reconocen y valoran por parte de la organización de aprendizaje” (Kampylis, Punie y Devine 2015: 26).

tencia digital exija del docente la capacidad de saber integrar los recursos tecnológicos y materiales disponibles en Internet y requiera del estudiante el compromiso de utilizar de forma autónoma los recursos de los entornos digitales que le han sido sugeridos con el fin de favorecer las estrategias de aprendizaje.

Ahora bien, a la vez que se reconoce el valor de estos dispositivos y plataformas digitales, se insiste en que su “énfasis no está en los instrumentos (contenedores) sino en la posibilidad de construcción e intercambio de nuevos conocimientos” (Cobo 2016: 83), esto es, en que se está produciendo realmente, tal y como se interroga Cobo, un aprendizaje personalizado, auténtico, simulado o colaborativo en los contextos digitales.

Nos hallamos ante nuevos roles que están asumiendo los agentes involucrados en el proceso de enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras, particularmente los estudiantes en tanto agentes sociales, aprendices empoderados (Román-Mendoza 2018: 108) capaces de asumir prácticas pedagógicas innovadoras mediante el empleo de las plataformas multimodales que fomentan, asimismo, la colaboración y la autonomía.

1. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo de la investigación radica en aproximarse al análisis de la situación actual que exhibe la infraestructura de los espacios virtuales disponible para la práctica de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera/segunda lengua, lo que implica, además, examinar el rediseño que han podido experimentar los materiales ofrecidos por estas plataformas digitales en el contexto de las iniciativas vinculadas a la modernización de la enseñanza de lenguas, en nuestro caso del español, un proceso primordialmente humano y definido por la interacción comunicativa. Desde la perspectiva comunicativa, la evaluación –tanto dentro del aula como fuera de la clase– deviene en un elemento central del proceso de enseñanza/aprendizaje por cuanto con ella “se determina el grado de conocimientos en relación con los contenidos y destrezas trabajados” (Santiago Guervós y Fernández 2017: 803) y, por ende, se determina el grado de dominio lingüístico del estudiante². Como se ha mencionado, las responsabilidades de los aprendientes como agentes sociales, plasmadas en el MCER, respecto al fomento de *aprender a aprender* implica la actividad evaluativa del propio aprendizaje³, que puede medirse individualmente, pero también mediante la coevaluación a partir del trabajo colaborativo desarrollado por el grupo en el aula. Además, la implicación de los alumnos en la evaluación no solo conduce a su interiorización como algo consustancial al proceso, sino que promueve la negociación entre docente y estudiantes para determinar qué habilidades y destrezas van a ser evaluadas y con qué criterios. En definitiva, los estudiantes des-

² De acuerdo con el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF-MEC) (Comisión Europea 2009), los *resultados del aprendizaje* se conciben como la expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje, esto es, se definen en términos de conocimientos, destrezas y competencias.

³ El espíritu de búsqueda, la estimulación del razonamiento y la resolución de problemas, así como el fomento de la creatividad conducen al refuerzo de la capacidad de aprender a aprender (Hsiao y Vieco 2012: 2).

cubrirán el atractivo de estos modos de evaluación mediante actividades que refuercen estrategias cognitivas de construcción del aprendizaje, al tiempo que generan, igualmente, más ocasiones para la ejercitación comunicativa de la lengua.

En definitiva, entre los objetivos se halla comprobar si los recursos didácticos digitales promueven ejercicios centrados en la toma de decisiones, en la resolución de problemas o en aplicar o crear alternativas diferentes, esto es, actividades que estimulen el pensamiento creativo de los aprendientes. Las tecnologías brindan la oportunidad de obtener analíticas del aprendizaje por medio de la huella digital del estudiante cuando este interviene en las plataformas para confeccionar las entradas en blogs, participar en los foros, etc.; de este modo se refuerza la retroalimentación y se avanza en las dimensiones conductuales, afectivas y cognitivas, de ahí que las herramientas y actividades de coevaluación constituyan un medio idóneo para que los estudiantes especifiquen cómo han ido construyendo su aprendizaje⁴.

Para comprobar los cambios que ha venido experimentando la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras y el avance producido en el caso del español como L2/LE, se ha seleccionado la plataforma de *e-learning* ELETeca, de la editorial Edinumen, que ofrece un conjunto de recursos complementarios en este espacio en línea para complementar los materiales tradicionales utilizados en el proceso de enseñanza del español. Ahora bien, si bien los alumnos en su ámbito personal son proclives al empleo de la tecnología, los informes afirman que este uso en el aula se limita a la búsqueda de información. El objetivo es activar herramientas para estimular el empoderamiento del aprendiz en el proceso de enseñanza/aprendizaje, de modo que el estudiante “se sienta invitado igualmente a responder qué he aprendido con la tecnología y cómo voy a aplicarla para seguir aprendiendo” (Pedró 2011: 29). Por consiguiente, es inaplazable un diseño pedagógico de los materiales que se alojen en las plataformas y que estos vengán acompañados de tutoriales, prácticas y simulaciones –recursos sugeridos por Pedró (2017)– de forma que realmente pueda evidenciarse que los aprendices controlan el proceso en términos de tiempo, ritmo y secuenciación⁵. A la revisión de todas estas estrategias educativas invita el Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes (DigCompOrg), que contempla ocho elementos clave interrelacionados y dieciséis subelementos comunes a todos los sectores de la educación (Kampylis, Punie y Devine 2015).

