

¿RECONFIGURACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS? UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA CON ESPECIAL ATENCIÓN A LOS NUEVOS MEDIOS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (I)

Reconfigurations in foreign language teaching? A literature review with special attention to new media in the teaching of Spanish as a foreign language (I)

Grauben Navas

Universidade Aberta, Laboratório de Educação a Distância (LE@D)

00351213916393

grauben.pereira@uab.pt

Universidade Católica Portuguesa.

Centro de Estudos de Comunicação e Cultura (CECC).

00351217265692

graubennavas@ucp.pt

RESUMEN

Ante el acelerado y pujante desarrollo de las tecnologías de la comunicación y de la información, proponemos en este artículo, desde el punto de vista del docente de lenguas extranjeras, intentar responder a la interrogante: ¿Qué reconfiguraciones están teniendo lugar en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras a la luz de los nuevos medios digitales? Tal inquietud es, a su vez desglosada en otras dos. Por un lado: ¿Qué hay de nuevo en la enseñanza de lenguas extranjeras en atención a los nuevos medios digitales? La segunda interrogante sería: ¿Cómo están estos medios digitales reconfigurando la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente del español? Para responder a estas cuestiones se divide el artículo en cuatro grandes partes: En la primera parte del trabajo nos ocupamos de las reconfiguraciones en la enseñanza con los nuevos medios, en la segunda, analizamos las reconfiguraciones en el área de las ciencias de la cultura, para en la tercera parte revisar qué puntos de contacto o vasos comunicantes hay

entre la enseñanza de lenguas y la investigación cualitativa y cuantitativa en entornos digitales. Cerramos todo este recorrido epistemológico acercándolo un poco a la praxis: reflexionando acerca de qué desarrollos pueden darse en el futuro próximo o se están dando desde ya en el área concreta que nos ocupa profesionalmente en la actualidad: Español como Lengua Extranjera (ELE) y la formación docente, pero visto a la luz del Diplomado en español como segunda lengua y lengua extranjera, curso de ampliación que se dicta en la Universidad Central de Venezuela.

Palabras clave: español lengua extranjera – TICS - competencia digital – lingüística aplicada.

ABSTRACT

Given the rapid and booming development of information and communication technologies, in this article, we propose, from the point of view of the foreign language teacher, to try to answer the question: What reconfigurations are occurring in the field of foreign language teaching regarding the use of new digital media resources? In turn, this question is broken down into two others. On the one hand, what is new in foreign language teaching in terms of using digital media resources? The second question is: How is digital media reconfiguring the teaching of foreign languages, particularly Spanish? The article is divided into four main parts to answer these questions. In the first part of the paper, we deal with the reconfigurations occurring in teaching with new media resources; in the second, we analyze reconfigurations occurring in the area of cultural sciences; and in the third part, we review what points of contact or communicating vessels exist between language teaching and qualitative and quantitative research in digital environments. We end this epistemological journey by bringing it a little closer to praxis: reflecting on what developments may occur in the near future or are already currently occurring in the specific area that occupies us professionally, i.e., Spanish as a Foreign Language (ELE) and teacher training, but seen in the light of the Diploma in Spanish as a Second and Foreign Language, an extension course taught at Universidad Central de Venezuela.

Keywords: Spanish as a foreign language - ICTs - digital competence - applied linguistics.

***Reconfigurations dans l'enseignement des langues étrangères ?
Une révision de la littérature avec une attention particulière aux
nouveaux médias dans l'enseignement de l'Espagnol comme Langue
Étrangère (I)***

RÉSUMÉ

Face au développement accéléré et vigoureux des technologies de la communication et l'information, nous nous proposons dans cet article d'essayer de répondre, du point de vue de l'enseignant des langues étrangères, à la question : Quelles reconfigurations sont en cours dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères à la lumière des nouveaux médias numériques ? Cette inquiétude, à son tour, se divise en deux autres. D'une part, qu'y a-t-il de nouveau dans l'enseignement des langues étrangères en réponse aux nouveaux médias numériques ? D'autre part, comment ces nouveaux médias numériques reconfigurent l'enseignement des langues étrangères, particulièrement de l'espagnol ? Afin de répondre ces questions, l'article est divisé en quatre grandes parties : Dans la première partie, nous abordons les reconfigurations de l'enseignement avec les nouveaux médias ; dans la deuxième, nous analysons les reconfigurations dans le domaine des études culturelles, pour, dans la troisième partie, vérifier quels points de contact ou vaisseaux communicatifs existent entre l'enseignement des langues et la recherche qualitative et quantitative sur les environnements numériques. Nous finissons ce parcours épistémologique en le rapprochant un peu de la praxis : En réfléchissant aux développements possibles à l'avenir proche ou qui se produisent déjà à l'heure actuelle dans le domaine qui nous occupe professionnellement : L'Espagnol comme Langue Étrangère (ELE) et la formation des enseignants, mais vus à la lumière de la formation diplômante en espagnol comme langue seconde et langue étrangère, cours d'extension enseigné à l'Université Centrale Du Venezuela.

Mots clés : Espagnol comme Langue Étrangère - TIC – compétence numérique – Linguistique appliquée.

(Re)configurações no ensino de línguas estrangeiras? Uma revisão de literatura com foco nos novos meios digitais empregues no ensino do espanhol como língua estrangeira (I)

RESUMO

Visto o crescente desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, neste artigo tentamos responder, desde a perspectiva de um docente de línguas estrangeiras, à seguinte questão: que (re)configurações é que estão a surgir, no contexto do ensino de línguas estrangeiras, a partir dos usos dos novos meios digitais? Desta questão depreendem-se mais duas. A primeira: Que inovações é que os novos meios digitais têm gerado no âmbito do ensino das línguas estrangeiras? A segunda: como é que esses meios digitais estão a operar uma (re)configuração do ensino de línguas estrangeiras, especificamente do espanhol?

Com o intuito de respondermos a estas questões, o artigo foi dividido em quatro grandes partes: A primeira parte do trabalho versa sobre (re)configurações no contexto do ensino com os novos meios; na segunda parte, analisam-se as (re)configurações na área das ciências da cultura; a terceira parte corresponde a uma revisão dos elos de comunicação que existem entre o ensino de línguas e a investigação qualitativa e quantitativa em entornos digitais. Encerramos este percurso epistemológico a aproximá-lo da praxe: refletindo sobre as possíveis inovações que podem vir a ser desenvolvidas no futuro próximo ou aquelas que podemos atualmente contabilizar nas áreas: Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) e formação docente, com foco no *Diplomado en español como segunda lengua y lengua extranjera*, curso de atualização ministrado na Universidad Central de Venezuela.

Palabras chave: espanhol língua estrangeira – TDIC - competência digital – linguística aplicada.

¿RECONFIGURACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS? UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA CON ESPECIAL ATENCIÓN A LOS NUEVOS MEDIOS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (I)

A MODO DE INTRODUCCIÓN, DOS PRECISIONES A TRAVÉS DE DOS METÁFORAS: LA ESPIRAL Y LEER EN CLAVE CULTURAL

Como docente en el aula, con frecuencia he recurrido a la imagen de una espiral para ejemplificar o ilustrarle a los alumnos cómo es el proceso de aprendizaje: cada vuelta ascendente es un nivel más avanzado de un tema, pero que vuelve a girar sobre sí mismo y “ensancha” lo que conocemos sobre un tema ya tratado. Es decir, bien se puede dibujar una línea que va tejiendo círculos de abajo hacia arriba, y, en ese movimiento circular, hay un eje que se mantiene, pero el diámetro, en otras palabras, aquello que se va abarcando, crece con cada nuevo nivel. Esta imagen es una buena metáfora para ilustrar cómo nos hemos planteado armar esta revisión de literatura: iremos, en espiral, analizando, describiendo e interrogando en clave cultural qué reconfiguraciones están teniendo lugar en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras a la luz de los nuevos medios. Pero, ¿qué queremos decir con “leer en clave cultural”? Las claves musicales determinan la altura que corresponde a cada nota de la pieza a la que anteceden. Son entonces una instrucción o quizá un enfoque que guía los sonidos anotados en el pentagrama. La metáfora de la clave musical es adecuada para describir el enfoque con el que hemos querido realizar esta revisión de literatura. Por un lado, acercándonos a la literatura sobre enseñanza de lenguas extranjeras en general y del español en particular; leyéndola como parte de un campo de estudios más amplio relacionado con el estudio de la cultura, de la comunicación y, por otro, analizando cómo esta área de trabajo es permeada hoy en día por los nuevos medios y la tecnología digital. Es por ello que nos hemos planteado dos telones de fondo sobre los cuales realizaremos esta revisión, en primer lugar, en el área de la literatura ligada estrechamente con la enseñanza de lenguas y luego en literatura del área de las ciencias de la cultura.