Como observamos en el Cuadro 1, a partir del elemento temático “prácticas de enseñanza y aprendizaje” se constata que resulta primordial modernizar las prácticas docentes merced al potencial brindado por las tecnologías digitales. Ello afecta asimismo a los estudiantes, a quienes se anima a que actúen como estudiantes autodirigidos de forma que ellos puedan ser considerados codiseñadores de su aprendizaje (cf. Kampylis, Punie y Devine 2015: 19, 23-24). Por su parte, de los docentes y de las empresas y editoriales de idiomas (esto es, las organizaciones) se exige que adapten y apliquen prácticas pedagógicas en entornos virtuales.

⁴ Revítese la propuesta de integración de estrategias cognitivas en el escenario de aprendizaje, según los tiempos (en cada momento, día a día, en distintas sesiones o en un proyecto, en el trimestre o durante todo un curso) para implicar a los alumnos en su uso (Hernando Calvo 2015: 62-65).

⁵ En Sánchez Martín se manifestó la prioridad de aplicar estrategias de orientación y tutorización a los alumnos, ya que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe aspirar a la independencia y autonomía del discente (2018: 24).

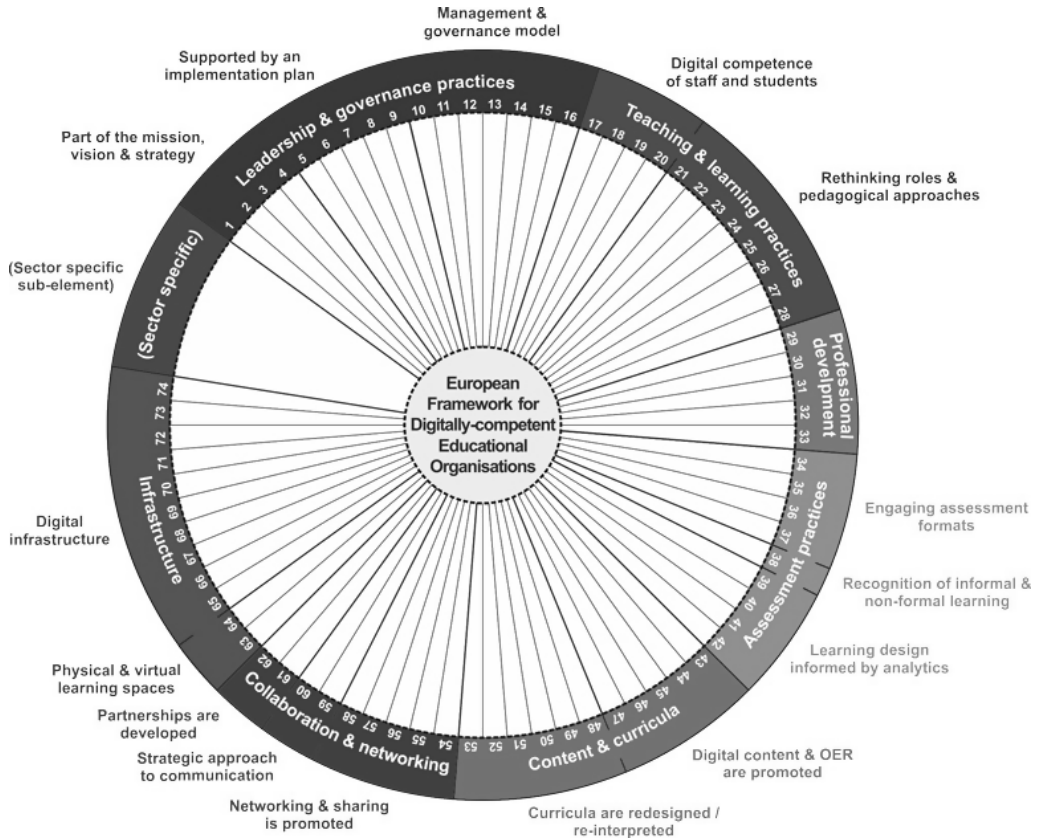


Fig. 1 Elementos y subelementos clave de DigCompOrg (European Commission 2015).

Cuadro 1 Elemento temático *Prácticas de enseñanza y aprendizaje* del DigCompOrg (Kampylis, Punie y Devine 2015: 19)

Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje	Se promueve, compara y evalúa la Competencia Digital	<ul style="list-style-type: none"> 17. Personal y estudiantes Digitalmente Competentes 18. Se ponen en primer plano los riesgos y el comportamiento responsable en entornos en línea 19. Se realiza la comparativa de la Competencia Digital (DC) del personal y de los estudiantes 20. Se incluye la DC en la valoración del personal 21. El personal actúa en asociación en el cambio 22. Se prevén nuevos roles para el personal 23. Se prevén nuevos roles para los estudiantes 24. Se expanden los enfoques pedagógicos 25. Se desarrolla un aprendizaje personalizado 26. Se promueve la creatividad 27. Se espera colaboración y trabajo en grupo 28. Se desarrollan destrezas sociales y emocionales
	Tiene lugar un replanteamiento de roles y modelos pedagógicos	

Por su lado, el elemento temático referido a la *infraestructura* resulta crucial al existir nuevos escenarios para el aprendizaje (físicos y virtuales), de ahí el papel esencial de las tecnologías para facilitar dichos espacios de aprendizaje y considerar todas las nuevas dimensiones que intervienen en el proceso complejo de enseñanza/aprendizaje (cf. Kampylis, Punie y Devine 2015: 20, 32-33).