Partimos entonces de dos interrogantes: qué hay de nuevo en la enseñanza de lenguas extranjeras en atención a los nuevos medios y cómo están estos nuevos medios reconfigurando la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente del español. Para responder a estas cuestiones se divide el artículo en cuatro grandes partes. En la primera parte del trabajo nos ocupamos de las reconfiguraciones en la enseñanza con los nuevos medios, en la segunda, analizamos las reconfiguraciones en el área de las ciencias de la cultura, para en la tercera parte revisar qué puntos de contacto o vasos comunicantes hay entre la enseñanza de lenguas y la investigación cualitativa y cuantitativa en entornos digitales. Cerramos todo este recorrido epistemológico acercándolo un poco a la praxis. Reflexionando, por un lado, acerca de qué desarrollos pueden darse en el futuro próximo o se están dando desde ya en el área concreta que nos ocupa profesionalmente en la actualidad: Español como Lengua Extranjera y la formación docente. Para, por otro lado, profundizar dichas reflexiones a la luz del *Diplomado en español como segunda lengua y lengua extranjera*, un curso de ampliación que se dicta en la Universidad Central de Venezuela, contexto en el que hemos trabajado desde hace algunos años. En consecuencia, concluimos este trabajo con una propuesta, aún inicial, de algunas líneas de acción que deberían ser tomadas en cuenta hoy a la luz de todo el recorrido epistemológico realizado en el área de Español como Lengua Extranjera.

Por último, antes de entrar en materia, es propicio y necesario, resaltar algo que parece bastante obvio: este abordaje adoptado para revisar la literatura sobre los nuevos medios en la enseñanza de lenguas con especial foco en el área de Español como Lengua Extranjera en clave cultural, reposa sobre una concepción de la enseñanza como un proceso comunicativo y a la vez como un proceso que prepara a los aprendientes para la comunicación. Por lo tanto, entendemos como objetivo principal en el aprendizaje de una lengua extranjera el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística. Es claro entonces que este proceso, sobre todo hoy en día, está profundamente moldeado por las tecnologías y los nuevos medios que nos rodean.

¿QUÉ HAY DE NOVEDOSO EN LOS MEDIOS DIGITALES?: RECONFIGURACIONES EN LA ENSEÑANZA CON LOS NUEVOS MEDIOS EN LA LITERATURA LIGADA A ELE

La interrogante anterior podría clasificarse como una pregunta capciosa. A primera vista podría uno apresurarse y decir: "todo es nuevo, todo ha cambiado", ya no hay aula de clase que de una forma u otra no tenga algún contacto con la red y la tecnología digital. Ya de por sí, los manuales están (siempre) ligados a materiales externos al libro y que van más allá del formato de papel o CD para estar disponibles en formato digital y en línea. Entonces pasando por el libro de texto, las aulas mismas y las diversas modalidades de aprendizaje, hasta llegar a la forma de evaluar, demostrar competencias y comunicarse con el alumnado, bien podemos decir que efectivamente la enseñanza de lenguas ha cambiado para siempre. Pero, ¿estas afirmaciones tan categóricas toman en cuenta todas las realidades posibles? Esto nos lleva a formular otra pregunta, ya clásica en el área: ¿por el hecho de que la tecnología esté presente en el aula, entorno o situación de aprendizaje, significa esto que realmente la ha reconfigurado, la ha mejorado, la ha hecho más rápida y eficiente? En una entrevista que vimos hace poco hecha al experto en entornos de enseñanza digitales en Portugal, profesor Dias de Figueiredo, afirmaba que: "*Vivemos num mundo em que não se distingue o online do offline, mas não nos apercebemos disso...*". En este sentido, si la diferencia entre *online* y *offline* se basa en la presencia y uso mínimo de algún artefacto, la respuesta es afirmativa, pero conlleva algunas dificultades. Carecería de universalidad para situaciones de falta de suministro eléctrico o de internet, donde los artefactos están allí, pero no se pueden usar. Y, además nos preguntamos, ¿qué pasa cuando la tecnología es accesible, pero desborda a los docentes y a los alumnos por lo que la subutilizan? Respecto al uso de la tecnología, ¿el utilizarla te hace ya de por sí un docente digitalmente competente? ¿Ser un profesor digitalmente competente significa que lo analógico o en papel se desecha?

Aunque algunas de estas preguntas puedan parecer triviales, sus planteamientos subyacen en mucha de la literatura que crece, se acumula, se superpone y va creando una especie de nebulosa o en ocasiones incluso una especie de profusión de términos, enfoques u orientaciones y supuestas soluciones a las tan diversas peculiaridades y problemas relacionados con

la enseñanza en general y la educación lingüística o enseñanza de lenguas extranjeras en particular. Pero no debemos entender esta profusión de términos y enfoques únicamente como algo negativo, también puede ser interpretado como un aspecto favorable, ya que nos habla de la buena salud y de la pujante actividad intelectual y científica en torno a ella. En lo que sigue, revisaremos entonces la literatura en el área poniendo atención, primero en las formas de referir y explicar la tecnología digital en el aula. Y luego en las formas de reseñar el espacio educativo y los métodos o enfoques que guían el proceso de enseñanza._

¿CÓMO SE REFIERE Y ENCUADRA LA TECNOLOGÍA EN EL AULA?

Revisemos entonces las formas en que se hace referencia y se explica la tecnología en el aula de lenguas extranjeras. Siempre creciente, larga y a veces confusa es la lista de nombres con los que se identifica, explica y describe tanto a la tecnología como a su rol en el aula. La sigla TIC (tecnologías de la información y de la comunicación) tomada del inglés ICT (*Information and Communication Technologies*) es de uso bastante extendido más allá de las fronteras del área de la enseñanza de lenguas. A finales de los 90, tuvo cierto auge el término ELAO que alude a enseñanza de lenguas asistida por ordenador, sin embargo, dicho acercamiento no logró diseminarse o establecerse a largo plazo. TRIC es otra expresión que también circula en la literatura cuyas siglas aluden a tecnología, relación, información y comunicación. El acrónimo ha sido propuesto por Gabelas, Lazo y Aranda (2012) y con él buscan describir el contexto en que se da el proceso de enseñanza y aprendizaje como un complejo entramado de intermediaciones donde:

confluyen un gran elenco de oportunidades y amenazas, de manera exógena, y se advierten determinadas fortalezas y debilidades, en relación con la vertiente endógena. Estos factores se derivan de las relaciones positivas o negativas de las que se nutre la red de redes. Relaciones para las que la competencia audiovisual es un determinante nuclear con objeto de no sentirse vapuleado por los inconvenientes de la contaminación informativa y, al mismo tiempo, para saber manejar los entornos en pro de la cultura participativa y del aprendizaje

cooperativo que avala la potencialidad de Internet. El concepto de TRIC supera el mero determinismo tecnológico, el término relación imbrica todo el potencial de la multialfabetización que se produce en las interacciones en el plano creativo y en la dimensión receptiva de cada uno de los coautores o mediadores (Gabelas, Lazo y Aranda, 2012)

También se hace referencia a las tecnologías, desde el punto de vista educativo, con el término TEP o tecnologías del empoderamiento y la participación (Reig: 2014), pero, al igual que el anterior, su uso no parece haberse generalizado.