Cuadro 2 Elemento temático *Infraestructura* del DigCompOrg (Kampylis, Punie y Devine 2015: 20)

Infraestructura	Se diseñan Espacios de Aprendizaje Físicos y Virtuales para el aprendizaje en la era digital	63. Los espacios de aprendizaje físicos optimizan las posibilidades del aprendizaje en la era digital 64. Se optimizan los Espacios de Aprendizaje Virtual
	Se planifica y gestiona la infraestructura digital	65. Se tiene establecida una Política de Uso Aceptable 66. Los conocimientos expertos pedagógicos y técnicos dirigen las inversiones en tecnologías digitales 67. Hay una gama de tecnologías de aprendizaje digital que dan soporte al aprendizaje en todo momento y lugar 68. Se apoyan los modelos <i>Bring Your Own Device</i> (Traiga Su Propio Dispositivo) (BYOD) 69. Se abordan los riesgos relacionados con la desigualdad y la inclusión digital 70. El apoyo técnico y de usuario es evidente 71. Las tecnologías de asistencia atienden necesidades especiales 72. Hay medidas bien establecidas para proteger la privacidad, la confidencialidad y la seguridad 73. Hay evidencia de una planificación de adquisiciones eficaz 74. Hay establecido un plan operativo para la red principal y los servicios básicos de las TIC

En definitiva, se trata de verificar el proceso de integración de la tecnología en el aprendizaje del español, de acuerdo con la aplicación de las metodologías advertidas en el marco DigCompOrg, dado que deben reforzarse la construcción y el intercambio de conocimientos en el marco de las tecnologías digitales. Para comprobarlo, desde el punto de vista metodológico, se ha seleccionado una de las plataformas, ELEteca, cuya estrategia editorial se encamina al liderazgo en la creación de materiales digitales innovadores, para examinar y comparar dos de estos recientes materiales alojados en dicha plataforma editorial. A partir de la revisión pormenorizada se tratará de comprobar si se han optimizado los espacios virtuales para ofrecer la capacidad de monitorizar el progreso del aprendizaje o si se usan los datos de interacción de los aprendices para modificar aspectos con-

cernientes a su instrucción acorde con presupuestos pedagógicos actuales, conducentes a ofrecer una experiencia personalizada. En este sentido, se evidenciará que, efectivamente, quedan retos para alcanzar la personalización del aprendizaje merced a los sistemas y tecnologías adaptativas (cf. Chrysafiadi, Troussas, Virvou y Sakkopoulos 2019; Mirata, Hirt, Bergamin y Westhuizen 2020).

2. LA INTEGRACIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO L2/LE: REVISIÓN DE RECURSOS EN LA PLATAFORMA ELECTRÓNICA ELETECA

En consonancia con los objetivos y la metodología, evaluamos la oferta propuesta por Edinumen, una de las editoriales referentes de ELE, en su plataforma ELEteca 4.0, que representa un espacio con avanzadas funcionalidades y herramientas para las clases de español. Nuestro propósito es ponderar, dentro de las tendencias didácticas actuales, el grado de integración de la competencia digital en la enseñanza de español como L2/LE, así como el esfuerzo de la empresa editorial por adecuarse al paradigma pedagógico del aprendizaje virtual de acuerdo con el DigCompOrg; así consta que el enfoque de toda la organización en el “diseño innovador, la adaptación o la reorganización de espacios de aprendizaje virtuales y físicos refleja la visión de la organización para modernizar las prácticas para conseguir unos resultados de aprendizaje más extensivos” (Kampylis, Punie y Devine 2015: 32). En efecto, el grupo Edinumen está apostando decididamente por los materiales digitales innovadores, como reflejan, por un lado, la edición del primer videojuego, *Guadalingo*, para aprender español en inmersión, y, por otro, la de *Hablamos*, un curso en línea alojado en una plataforma de *e-learning* y que permite a escuelas y profesores ofrecer clases de español semipresenciales y en línea (cf. <https://edinumen.es/materiales-digitales>).

Para valorar estos esfuerzos por adecuar y modernizar las prácticas pedagógicas, revisamos en este trabajo el material de dos de sus métodos, *Espacio Joven 360°* y *Frecuencias. Español comunicativo para el siglo XXI*, confeccionados por el Equipo Espacio (2017-2018) y por el Equipo Frecuencias (2020), respectivamente, que están alojados en la extensión digital de ELEteca. Por consiguiente, en relación con los objetivos e hipótesis, a partir de la selección de estos materiales, se procede, en este apartado, con el examen y evaluación de sus elementos conformadores (contenidos curriculares, actividades de lengua, forma de enseñanza) para determinar, así, si su diseño responde a la categorización de las tecnologías adaptativas, que son capaces de gestionar los diferentes itinerarios de aprendizaje adaptándolos al perfil individual de cada estudiante consiguiendo monitorizar las actividades del usuario con el sistema (cf. Park y Lee 2003: 675) sobre la base de las habilidades de aprendizaje, los estilos cognitivos y las metas de los estudiantes.