Más recientemente ha sido acuñado un concepto que nos parece bien pensado, justificable y bastante funcional: la tecnopedagogía crítica. Noción a partir de la cual se entiende la tecnología en el aula como la Tecnología del Aprendizaje y el Conocimiento o TAC. Se trata de una propuesta de Esperanza Román-Mendoza (2018) integrada en su libro: *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. Su autora se centra en la enseñanza de ELE en la era digital y hace un repaso actualizado de la literatura disponible relativa al desarrollo de la autonomía en la enseñanza y aprendizaje del español mediante las TAC. También hace énfasis en el análisis de necesidades que es oportuno realizar antes de preparar las intervenciones pedagógicas con las que se busca implementar las TAC, a la vez que presta una atención balanceada a los actores involucrados en el proceso educativo. Así, no sólo coloca responsabilidades en los docentes sino también en los alumnos; los docentes son comprendidos como sujetos bajo mucha presión, pues la autora resalta que en este contexto no se puede pasar por alto el desencanto, por un lado, y las expectativas desmesuradas, por otro, que despierta el uso de las tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras:

Aunque el profesorado es cada vez más consciente de la importancia de la utilización de las TAC para facilitar el aprendizaje, la vertiginosidad con la que estas aparecen, desaparecen o mutan, impide que una buena parte de los profesores consiga integrarlas de una forma fluida en su práctica docente. También se debe recordar que esta disciplina adolece de la presión de ideologías, en este caso tecnológicas, que

repercuten, por ejemplo, en el papel que adopta el profesorado en cuanto a las TAC o en las creencias generalizadas sobre la competencia digital de los más jóvenes (Román-Mendoza, 2018, pág. 3)

Es claro que esta actualización de la pedagogía crítica, en la que este adjetivo, que nos lleva a hacer la conexión con las propuestas de Paulo Freire, busca resaltar la integración de la tecnología, pero no solo tomando en cuenta criterios tecnológicos, sino dándole primacía a los principios pedagógicos. Esta postura es de bastante utilidad, ya que nos cuida de los extremos. Es decir, del denostar de toda tecnología o de caer en la introducción acrítica de la tecnología o del llamado solucionismo tecnológico, para más bien entender la educación **mediada** por la tecnología, concebida como TAC o sea como algo más que “La mera transmisión de conocimientos y que al realizarse en un contexto social determinado, recibe la influencia de la sociedad y, a su vez, ejerce influencia en ella aceptando el *status quo* o cambiándolo” (Román-Mendoza, 2018, p. 3). Por ello la autora propone estudiar estas “fuerzas en cuanto a su relación con la tecnología” y anima a que éstas sean utilizadas:

para que el aprendiente se desarrolle como un ciudadano capaz de aprender por su cuenta con una conciencia crítica y buen criterio. También se trata de empoderar al profesor para que ejerza su agencia, es decir, su capacidad de modificar las circunstancias que lo rodean, a la hora de implementar las TAC, y para que sea consciente de las limitaciones e imposiciones a las que está sujeto a través de los libros de texto que utiliza o las TAC que su centro de trabajo pone a su disposición (Román-Mendoza, 2018, p. 3).

Esta aproximación logra acertadamente orquestar e incluir en su justa importancia todos estos aspectos involucrados en la enseñanza de una lengua extranjera. Para los efectos de las reflexiones aquí planteadas es útil ya que proporciona una orientación clara en esta nebulosa de términos y de enfoques. Es una propuesta aún muy reciente, el tiempo nos dirá si logra imponerse. Pasemos ahora a revisar las formas de referir el espacio en el que se aprende y las formas de aprender.

FORMAS DE REFERIR EL ESPACIO EDUCATIVO, EL MÉTODO O ENFOQUE

Tal como sucede al momento de hacer mención a las tecnologías en el aula tradicional o virtual, a la hora de fijarnos en cómo se refiere y se está estudiando el espacio, el método y el enfoque para enseñar lenguas, nos encontramos con una larga y compleja lista de posibles términos. Para no perder el hilo y seguir dibujando la espiral de forma ordenada, utilizaremos dos fuentes respetadas en el área como referencia para el punto que queremos hacer. Una es la *Revista Comunicar*, y otra el *Vademécum para la formación de profesores* volumen dirigido por Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo.

Comunicar es una publicación española de gran prestigio y calidad de publicación trimestral y bilingüe (español e inglés) que se define como una revista científica de la educación y la comunicación. Precisamente por su doble foco de atención es que consideramos que es una buena opción para orientarnos acerca del estado del arte en la investigación actual relacionada con la enseñanza (en general no solo de lenguas), la comunicación y, naturalmente, los medios.

El foco del número aquí citado (abril 2019) nos dice mucho acerca de la importancia de las reflexiones aquí planteadas: *Medios móviles emergentes. Convergencia comunicativa en el nuevo escenario mediático*. Los editores de este número monográfico plantean como el eje central de esta entrega de la revista el análisis del impacto de los medios móviles emergentes (*new media*) en el escenario social y comunicativo. Los editores resaltan que actualmente nosotros, los ciudadanos de la segunda década del tercer milenio, nos encontramos en un contexto de hiperconectividad que va de la mano de los dispositivos móviles, los cuales han desplazado al computador personal en lo que se refiere al acceso al internet. Uno de los resultados de esto es una “reconfiguración acelerada del ecosistema comunicativo” que va a la par de “una innovación tecnológica que avanza por el camino de la interacción multisensorial, con renovadas formas de lenguaje y comunicación interactivas”. Precisan los editores temáticos respecto a este panorama que se entrevé en el futuro próximo que:

En el escenario que se avecina, todos los datos apuntan a una nueva mediatización. La convergencia de sistemas digitales, físicos y

biológicos, en fase experimental, señala en el horizonte inmediato a una reorganización del ecosistema mediático que conocemos y de las vías y sistemas de apropiación de conocimiento. Más allá de la transformación digital, las tecnologías no solo evolucionan de un modo exponencial sino que anuncian que únicamente beneficiarán a los que sean capaces de innovar y adaptarse. A medida que avanzamos hacia el nuevo escenario, la metacomunicación móvil orienta los nuevos desafíos, la interacción multisensorial empieza a dar sus frutos y la nueva mediatización emerge en un panorama de sobreabundancia de mensajes y de necesidad de adentrarse en renovadas formas de apropiación de conocimiento (López, Canavilhas y Westlund, 2019, págs. 1-2)

Los vasos comunicantes de este escenario con el área educativa que nos ocupa son evidentes, ya que el impacto de estos nuevos medios móviles deviene en nuevas rutinas que a veces se convierten en adicciones, problemas o retos que potencian la dispersión o la falta de atención a aspectos centrales en cualquier proceso de aprendizaje. Otros problemas que vale la pena mencionar son los relacionados con el surgimiento de nuevas formas de discriminación, desigualdad y desconexión (García Canclini, 2004) o de exclusión como lo es la brecha digital (DiMaggio y Hargittai, 2001), esto en escenarios donde la falta de acceso a lo digital profundiza y desfavorece aún más a determinados grupos de personas. Por último, y por nombrar solo algunos pocos, tenemos también los enormes problemas relacionados con la privacidad de nuestros datos, el manejo de nuestra huella digital e incluso nuestra salud. Todos estos aspectos, sin duda, han de ser evaluados y considerados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en general, y de las lenguas extranjeras, en particular; ya que, como bien lo afirman los editores temáticos de este número, nos encontramos de cara a renovados desafíos no solo en los procesos comunicativos sino en las dinámicas sociales que caracterizarán los próximos años. Este número en concreto de la revista *Comunicar*, trabaja algunas de las consecuencias del impacto de los dispositivos móviles en los procesos comunicativos y educativos, a la vez que describe tendencias e iniciativas que buscan “la construcción de un futuro más reflexivo sobre la complejidad que han introducido estos dispositivos que llevan el apellido de inteligentes” (López, Canavilhas, & Westlund, 2019,

pág. 2). Los procesos educativos son quizá uno de los casos más importantes de esa dinámica social aludida.

Buena parte de los artículos de este número trabajan este impacto, de entre ellos resalta un estudio realizado en Tenerife acerca del uso problemático del teléfono móvil, el llamado fenómeno de «*Fear of Missing Out*» (FoMO) el cual sería un temor a perderse experiencias. Los autores, Santana-Vega, Gómez-Muñoz y Feliciano-García, han focalizado la comunicación entre padres e hijos en un grupo de 569 alumnos de tres centros de enseñanza secundaria de Mallorca, Valencia y Tenerife. Es interesante referir esta investigación porque es muestra de las exploraciones que precisamente focalizan “lo digital” y “lo mediático” en la educación (en clave cultural) a la vez que sacan provecho de ello para llevar muchos sujetos al estudio. Observamos también que todo esto hace visible un peligro latente: que el interés de las investigaciones se enfoque tanto en los aspectos de los medios que pierda el foco en lo pedagógico y lo didáctico que es una preocupación de fondo, muy válida, y que sigue estando necesitada de aclaratorias.

Ya para ir cerrando la reseña de esta importante publicación, comentamos que al revisar los textos contenidos en los números de los últimos cuatro años saltan a la vista términos muy interesantes que dan cuenta, por un lado, de hacia dónde se mueve la investigación, y, por otro, de cómo los cruces entre la educación y la comunicación, es decir, los medios y las mediaciones e interacciones que se dan a través de ellos, están inevitablemente en la mira de cualquier investigación que se precie de serlo en la actualidad. Por razones de espacio las presentamos como una nube.



Figura 1. Nube de palabras

Por último, los números que serán publicados próximamente, también nos hablan de ese cruce entre los ámbitos aquí trabajados. El número 61 de la revista trata sobre la competencia digital docente y, el número 62 se centra en las ecologías de aprendizaje en la era digital.

Pasando a la segunda publicación, comentamos que el *Vademécum* ya se ha convertido en un clásico a la hora de prepararse como profesor de ELE desde su primera edición en 2004. Hemos traído a colación este volumen, pues en él el foco está, a diferencia de la revista *Comunicar*, en y sólo en el español como lengua extranjera. Es un interesante contraste, pues nos permite fijar la mirada en lo específico de esta disciplina.

En la revista *Comunicar* rastreamos la concepción y formas de hacer referencia al escenario actual y al proceso de enseñanza, al hacer lo propio con el *Vademécum*, encontramos que no es tan fácil llegar al cruce, pues está estructurado de una forma tradicional y tenemos que recurrir a capítulos separados para informarnos sobre la metodología, las tecnologías o el currículo. No encontramos un capítulo que vincule estas tres áreas expresamente ya desde su título; aunque en su contenido, en efecto, sí hay relaciones. Esto ya es indicativo de una forma clásica de acercarse al tema. Así en la contribución de Sánchez Pérez encontramos la propuesta de cómo entender qué es un método partiendo de la interrogante ¿cuándo, dónde, cómo, qué, para qué y por qué se aprende una lengua extranjera? La respuesta a esa pregunta nos lleva a entender un método como un “todo coherente en el cual quedan implicados un grupo de componentes que giran en torno a tres ejes a saber: los principios y las creencias subyacentes respecto a lo que es la lengua; el contenido y los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje y las actividades mediante las cuales el contenido seleccionado se lleva a la práctica” (Sánchez Pérez, 2016, págs. 60-61). Todos esos elementos en el día a día son integrados por personas concretas (profesores y alumnos) condicionadas por un medio e insertas en un contexto en el cual se desarrollan e interactúan, entendiendo allí contexto en un sentido amplio como el lugar geográfico determinado, es decir, el entorno físico en el que se encuentra el educando; el contexto social y cultural determinado, factores externos que influyen a docente y discente y el llamado contexto histórico referido al devenir humano en general.

Todos esos contextos podemos fácilmente entenderlos como susceptibles de ser moldeados también por las tecnologías y por los medios. Es por ello que esta relación es tan importante y es tan necesario entenderla

como corresponde: sin automatismos y de una forma orgánica. Todas estas reflexiones se tornan aún más relevantes y significativas, si tomamos en cuenta que hoy en día nos encontramos en esta área del saber en la llamada era “posmétodo”. Es decir, durante largos años se sobrevivieron diversos métodos y enfoques que parecían dar cuenta de una escala “evolutiva”: cada método o enfoque aportaba algo nuevo sobre la mejor manera de enseñar e iba de la mano con nuevas tecnologías. Así habíamos ido pasando del método gramática-traducción, al método directo, al método audio lingual, al método audiovisual y al método comunicativo que en algunas publicaciones también han llamado enfoque comunicativo, por listar los más relevantes. Pero hoy, como lo ha formulado Kumaravadivelu (s.f.) se han puesto de manifiesto las limitaciones de los métodos tradicionales y se propugna la necesidad de adaptar la forma de trabajar; es decir, el “método”, a los contextos lingüístico, social, cultural y político concretos donde se está desarrollando el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Según esta perspectiva, no se parte únicamente de la visión que se tenga de lo que es el lenguaje, sino de los aspectos contextuales. En efecto, en esta era posmétodo, notamos como cada vez más se pone el énfasis en esos aspectos contextuales y ello ha cambiado incluso la terminología, por eso hablamos ahora de enfoques por tareas, del enfoque intercultural y cada vez más el foco se traslada a aspectos, digamos, pragmáticos como cuando se habla del *flipped classroom* o clase invertida, donde se resalta la organización de las tareas en estrecha relación con la tecnología. Otros enfoques que ponen claramente el acento en el rol que lo tecnológico tiene en la enseñanza, resaltando así el grado de autonomía y personalización (aprendizaje autónomo, personalizado, cooperativo), el factor tiempo y accesibilidad o la presencia y “engranaje” de las tecnologías (encontramos en esta área el aprendizaje en ambientes tecnológicamente enriquecidos, ecosistemas y ecologías de aprendizaje, el aprendizaje transparente, el aprendizaje sin costuras); sin dejar de lado todo lo relacionado con el aprendizaje formal e informal, donde se habla de gamificación y de los llamados juegos serios (*serious games*). Adicionalmente, habría que tomar en cuenta aquellos enfoques que buscan darle valor a lo relacionado con el ejercicio de la ciudadanía (digital) que ponen el acento en el emprendedorismo, la agencia y la responsabilidad social y civil a la hora de interactuar en general con las redes, sobre todo, en procesos de aprendizaje. Todo esto es interesante y llamativo, pero también nos debería poner en

alerta, pues, si bien es importantísimo tomar en cuenta todos estos aspectos, no deberíamos dejar de lado el foco principal de lo que es enseñar lenguas y eso es la lengua misma. Parece algo obvio, pero, efectivamente, no son pocas las veces en que la lengua parece volverse algo accesorio. Visto así, coincidimos con Guillermo Rojo, quien en el epílogo del *Vademécum* resume de forma acertada que:

lo que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas sean en un momento determinado resulta fundamentalmente de la actuación conjunta de elementos procedentes de la teoría lingüística dominante, de las ideas sobre el aprendizaje en general y la concepción de los aprendizajes lingüísticos en particular. No podemos olvidar, sin embargo, que todos ellos están insertos en el marco de los objetivos globales fijados para el proceso educativo y, más concretamente, para la formación lingüística de los integrantes de cada comunidad, con lo que a los aspectos técnicos se unen, por diferentes vías de acceso, factores actitudinales que condicionan en gran medida lo que deriva de los componentes nucleares o, cuando menos, las características específicas de su aplicación (Rojo, 2016, pág. 697).