El manual *Espacio Joven 360°* (Equipo Espacio, 2017-2018) es un curso destinado a un usuario básico de español (niveles A1 y A2) y también para el nivel umbral (B1) correspondiente a un usuario independiente. De acuerdo con la editorial, este manual, disponible en papel y en formato *e-book*, incorpora en su plataforma electrónica materiales

virtuales diversos: audiciones, prácticas interactivas, tests de evaluación, actividades colaborativas, el juego didáctico Spanish.org y vídeos de cada unidad (cf. <https://edinumen.es/espaciojoven360/caracteristicas.html>). La extensión digital de *Espacio Joven 360°* dispone de herramientas que encaminan a los alumnos hacia un aprendizaje autónomo, merced a la motivación que les provoca el empleo de los juegos (*Spanish Blogger* para los niveles A1, A2 y B1.1, y *Spanish.org* para el nivel B1.2) y las prácticas interactivas de diversa tipología para repasar los contenidos, actividades colaborativas para la consecución de tareas mediante wikis y foros, así como videotutoriales con pasajes de películas, entrevistas y la sección *Videogramas*, destinada al estudio de la gramática con vídeos de situaciones que, además, incorporan explicación gráfica de los aspectos gramaticales trabajados en cada unidad⁶.

Con respecto a *Frecuencias*, manual de nuevo cuño que da respuesta a las necesidades de estudiantes y docentes en cualquier contexto de aprendizaje del siglo, según Edinumen, es un curso destinado a un usuario básico de español (niveles A1 y A2) y que, además, cuenta con la revisión de la Real Academia Española, como indica dicha editorial (cf. <https://edinumen.es/materiales/frecuencias/>). La colección cuenta con una extensión digital alojada en la plataforma de *e-learning* ELETeca (cf. <https://eleteca.edinumen.es/>), que ofrece una versión digitalizada de los materiales, además de los audios, vídeos y otros recursos adicionales, tanto para alumnos como para docentes, para poder desempeñar un trabajo en línea de los contenidos comunicativos.

2.1. El material diseñado por el Equipo Espacio (2017-2018)

Por lo que respecta al examen de aprendizaje de ELE mediante la plataforma electrónica ELETeca, el manual *Espacio Joven 360°* (Equipo Espacio 2017-2018) cuenta en su extensión digital con contenidos adicionales a los manuales para todas las unidades, actividades interactivas agrupadas para cada uno de estos apartados estructuradores: *¿Qué ves?*, *Comenzamos con un diálogo*, *Hablar por hablar. Comunicación*, *Palabra por palabra. Vocabulario*, *Paso a paso. Gramática*, *Suena bien. Pronunciación y ortografía*, *Sesión de cine*, *Mundo hispano. Cultura*, *Érase una vez. Literatura*, *Me preparo para el DELE*, *¡Me lo sé! Evaluación* y *Spanish Blogger*.

Para el análisis, nos fijamos dentro del nivel A1 en las actividades colaborativas diseñadas en la plataforma digital para la consecución de tareas grupales. Tales actividades permiten a los estudiantes explorar, buscar individualmente la información, pero también aprender participando en comunidades virtuales, a través de foros y wikis. En las actividades con wikis los estudiantes deben construir documentos sobre diversos temas entre

⁶ Nótese que, en el manual disponible en papel y en formato *e-book*, los cuadros gramaticales incluyen la remisión explícita a *Videogramas* de la extensión digital; así, por ejemplo, en el caso de la unidad 1, donde el trabajo gramatical se dedica a los pronombres personales, el vídeo de la plataforma recrea una situación cómica donde dos profesores conversan sobre su actividad docente: sobreescritas figuran, a la vez, explicaciones interactivas con ejemplos (“vosotros vais a pasarlo muy bien”, “(tú) vas a llegar tarde”), y, posteriormente, al final del vídeo, se interroga a los alumnos con “¿Crees que Juan es bueno con Paco?”, para que los estudiantes propongan su final de la historia.

todos los participantes, elaborar proyectos, etc., como, por ejemplo, organizar un viaje, continuar una historia o hablar sobre diferentes cuadros. El foro, por su parte, como espacio de discusión en línea, resulta apropiado para debatir, pedir información, intercambiar ideas, presentar puntos de vista, etc., para llegar a unas conclusiones finales; además, puede ser un instrumento adecuado para que los propios estudiantes den consejos a otros estudiantes, incentivándose de un modo implícito el desarrollo de la evaluación. Por ejemplo, para la unidad cuarta, una vez terminada, se propone la realización de una segunda actividad, “Conocemos España”, que tiene como objetivo describir una ciudad y proporcionar información sobre ella (monumentos, edificios singulares, etc.). Los alumnos se agrupan y nombran a un coordinador de cada grupo, cada uno de los integrantes localizan las informaciones y en la wiki editan el texto correspondiente al resumen que cada grupo debe presentar. Una vez consensuado el texto, para presentar a la clase la ciudad elegida se puede diseñar una competición por grupos con la selección de un breve conjunto de preguntas que el grupo confecciona. Finalmente, en el foro, se emite una autoevaluación de forma individual respecto de la actividad desarrollada. En definitiva, se cuenta con los medios técnicos para realizar colaborativamente actividades de escritura y de interacción oral a partir de la wiki y el foro, esto es, se empodera a los estudiantes para que adopten prácticas pedagógicas innovadoras. Además, el docente puede incorporar, adicionalmente en función de la tipología del grupo y de los recursos disponibles, parrillas de evaluación que sirvan al alumno para ser consciente de cómo puede ir mejorando personalmente durante el proceso de aprendizaje, siempre con el objetivo de “optimizar la coherencia pedagógica” (Figueras y Puig 2013: 45).