Esta revisión del área de la didáctica ha ido mostrando precisamente la importancia y el gran peso que hoy en día tiene esa parte “técnica”. De las publicaciones referidas podemos sintetizar entonces que la presencia de la tecnología o de los medios en el aula no es sinónimo automático de innovación, de mejora o de actualidad, pero su exclusión total tampoco sería real ni adecuada en los tiempos que corren.

Ahora bien, en paralelo a esta “dispersión” que comporta la era posmétodo, hay también buenos ejemplos de cómo sí se puede disponer de documentos y orientaciones funcionales globales. Es el caso del Marco Común Europeo de Referencia, el cual desde 2001 ha proporcionado una base común para trabajar la enseñanza y evaluación de lenguas en el ámbito europeo. Es válido hacer aún una observación relacionada con todo esto: son muchas las aplicaciones, complementos a libros de texto y manuales, y es enorme la oferta de materiales de aprendizaje y videos de YouTube, donde parece abundar la llamada oferta “interactiva”. Es decir, se ofrece una reacción a una intervención de un usuario, pero, muchas veces lo que

realmente nos encontramos en esa amplia oferta son materiales más rápidos, más bonitos, más abundantes, sí, pero también son materiales muy típicos del ya superado método audiolingual o *drill*. Es decir, no parece que nos encontremos allí con una interacción real, sino más bien con una repetición de aspectos muy concretos y, con frecuencia, bastante descontextualizados de la lengua (conjugaciones, terminaciones, declinaciones, ortografía, etc.). En otras palabras, sabemos que la repetición y la memorización son elementos necesarios en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera, pero también sabemos que saber de memoria ciertas fórmulas, declinaciones o conjugaciones no son suficientes para aprender a comunicarse. Este es un gran peligro asociado a esta ola que se desarrolla actualmente: es una especie de oxímoron pretender enseñar comunicación a través de actividades siempre disponibles y rápidas, pero que son muy repetitivas y no fomentan la comunicación, la negociación o el entendimiento sino la memorización de aspectos muy puntuales de la gramática o de algunos otros aspectos fácilmente cuantificables. No queremos con ello desechar tales ofertas ni desdejar de forma radical de su efectividad, pero sí que observamos cierta falacia u oferta engañosa, pues ocurre con frecuencia que cuando leemos acerca de la innovación, de la interacción y de las modalidades de aprendizaje en entornos personales virtuales, de los MOOCs y un largo etc. que en ellos se invita a participar en un aprendizaje enriquecido, gamificado, invisible, ubicuo, autónomo o tan presente y tan extendido que prácticamente uno termina aprendiendo sin darse cuenta. Todo ello parece aludir a que se promete u ofrece un aprendizaje más relevante, significativo e interactivo que tan sólo ver videos, marcar con X, hacer clics, arrastrar palabras o llenar huecos.

Todas estas reflexiones forman parte de esta especie de nebulosa de aspectos a ser estudiados y que tendrán que ser resueltos a mediano o largo plazo, pues, en última instancia, es en la interacción con un grupo y bajo la guía y supervisión de un docente que todos estos aspectos pueden engranarse en una dinámica que saque provecho de cada aspecto y logre potenciar el aprendizaje y la comunicación, pero, claro está, en este caso, nos encontraríamos ante una realidad donde la relación entre participantes y docentes está desbalanceada: es mucho más fácil ofrecer una formación y atender a miles o cientos de miles de usuarios con base en ejercicios cerrados que se autocorrijen que poner a dialogar, interactuar y monitorear

encuentros de cientos de miles de usuarios, pues haría falta involucrar a muchísimos profesores de carne y hueso que ejerzan tales funciones de forma presencial o a distancia.

Pasamos ahora a prestar atención a la tecnología en sí y a sus efectos en el aula, para ello nos respaldamos en Trujillo y Salvadores (2019) por ser un texto muy actual, de un autor respetado en el área de ELE y que ha hecho una revisión interesante, profunda y amplia del tema. En el artículo: "Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura" se toma como punto de partida el hecho de que la relación entre la tecnología, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas es de larga data y ha sido, en muchos sentidos, fructífera. Haciendo referencia a Warschauer y Meskill (304) se resalta que virtualmente cada método de enseñanza de lenguas ha tenido sus propias tecnologías para apoyarlo. Sin embargo, el escenario actual es distinto dada la omnipresencia de lo tecnológico en nuestro día a día: la presencia de lo digital es cada vez más ubicua, pero, paralelamente sucede que cada vez se hace también más elusiva y compleja de comprender y aprehender; pues: "inunda cualquier aspecto de la vida, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas viven un proceso de reencuentro con la tecnología que mezcla nuevos dispositivos, como las tecnologías móviles (Chen, 2016; Klimová, 2018), con antiguas ideas, como los laboratorios de idiomas (Al-Otaibi, AlAmer y Al-Khalifa, 2016), o nuevas variaciones de patrones tradicionales, como el *flipped learning* (Doman y Webb, 2017)" (Trujillo, Salvadores Merino, & Gabarrón Pérez, 2019, pág. 154). Esto genera entonces expectativas que terminan siendo tan altas como la misma velocidad en la que avanza la tecnología. Agregan los autores que esto tiene como consecuencia en el área de la didáctica de las lenguas que se respire un cierto aire de "solucionismo tecnológico" que ya ha sido percibido en otros momentos históricos. Pero, señalan que a diferencia de épocas anteriores, en la actualidad se observa que esta íntima relación entre tecnología, enseñanza y aprendizaje de lenguas trasciende lo instrumental ya que reconocen:

cierta retroalimentación entre la evolución conceptual del aprendizaje y enseñanza de idiomas y recientes desarrollos teóricos de la tecnología educativa, al menos en el contexto europeo, que responde a la alineación de ambos campos con el enfoque de competencias [...] adoptado de manera unánime por las instituciones europeas como

el Marco Común para la Educación a lo largo de la Vida en Europa (Trujillo, Salvadores Merino, & Gabarrón Pérez, 2019, pág. 154).

Destacan Trujillo y Salvadores entonces como la estructura discursiva del ya nombrado *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* cimentada en torno a competencias y sub-competencias, niveles y descriptores, ha servido de modelo para muy diversos documentos, a saber el *Marco de Competencia Digital* (Ferrari, 2013), el *Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes* (Kampylis, Punie y Devine, 2015) y el *Marco de Competencia Digital Docente* (INTEF, 2017). Siendo este último de gran relevancia para nuestra área. Volveremos a él más adelante. La propuesta de Trujillo y Salvadores apunta en definitiva hacia un acercamiento que parte de un criterio amplio, pero a la vez informado y crítico para con la oferta tecnológica: “Si tenemos argumentos para pensar que la tecnología nos permitirá crear experiencias memorables que generen un aprendizaje valioso, el esfuerzo (es decir, la inversión social y personal que esto implica) tendrá sentido. Nuestra conclusión, por tanto, es: tecnología sí, pero con criterio pedagógico y fundamento científico” (Trujillo, Salvadores Merino, & Gabarrón Pérez, 2019, pág. 164).

Esta “ola” tecnológica, si es bien aprovechada, puede contribuir a generar mayor interacción e incluso más contacto real con hablantes de la lengua meta haciendo uso de todos estos dispositivos que tenemos a la mano en la actualidad. Pero esta es tan sólo una de las caras de la moneda. Lo cierto es que cualquier discurso científico busca apoyarse en la evidencia, cuantitativa y cualitativa y, en el caso de ELE, sucede que, tal como lo refiere Trujillo, la evidencia sobre las mejoras que fomentan las tecnologías en el aula son, por decir lo menos, muy modestas, en el mismo texto Trujillo lo formula como “escasez de evidencias de resultados”. En este punto, los autores refieren varios meta-análisis desarrollados durante la última década que coinciden en resaltar que el aprendizaje mediado por el computador y/o los dispositivos móviles tiene un efecto positivo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, sin embargo no se aventura a hacer afirmaciones más contundentes o concluyentes, pues estadísticamente muestran un impacto directo muy ligero.

Como docente, puedo efectivamente afirmar, en una muy pequeña escala, claro está, y basándome en mi experiencia personal, que lo que

arrojan las investigaciones es muy cierto. La mera presencia o uso de la tecnología no asegura mayor éxito o efectividad en la enseñanza, lo cierto es que aunque docentes y aprendientes en general pasen mucho tiempo en línea no significa esto que sepan hacer uso efectivo y rentable de las tecnologías para aprender y enseñar una lengua. Trujillo, en un texto anterior al ya citado hace unas líneas, nos lo confirma, para él, al igual que como lo vemos nosotros, muchas de estas nuevas plataformas de aprendizaje están marcadas profundamente por ese paradigma clásico de enseñanza que necesita ser revisado donde se parte de la idea de “provisión de servicios”:

Según este paradigma, cuando un estudiante se acercaba a un espacio de aprendizaje, se le ofrecía un servicio que, previamente, había sido dividido en niveles y cada nivel en una serie de “píldoras formativas”, diseñadas por el docente o la institución y, con frecuencia, desconectadas entre sí y casi siempre también de la vida de los estudiantes. El trabajo del docente consistía en proporcionar estas píldoras (entiéndase una explicación gramatical, ejercicios de *fill-in-the-gap* o cualquiera de las muchas posibilidades que han dominado la enseñanza de idiomas durante años) siguiendo un protocolo preestablecido (el protocolo de la presentación de contenidos-práctica-prueba) que conducía, inexorablemente, a un proceso de evaluación en el cual el estudiante debía demostrar si había asimilado la píldora; en el caso de que no fuera así, se suministraban más píldoras (nuevas o repetidas) hasta que el estudiante asimilaba finalmente el contenido que el docente pretendía transmitir (Trujillo, 2015, pág. 23).

En general esas píldoras abundan en la red en forma de ejercicios cerrados y descontextualizados que poco se diferencian de ejercicios que hubiesen podido estar en algún manual hace unos 40 años. Lo interesante de esto no es que los ejercicios no sean aún válidos, si son bien integrados, sino que con frecuencia se venden como algo nuevo, como parte de un proceso innovador; pero la novedad del proceso, más que del ejercicio en sí, va a depender o va a relacionarse con la forma en que dichos ejercicios se integren en una estrategia transformadora y atenta a las necesidades de los actores implicados y en esos escenarios el factor humano sigue siendo ineludible. Tomemos el ejemplo del *flipped classroom*. Si se invierte de una

forma bien pensada, su aplicación puede ser una ganancia. Pero, si como con cierta frecuencia sucede, se concibe que invertir la clase es fomentar la repetición intensiva con poco criterio didáctico y pedagógico fuera del aula, puede ser una gran pérdida. No queremos decir con esto que la repetición, la memorización o el planificar una clase trasladando ciertas fases de trabajo fuera del aula trabajando, por ejemplo, algunos ítems cerrados con el computador para así poder ganar más tiempo de contacto en el aula, no sea de provecho, pero sí es necesario advertir que es un proceso complejo y que si no se hace concienzudamente, se termina por darle centralidad a aspectos descontextualizados, echando así por tierra muchos enfoques más modernos, integradores y útiles para el uso real y contextualizado, como lo son el enfoque basado en tareas, en proyectos, la autonomía, etc. Estas tensiones perfilan un complejo escenario a futuro:

¿Mañana? ¿El próximo año? los docentes o los centros de enseñanza (y muy especialmente en el caso del aprendizaje de idiomas) no podrán contentarse con ofrecer buenos textos y buenas explicaciones gramaticales, porque eso ya lo harán las plataformas de enseñanza que ofrecen contenidos “empaquetados” y pseudopersonalizados a través de la red: contra esa competencia, ubicua, barata y apoyada por campañas de prensa de gran impacto no podremos competir, incluso si la enseñanza que proponen es parcial y limitada a aquellos aspectos de una materia fácilmente segmentables y cuantificables (Trujillo, 2015, pág. 23).

Eso aplica también a la formación docente, la cual muchas veces es “resuelta” con MOOCS, donde el contacto y la puesta en práctica y en común de lo aprendido no siempre tiene lugar de una forma exitosa. Citando a Acaso (2009), Trujillo propone el término de *pedagogía tóxica* para identificar esas “estrategias de enseñanza” que terminan alejando el foco del individuo y de la necesidad de hacer del aprendizaje un hecho memorable para centrarse en lo cuantificable.

Entonces, en esta primera vuelta de la espiral frente al telón de fondo de la didáctica, tenemos que preguntarnos ¿por qué sigue imponiéndose lo tecnológico si no hay evidencia suficiente ni fehaciente de su efectividad y si, adicionalmente, existe el peligro de darle más espacio a aquellos aspectos

más susceptibles de ser trabajados a gran escala? Si todo lo anterior; a pesar de las bondades que la tecnología trae consigo, nos hace tener reservas, ¿por qué ella se sigue colando, imponiendo o configurando tan pujantemente? Nos encontramos aquí con una especie de aporía o muro. Se hace necesario encontrar alguna salida, abrir un boquete o subir el muro para tomar distancia y así poder entender mejor el contexto. Eso es lo que intentaremos hacer en la segunda vuelta a la espiral observando el área de estudios de ELE en relación con las tecnologías digitales y los medios.

¿QUÉ HAY DE NUEVO EN LOS NUEVOS MEDIOS?

RECONFIGURACIONES EN LA INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS

DE LA CULTURA EN RELACIÓN CON LOS MEDIOS DIGITALES

En la academia alemana se ha ido imponiendo el término de *Kulturwissenschaften* o ciencias de la cultura para agrupar todas esas áreas de conocimiento que trabajan la cultura (antropología, etnografía, sociología, geografía, historia, filosofía, psicología, sociología). Doris Bachmann-Medick, en su interesante libro *Cultural Turns* (2006), propone la noción de *turns* para entender cómo evoluciona la cultura y las ciencias que la estudian en la actualidad. Para esta autora un *turn* o giro es un cambio que no se decreta, sino que sucede y se impone. Es un giro que permite ver todo aquello que se conocía, pero, bajo una luz distinta y, por lo tanto, erosiona, depone y paulatinamente sustituye formas de interpretar el mundo que nos rodea. Ese hacer conlleva reestructuraciones o reconfiguraciones en las llamadas ciencias sociales.

De hecho, la autora evita hablar de *turn* en singular; prefiere *turns* en plural, pues las ciencias de la cultura son un *Spannungsfeld*, vocablo éste de difícil traducción que alude a un campo en tensión, donde se sucederían tales *turns* o giros culturales. Pero no solo se trata de una seguidilla en el tiempo, sino que hay una relación intensa de coexistencia, solapamientos, tensiones, acercamientos, alejamientos y de interpretaciones de la cultura y de la realidad. La autora identifica al menos siete de estos giros, a saber: *interpretive turn*, *performative turn*, *reflexive turn* o *literary turn*, *postcolonial turn*, *translational turn*, *spatial turn*, *iconic turn* (Bachmann-Medick, 2006). Vale la pena resaltar acá algo llamativo: el último *turn* que nombra es el icónico, entendido como un traslado de la argumentación lingüística que confía

principalmente en la palabra y en la lengua, hacia la imagen y el video. Es interesante que esta *Verlagerung* o “traslado” sea entendido y engranado en su reflexión poniendo de relieve el foco de atención (lo icónico y visual) y desplazando el medio a través del cual es posible esa atención sobre lo visual, el cual, según nos lo dice el sentido común y la experiencia misma que vivimos día a día, va de la mano con las tecnologías digitales y el internet. Es curioso que otro estudioso de las humanidades y de la cultura también nos hable de un *turn*, pero esta vez en singular y claramente ligado a la parte tecnológica. Se trata de Berry y su publicación *The Computational Turn* (2011).