También, según anotamos anteriormente, en la extensión digital de la plataforma ELEteca, al final de cada unidad, dentro de la evaluación, se incorpora un videojuego narrativo; en el caso del nivel A1, examinado *Spanish Blogger*, con el que los estudiantes descubrirán aspectos de la cultura hispana a través de una aventura⁷ en la que tendrán que ayudar a Álex –el personaje– a superar una serie de misiones para ir creando su blog sobre el español. Cada nivel incluye ocho misiones (lecciones interactivas) con contenidos diseñados para la práctica del español de manera tutorizada por el profesor (cf. <https://edinumen.es/spanishblogger/>). Para superar cada misión (por ejemplo, la unidad 6, titulada *Vamos de viaje*, incluye la misión 6 –*Destino, el Caribe*–, que se compone a su vez de tres episodios), el alumno tendrá que interactuar con otros personajes que le proporcionarán información valiosa (por medio de la simulación de una llamada, de cuya audición el alumno solo dispone del comienzo), consultar páginas web, hacer búsquedas de información en Internet y realizar una serie de actividades que le irán capacitando para ir escribiendo la entrada del blog en español y, finalmente, para concluir la misión, deberá superar un test. Por consiguiente, se fomentan la autonomía y el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes. Al mismo tiempo, podría señalarse que se intenta recrear la interacción digital entre plataformas –la “interplataformidad” del discurso electrónico (Román-Mendoza 2021)–, si bien, toda esta actividad con los medios electrónicos discurre dentro de la propia plataforma de *e-learning* de la editorial.

⁷ “Los juegos son el medio de apoyo al aprendizaje de conocimientos, competencias y habilidades” (Pujolà y Herrera Jiménez 2019: 585).

2.2. El material diseñado por el Equipo Frecuencias (2020)

En segundo lugar, en la plataforma electrónica ELEteca 4.0 está disponible el material editado por el Equipo Frecuencias (2020), *Frecuencias. Español comunicativo para el siglo XXI*.

Para el análisis, nos fijamos en material ofrecido para el nivel A1, que está conformado por diez unidades didácticas caracterizadas y cuyo planteamiento metodológico combina el aprendizaje por contenidos con la resolución de tareas; para ello propone actividades de práctica significativa que involucran al estudiante en su proceso de aprendizaje, a la vez que se incide en la particularidad de servirse para los ejemplos utilizados en el manual de muestras reales procedentes del corpus lingüístico de la Real Academia Española. Con ellas se pretende acercar al estudiante a las diferentes realidades sociolingüísticas hispánicas, visible en las variantes léxicas, gramaticales y de carácter comunicativo propuestas. Ahora bien, realmente se da prioridad a las tocantes al plano léxico por resultar capital para la comunicación en español, aunque en la parcela del vocabulario y su variación diatópica el manual se limita a tres zonas (Argentina, España y México, Centroamérica y Caribe)⁸ –lo que evidencia un desequilibrio por oponer un contraste entre unidades políticas de las que quedan fuera variedades léxicas de zonas regionales (en el caso de España, Andalucía, Canarias y otras zonas periféricas geográfica, pero no lingüísticamente)–. Por otro lado, con alumnos de ELE de nivel inicial absoluto, debe tenerse presente, a la hora de acercarlos a las diferencias léxicas entre las diferentes variedades del español, que, aunque hay importantes diferencias de vocabulario, estas no impiden casi nunca la comunicación entre los millones de hispanohablantes.

Por otro lado, entre las funcionalidades que se brinda está el acceso digital al material audiovisual de la serie *Hostal Babel*, creada y producida específicamente para este manual (y nivelada según los contenidos de la realidad lingüística del manual)⁹, y que presenta los contenidos culturales e interculturales relacionados con el mundo hispánico a partir de las anécdotas que les suceden a los cinco protagonistas, que son nativos de distintos países de habla hispana (se reducen a tres variedades: la argentina, la española peninsular y la mexicana). Por ejemplo, si cotejamos los bloques articulares de la unidad 8, observamos que de forma coherente el episodio *¿Enferma?* plantea una situación comunicativa para reforzar los contenidos aprendidos en dicha unidad: hablar de enfermedades y dolencias y síntomas, hablar de los estados de ánimo y dar consejos, órdenes e instrucciones (en el plano de la comunicación), el imperativo afirmativo y pronombres de objeto directo (en el ámbito gramatical), el léxico sobre el cuerpo humano, enfermedades, dolen-

⁸ Por ejemplo, en la unidad 3 se propone a los estudiantes una primera actividad para conocer la distribución de la pareja léxica *boleto/billete* en diversas zonas geográficas y establecer así su uso en contexto: los alumnos, quienes deben seguir los pasos indicados en *Concordancias* de la página del CORPES XXI, buscan por parejas en este corpus académico estas palabras (*boleto/billete*) en las zonas o países que les interesen y anotan los ejemplos y significados que tengan.