En este interesante trabajo el profesor nos habla de dos olas en las humanidades digitales. Apoyándose en Presner (2009), nos dice: “the first wave of Digital Humanities scholarship in the late 1990s and early 2000s tended to focus on large-scale digitization projects and the establishment of technological infrastructure, [while] the current second wave of Digital Humanities -- what can be called ‘Digital Humanities 2.0’ -- is deeply generative, creating the environments and tools for producing, curating, and interacting with knowledge that is ‘born digital’ and lives in various digital contexts (Berry, 2011, pág. 3). En esta propuesta el autor sugiere que es tiempo ya de explorar la posibilidad de identificar una tercera ola:

I would like to explore here a tentative path for a third wave of the digital humanities, concentrated around the underlying computability of the forms held within a computational medium. That is, I propose to look at the digital component of the digital humanities in the light of its medium specificity, as a way of thinking about how medial changes produce epistemic changes (Berry, 2011, pág. 4).

El autor explica que es hora de trascender ese esquema donde lo digital es visto como una herramienta a aprender para dar un paso más allá y comenzar a entender la importancia de lo digital como idea unificadora:

I want to propose that, rather than learning a practice for the digital, which tends to be conceptualised in terms of ICT skills and competences [...] we should be thinking about what reading and writing actually should mean in a computational age. This is to argue for critical understanding of the literature of the digital, and through

that develop a shared digital culture through a form of digital *Bildung*. Here I am not calling for a return to the humanities of the past, to use a phrase of Fuller (2010), 'for some humans', but rather to a liberal arts that is 'for all humans'. To use the distinction introduced by Hofstadter (1963), this is to call for the development of a digital intellect -- as opposed to a digital intelligence (Berry, 2011, pág. 7).

Estos razonamientos de Bachmann-Medick y de Berry nos ayudan a entender mejor el panorama descrito en la primera parte de este trabajo: la desorientación terminológica, la amplia gama de enfoques para explicar y entender esta realidad junto con los cambios frecuentes, todos ellos parecen ser indicadores de esta ebullición, de este *turn* que de forma general nos está afectando o influyendo (para evitar la connotación negativa) tanto en calidad de profesionales como de seres humanos. Por lo tanto, un enfoque más global, integrador, orgánico y crítico nos permite ver que estos escollos o muros son manifestaciones de un proceso de reacomodo en los paradigmas epistemológicos que nos guían.

Este giro o cambio de foco que nos estimula a cuestionar, a ser flexibles y a desarrollar un intelecto digital, nos invita también a investigar de forma interdisciplinaria y amplia para poder describir, entender, explicar y actuar mejor o como lo ha formulado Bachmann-Medick con una *gesteigerte Aufmerksamkeit* (mayor grado de atención). No sabemos si estos autores se han leído entre sí, pero, es muy interesante poner en el espejo los puntos de encuentro y las diferencias que hemos observado. Esto es una muestra de la investigación que está por venir.

De estas vueltas a la espiral ha quedado claro que a la hora de acercarse científicamente a estas complejas realidades y a este contexto social específico, educativo, profundamente mediado y marcado por los medios y las tecnologías, la interdisciplinariedad es ineludible. En nuestra búsqueda de antecedentes y explicaciones para todo esto que observamos, dimos con un artículo que nos muestra un interesante cruce interdisciplinario de conceptos y nos da luces sobre lo que puede suceder en el área de la enseñanza. Se trata de un artículo en la revista de acceso abierto: *Urban Science* asociada a la plataforma del *Multidisciplinary Digital Publishing Institute* titulado *Science Spaces as 'Ethnoscapes': Identity, Perception and the Production*

of *Locality* de Dave Valler; Nicholas Phelps, Julie Tian Miao, Paul Benneworth y Franziska Eckardt.

Los autores han partido de la noción de *Ethnoscapes* propuesta por Appadurai (1996) con el objetivo de comparar tres espacios científicos internacionales como *Ethnoscapes* a fin de poder entender mejor qué aspectos concretos definen la “internacional-ness” de esos espacios. Valiéndose de la idea de *Ethnoscapes* han indagado en las percepciones acerca de la cultura y de la identidad entre los científicos que hacen vida en los espacios elegidos. Para ellos: “*Science and technology spaces around the world are, simultaneously, major physical, technological and symbolic forms, key elements of economic strategy, and sites of international labour movements and knowledge transfer. They are thus the product of multiple imaginations, with multiple, potentially divergent, objectives*” (Valler, Phelps, Tian Miao, Benneworth, & Eckardt, 2017, pág. 2). Este enfoque es por demás interesante y aplicable o trasladable al área que nos ocupa, pues el contexto educativo, concretamente el de la enseñanza de lenguas extranjeras, es un escenario fuertemente influido por la tecnología y los medios.

Tal como lo hemos visto en el apartado anterior; también podemos reconocer que los diversos espacios (tanto físicos como virtuales) donde hay encuentros ligados a la enseñanza y aprendizaje de lenguas dan cuenta de esas construcciones de la imaginación que influyen en la manera en la que enseñamos y aprendemos una lengua. Las escuelas, las universidades, las academias, las editoriales en tanto espacios o instituciones físicas, pero que también tienen su “sede” virtual (todo ello sin dejar de lado todos los espacios virtuales existentes que se relacionan con el aprendizaje informal de lenguas), bien podrían ser entendidos como *Ethnoscapes*; es decir como “*Landscapes of group identity, no longer bound to certain territorial locations*” (Appadurai, 1996, pág. 48). Este es un enfoque integrador y significativo, pues contribuiría a alejarse de ese solucionismo tecnológico para pasar a entender esta realidad más bien como un conjunto. Es interesante además como en esos espacios se va creando una comunidad. Y esta palabra nos permite conectar con una propuesta de definición que nos puede ser muy útil para el contexto en que nos estamos desarrollando. Benedict Anderson (2005) definía en su influyente estudio acerca del nacionalismo como *comunidades imaginadas* a las naciones. En su definición ponía de relieve que para definir lo que es una nación podemos entenderla como una *comunidad imaginada*,

es decir, bajo un concepto que tome en cuenta la definición político-geográfica e histórica de la nación y que revalorice la dimensión cultural y antropológica de la misma. Bajo estos parámetros, propone la noción de la nación como una comunidad política imaginada, la cual no debe distinguirse por su falsedad o legitimidad sino por el estilo con el que es imaginada (Anderson, 1993, pág. 25). Decíamos que este razonamiento es útil en el área que nos ocupa, pues precisamente a través de los nuevos medios y de la red participamos en diversas *comunidades imaginadas*. Pensemos en los MOOCS y en oportunidades de formación de pago y gratuitas, ofrecidas por universidades, editoriales y academias que abundan hoy en día. Tal como lo explica Anderson, los miembros de tales comunidades no llegan a conocerse todos entre sí, pero comparten rasgos, intereses, valores y, de una forma u otra, interactúan. En las comunidades a las que hacemos referencia acá, docentes y aprendientes entran en contacto entre sí, reciben diversas informaciones, asisten a eventos, manifiestan intereses, se forman, pueden recibir calificaciones o certificaciones. Es decir, se sumergen en un mundo o en una “nación” o comunidad cargada de contenidos. Esta noción, aunque provenga del área de estudios acerca del nacionalismo, nos es útil para caer en cuenta de que desde donde estamos, participamos en comunidades y tal participación nos moldea como individuos.