⁹ Los contenidos de los episodios están en consonancia con los respectivos de cada unidad, así, de forma significativa, en el episodio 4 *Navidad en Babel* está ligado con el tema “En familia” de la unidad 4 del manual, *El olor de tu café* (episodio 5) con “Igual que todos los días” (contenido funcional de la unidad 5), *Unas tapas muy ricas* (episodio 6) con “No me gusta, ¡me encanta!” que vehicula la unidad 6, *Uvas y campanadas* (episodio 7) con “Buenas intenciones”, *¿Enferma?* (episodio 8) con “Cuidate mucho”, entre otros.

cias y estados de ánimo, así como los beneficios para la salud que comporta seguir una dieta mediterránea (en el plano de la cultura).

Con esta propuesta audiovisual, *Hostal Babel*, la editorial sigue la estela de los fundamentos didácticos que postulan que el trabajo con medios audiovisuales, como películas o series de televisión, “puede servir para comprender ciertos matices culturales en el lenguaje hablado, ayudar a que el aprendiz analice similitudes y diferencias culturales y a que observe el impacto de la comunicación no verbal en un contexto específico” (Herrero 2019: 567). Igualmente, dicha serie representa, según consta en la introducción, “un lugar de encuentro para la amistad, la tolerancia y la mezcla de culturas” (Equipo Frecuencias 2020: int. 7).

La revisión de los episodios que integran esta serie de ficción, *Hostal Babel*, depara, por un lado, que los contenidos de la propuesta están pensados también para ser trabajados en clase, de ahí la inclusión en el manual de propuestas de actividades específicas –siguiendo el esquema tradicional– para antes, durante y después del vídeo. Ello no es óbice para apostar por el trabajo cooperativo que claramente se estimula: antes del vídeo, a partir del estímulo de la imagen disponible se solicita que grupalmente se planteen hipótesis sobre el contenido del vídeo y que realicen puestas en común para contrastar opiniones –objetivo de la actividad 2: “Teniendo en cuenta las hipótesis anteriores, ¿qué crees que va a pasar en el capítulo de hoy? Discútelos con tu compañero/a”–. También durante el visionado, la actividad 4 propone diversas subtarefas comunicativas grupales: “Visiona el fragmento sin sonido. ¿Qué crees que le pasa a Tere? ¿Qué síntomas tiene?”; 4.1. “Ahora vuelve a visionarlo sin sonido e imagina con tus compañeros el diálogo que mantienen. Ayúdate de los gestos que hacen los personajes. Luego cada uno de vosotros pone la voz a un personaje y lo representáis”; 4.2. “Visiona ahora el fragmento con sonido. ¿Qué grupo ha escrito un diálogo más cercano al original?” y 4.3. “Todos están preocupados por Tere y Leo está muy nervioso. Visiona de nuevo este fragmento y completa las frases. 1. Hay que ... en horizontal. 2. Hay que ... a un médico [...]”. En esta última, el fin es la práctica en el uso de la perífrasis de obligación más los pronombres personales. Durante el visionado del vídeo en la actividad tercera el docente puede insistir en que los estudiantes se fijen en la forma que presentan los verbos (*tenés, hacele, podés, comé*) que emplea la argentina Carla. El fenómeno del voseo se ha trabajado con anterioridad (unidad 4) y como actividad de refuerzo se puede proponer al estudiante que transforme estas formas tuteantes, de acuerdo con la variedad del mexicano Hugo. Por consiguiente, sí se fomenta el trabajo cooperativo dentro de las actividades de lengua desarrolladas en el aula, pero, a la vez, con estos materiales se pretende potenciar el aprendizaje autónomo fuera del espacio físico de la clase.

Sin embargo, aunque se incrementa el trabajo colaborativo y se promueve la creatividad, en línea con el replanteamiento de los roles y modelos postulados por el DigComp-Org, sería oportuno, en nuestra opinión, avanzar en el desarrollo del aprendizaje personalizado y, además, incorporar los enfoques pedagógicos que permiten, según postulamos anteriormente, reforzar la retroalimentación, a partir de blogs, foros, rúbricas¹⁰;

¹⁰ Estos instrumentos permiten introducir la consideración de la evaluación como una herramienta más del proceso de aprendizaje, como actividad formativa en la que los alumnos se sienten corresponsables; además, las rúbricas aportan una evaluación fácilmente interpretable y transparente para los alumnos, según Sánchez Orense y Sánchez Martín (2018: 21-22).

instrumentos idóneos para incorporar en las plataformas editoriales. La extensión digital del libro de texto incorpora entre los tipos de texto, en la unidad 9, la página web y el texto conversacional: el blog. Sobre el blog, refleja tímidamente cuestiones de la oralidad en el plano escrito mediante las duplicaciones de los signos de admiración o interrogación y algún símbolo, como :) para expresar agrado. El tipo de texto constituye un pretexto para trabajar los aspectos comunicativos objeto de la unidad: diferencias entre acciones realizadas y no realizadas, así como hacer valoraciones, según sean estas de índole positiva o negativa. Quizá, para cerrar esta secuencia de actividades, podría proponerse la incorporación del manejo de estos recursos en línea, en este caso del blog, para el aprendizaje de español, atendiendo a las recomendaciones de los especialistas. Así, Román-Mendoza postula que las herramientas y aplicaciones digitales, que resultan innumerables, deben adecuarse al perfil de los estudiantes e incorporarse a su trabajo diario, ya que reforzarán su aprendizaje autónomo (2018: 62). Ejemplificando con este aspecto concreto, podría ser el momento propicio para plantear a los estudiantes crear un blog de clase para compartir sus experiencias en su estudio del español, a la vez que van reflejando ahí los frutos del trabajo cooperativo durante el curso; se lograría, asimismo, integrar la evaluación reflexiva en el marco del desarrollo de las actividades de lengua realizadas dentro y fuera de clase.

De igual modo, el análisis de las actividades adicionales incorporadas en esta plataforma de *e-learning* para la reflexión de lo aprendido refleja que aún deben incorporarse mejoras con respecto a la planificación y gestión de la infraestructura digital. Por ejemplo, para la unidad 10, en la que se han tratado diversos textos instructivos, el formulario en línea se inicia con una actividad previa, *¿Qué sabes?*, donde el alumno debe clicar para “marcar los contenidos que se estudian en esta unidad” (entre las opciones: dar instrucciones, contar experiencias pasadas, expresar sentimientos, describir personas, hablar de acciones cotidianas, expresar prohibiciones, hablar de planes y proyectos, pedir favores). Seguidamente las actividades son de comprensión de los contenidos, como esta que les pide marcar la opción correcta: “En qué tipo de máquina podemos leer la instrucción «Teclee su número PIN». En un cajero automático / En una máquina dispensadora de billetes / En una máquina de comida”. En lugar de estas actividades de autoevaluación, podrían reforzarse tareas digitales que contuvieran, mediante la pertinente contextualización, aspectos lingüísticos y estratégicos de este tipo textual (*dar instrucciones*): a buen seguro se nos pueden ocurrir multitud de ejemplos partiendo del empleo de navegadores, dispositivos inteligentes e incluso recursos electrónicos fuera de la plataforma ELEteca. De hecho, Díaz Rodríguez y Enríquez (2021) manifiestan la escasez de estudios, desde la perspectiva de la lingüística textual, dedicados al tipo textual instructivo o directivo en el ámbito de las lenguas extranjeras, incluida la nuestra.

La incorporación de diferentes recursos electrónicos o géneros *online* para la práctica didáctica de la lengua ilustraría bien la “interplataformidad” del discurso electrónico, que Román-Mendoza (2021) entiende como una interacción digital iniciada en una plataforma y que es trasladada a otra originándose, así, un entramado de interacciones que contribuyen al desarrollo de la literacidad electrónica.

CONCLUSIONES

El sector de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera, al igual que otros ámbitos educativos, debe afrontar los desafíos que la tecnología supondrá para los procesos de aprendizaje. La incorporación de las competencias digitales a la educación implica aumentar la intensidad del uso de la tecnología, pero siempre con la condición de que las soluciones tecnológicas vayan emparejadas a los fines didácticos para lograr que los alumnos aprendan mejor. El presente estudio, sin embargo, nos reporta, como conclusión, el estadio inicial en que se encuentra la implementación efectiva de recursos didácticos digitales en la plataforma examinada, por cuanto se constata que predomina una utilización instrumental de estos materiales didácticos digitales al actuar la tecnología como un depósito, sin que haya una invitación a que los estudiantes se conviertan en productores reflexivos de esta tecnología. En efecto, si bien pueden remarcarse las utilidades de algunos recursos (prácticas interactivas de diversa tipología para repasar los contenidos o actividades colaborativas para la consecución de tareas mediante wikis y blogs) y funcionalidades (navegación, compartición de la información, impulso de la cooperación en el marco del aprendizaje del español dentro y fuera del aula) empleados en la infraestructura digital de la editorial analizada; no hay evidencias de la aplicación de algunas dimensiones contempladas dentro del ámbito temático *Infraestructuras* del DigCompOrg, como apoyar los modelos *Bring Your Own Device* o impulsar tecnologías que desarrollen estrategias de apoyo al proceso autónomo de aprendizaje, promover la resolución de problemas, dar *feedback* inmediato y correctivo o establecer una dinámica profesor-estudiante altamente interactiva (cf. VanLehn 2011). Con el fin de avanzar en los objetivos de educación digital de los estudiantes sería necesario incorporar instrumentos evaluativos alojados en los espacios virtuales de aprendizaje que permitan la coevaluación del aprendizaje competencial en español L2/LE, de forma que, realmente, se favorezca la retroalimentación y, a su vez, se cuente con evidencias de los aprendizajes generados en el transcurso del desarrollo de las actividades cooperativas y autónomas efectuadas por los aprendices. En este sentido, finalmente, en el ámbito del español L2/LE quedan retos venideros en relación con la integración de la tecnología y su adecuación pedagógica para permitir monitorear y seguir el progreso de los estudiantes, así como para lograr alcanzar el aprendizaje personalizado merced a las aplicaciones tecnológicas.

BIBLIOGRAFÍA

- CHRYSAFIADI, Konstantina, TROUSSAS, Christos, VIRVOU, Maria y SAKKOPOULOS, Evangelos (2019) "ICALM: an intelligent mechanism for the creation of dynamically adaptive learning material". *Sensors & Transducers*. 234 (6): 22-29.
- COBO, Cristóbal (2016) *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo, Debate.

- COMISIÓN EUROPEA (2009) *Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- DÍAZ RODRÍGUEZ, Lourdes y ENRÍQUEZ, Nuria (2021) “Textos instructivos en español nativo, no nativo y de herencia”. En: Javier de Santiago Guervós y Lourdes Díaz Rodríguez (eds.) *Lingüística textual y enseñanza del español LE/L2*. New York, Routledge: 70-91.
- EQUIPO ESPACIO (2017-2018) *Espacio Joven 360º. Nivel A1*. Madrid, Edinumen.
- EQUIPO FRECUENCIAS (2020) *Frecuencias. Español comunicativo para el siglo XXI. Nivel A1*. Madrid, Edinumen.
- FIGUERAS, Neus y PUIG, Fuensanta (2013) *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid, Edinumen.
- HERNANDO CALVO, Alfredo (2015) *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid, Fundación Telefónica.
- HERRERO, Carmen (2019) “Medios audiovisuales”. En: Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti y Manel Lacorte (eds.) *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. New York, Routledge: 565-580.
- HSIAO, Du-Lu y VIECO, Mila (2012) “El podcast bien entendido en curso intensivo es más divertido”. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. 15: 1-12.
- JUAN LÁZARO, Olga (2016) “La tecnología en el aula y fuera del aula: actitudes y valoraciones del profesor en la integración del Aula Virtual de Español, AVE. Hacia propuestas de mejora continua y renovación”. *RedELE. Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*. 28: 1-35.
- JUAN LÁZARO, Olga (2017) “Marco para la transformación digital en el aula de ELE”. En: Ana María Cestero Mancera e Inmaculada Penadés Martínez (eds.) *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones: 811-864.
- KAMPYLIS, Panagiotis, PUNIE, Yves y DEVINE, Jim (2015) *Promoción de un aprendizaje eficaz en la era digital. Un Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- MIRATA, Victoria, HIRT, Franziska, BERGAMIN, Per y VAN DER WESTHUIZEN, Christo (2020) “Challenges and contexts in establishing adaptive learning in higher education: findings from a Delphi study”. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 17 (1): 1-25. DOI: 10.1186/s41239-020-00209-y.
- PARK, Ok-Choon y LEE, Jung (2003) “Adaptive instructional systems”. En: David H. Jonassen y Marcy P. Driscoll (eds.) *Handbook of research on educational communications and technology*. New York, Routledge: 651-684.
- PEDRÓ, Francesc (2011) *Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué*. Madrid, Fundación Santillana.
- PEDRÓ, Francesc (2017) “La agenda de investigación sobre tecnología y educación: balance y perspectivas”. En: Josep Maria Mominó y Carles Sigalés (coords.) *El impacto de las TIC en la educación*. Barcelona, UOC Ediciones.
- PUJOLÀ, Joan-Tomàs y HERRERA JIMÉNEZ, Francisco (2019) “Gamificación”. En: Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti y Manel Lacorte (eds.) *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. New York, Routledge: 583-595.

- ROMÁN-MENDOZA, Esperanza (2018) *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. New York, Routledge.
- ROMÁN-MENDOZA, Esperanza (2021) “Aprendizaje de la lectura y escritura en español LE/L2 en las redes sociales”. En: Javier de Santiago Guervós y Lourdes Díaz Rodríguez (eds.) *Lingüística textual y enseñanza del español LE/L2*. New York, Routledge: 263-280.
- SÁNCHEZ MARTÍN, Francisco Javier (2018) “Las competencias comunicativas y lingüísticas en LE/L2: transparencia en su evaluación y logro competencial en la universidad”. En: Pedro Miralles Martínez y Catalina Guerrero Romera (eds.) *Metodologías docentes innovadoras en la enseñanza universitaria*. Murcia, Servicio de Publicaciones. Editum: 24-35.
- SÁNCHEZ ORENSE, Marta y SÁNCHEZ MARTÍN, Francisco Javier (2018) “Presupuestos metodológicos para el Español Segunda Lengua/L2 en el marco de los estudios del EEES”. En: Pedro Miralles Martínez y Catalina Guerrero Romera (eds.) *Metodologías docentes innovadoras en la enseñanza universitaria*. Murcia, Servicio de Publicaciones. Editum: 11-23.
- SANTIAGO GUERVÓS, Javier de y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús (2017) *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arco/Libros – La Muralla.
- VANLEHN, Kurt (2011) “The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems”. *Educational Psychologist*. 46 (4): 197-221. DOI: 10.1080/00461520.2011.611369.

SITOGRAFÍA

- COMISIÓN EUROPEA (2018) Comunicación sobre el Plan de Acción de Educación Digital. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/ES/COM-2018-22-F1-ES-MAIN-PART-1.PDF> [16.03.2020].
- EDITORIAL EDINUMEN: Eleteca 4.0. <https://edinumen.es/eleteca4/> [20.04.2020].
- EUROPEAN COMMISSION (2015) European Framework for Digitally Competent Educational Organisations (DigCompOrg) <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomporg> [17.03.2020].
- INSTITUTO CERVANTES (2012) “Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras”. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf [17.03.2020].