En este punto, nos apoyamos en Luis González Gil y Alejandro Servín Arroyo quienes han publicado en 2017 un interesante artículo que lleva por título: *Métodos cualitativos digitales: Un acercamiento a la antropología digital y otras posturas de investigación online* donde proponen acercarse a lo digital, es decir, a eso que se va haciendo casi tan transparente o imperceptible, dada su ubicuidad en las prácticas sociales, que con frecuencia termina siendo incluso tomado por sentado:

Contraria a la división real-virtual que se pensaba en la década los años noventa, lo digital y lo no digital son dos formas de ser e instalarse en la vida diaria (Teli, Pisanu y Hakken, 2007). En otras palabras, Internet no es un universo paralelo, ni una cuestión únicamente tecnológica-algorítmica, sino es parte de una urdimbre de significados (Geertz, 1973), producto de un continuum entre la vida fuera de línea y las acciones que se originan en interfaces digitales o sociodigitales (Hine, 2015) (Servín Arroyo & González Gil, 2017, pág. 62).

Estos autores invitan a leer a Berry (2011), autor que citamos hace algunas líneas, y a posicionarse entonces desde el “giro computacional”, el cual entienden como “un enfoque híbrido en donde las técnicas computacionales se utilizan con el objetivo de pasar de un primer impulso de investigación cuantitativo a otro cualitativo, crítico y generativo” (Servín Arroyo & González Gil, 2017, pág. 62). Con lo cual se genera una ciencia computacional, la cual entienden citando a Lazer, Pentland, Adamic et al. (2009) como aquella que: “aprovecha la capacidad de recopilar y analizar datos con una amplitud, profundidad y escala sin precedentes. No obstante, no se trata sólo de un aspecto metodológico, sino también epistemológico: las técnicas computacionales permiten la modulación y recombinación entre distintas disciplinas” (Servín Arroyo & González Gil, 2017, pág. 62). Aquí hacen los autores dos acotaciones importantes para el área que nos ocupa. La primera resalta la necesaria colectividad de las prácticas digitales. Pues, para entender cómo se utilizan las redes, hay que observar el conjunto. Un conjunto tan amplio que también ha de ser abordado por equipos de investigadores:

No es la persona, por sí sola, la que dictamina cómo se significan y construyen los espacios digitales; es en el hacer y en el decir (como práctica) del entramado colectivo, lo que permite co-construirlos (junto con las facilidades tecnológicas) [...] El sujeto no es el responsable de la repetición que ordena, es la repetición (colectiva), producto de la interacción, la que crea las condiciones temporales de la existencia (Servín Arroyo & González Gil, 2017, pág. 62).

La segunda acotación se relaciona con el rol de lo tecnológico, los autores invitan a entender de forma integral y sin preconcepciones la relación entre lo tecnológico y lo humano. Es decir, cultura no significa el olvido de lo tecnológico. Pero el humano no logra ya reemplazar la tecnología, es más bien:

[...] un proceso interrelacional en el que tanto la tecnología (algoritmos, interfaces, etc.) como la parte humana se ensamblan, esto es, desarrollan un entramado social sin costuras en donde la relación entre los distintos actantes está mediada por artefactos o componentes en

un tejido sociotécnico (Latour, 2005). Se trata de pensar lo tecnológico (no-humano) y lo humano en el mismo nivel, sin ningún tipo de dominación *a priori* entre uno y otro (Latour, 1999). Sobre todo, no asumir que lo digital tiene una estructura fija o determinada; más bien es un híbrido que cambia en un proceso interactivo constante (Castells, 1999) entre los distintos tipos de actantes (Servín Arroyo & González Gil, 2017, pág. 63)

El trabajo de Servín Arroyo y González Gil nos parece relevante para enriquecer la espiral e irla haciendo llegar al cierre de su segunda vuelta. Tal como ha saltado a la vista varias veces, se trata en el fondo de pensar lo tecnológico y lo humano de forma integradora, lo cual puede ayudar a dejar de lado esa tendencia a separar ambos mundos. Lo cierto es que, en última instancia, en el campo real de los docentes y aprendientes, se termina muchas veces reduciendo lo tecnológico a ser más conocimiento a adquirir, pero que como es tan inasible y cambiante, termina con frecuencia siendo una piedra de tranca más en nuestro día a día. La idea es no reducir todo el hecho educativo a *likes*, pero tampoco significa esto que se deje de sacarle provecho a esos *likes*. Los autores nos invitan a considerar que:

Como lo argumenta Hine (2015), la red de redes no se experimenta como un ciberespacio que trasciende a la sociedad contemporánea, sino que se ha convertido en algo que está incrustado [*embedded*] en la vida cotidiana, se ha encarnado [*embodied*] en las personas, esto es, tiene un efecto subrepticio en cómo actúan y viven, y ya es una cuestión que se ha vuelto cotidiana [*everyday*], casi imperceptible por su presencia continua en las prácticas sociales (Servín Arroyo & González Gil, 2017, pág. 71).

En resumen, la idea sería no cosificar el aprendizaje, sino apuntar hacia un desarrollo donde la investigación se sirva de este giro icónico, computacional y cultural para proveerse de fuentes de información y enfoques que ayuden a entender mejor el hecho educativo.

En esta segunda vuelta de la espiral, donde hemos leído desde las ciencias de la cultura para entender mejor el área de la didáctica, para así reflexionar

sobre qué hay de nuevo en los nuevos medios y qué reconfiguraciones hay en la enseñanza de ELE, podemos decir que en la investigación ha de privar un espíritu crítico, pero también de flexibilidad. Los llamados datos duros y cuantificables serán cada vez más accesibles en tanto el fenómeno de *big data* siga creciendo y afianzándose, pero no debería de significar que se abandone el enfoque cualitativo que, como lo acotamos apoyándonos en Servín Arroyo e González Gil, posibilitaría estudiar otras dimensiones del mismo problema.

¿QUÉ PUENTES O VASOS COMUNICANTES PUDIMOS IDENTIFICAR?

Partiendo de una voz autorizada en el ámbito portugués, como lo es la del profesor Días de Figueiredo, podemos acercar toda esta discusión a nuestro lugar de estudio e ir cerrando el tema:

O estudo científico do relacionamento entre o desenvolvimento de competências e as pedagogias, modelos de aprendizagem e práticas sociais está ainda largamente por fazer. Pela minha parte, tenho vindo a inventariar nos últimos anos as competências de nova geração e as pedagogias e modelos de aprendizagem (Figueiredo, 2019), mas a investigação rigorosa dos relacionamentos entre uns e outros está ainda a dar os seus primeiros passos. Por maioria de razão, o estudo científico do relacionamento entre o desenvolvimento de competências digitais e as pedagogias, modelos de aprendizagem e práticas sociais está também por fazer." [...] as competências emancipatórias tenderão a ser estimuladas no contexto de pedagogias da emancipação e de projeto; as competências para aprender e inovar serão mais facilmente estimuladas no âmbito de pedagogias da emancipação, projeto, socialização e colaboração (Dias de Figueiredo, 2019, pág. 5).

Lo planteado por Días de Figueiredo está en consonancia con lo que plantea el profesor Antonio Moreira de la Universidad de Aveiro y responsable, junto con la profesora Margarida Lucas, de la traducción de varios importantes documentos europeos al portugués. En el caso concreto de las lenguas extranjeras analiza Moreira que:

[...] a integração das TIC nas LEM ainda não é uma ciência exata. Para que seja bem-sucedida, a melhor receita é não nos deixarmos apressar pelo receio de sermos «deixados para trás» e não aparecermos como uma escola «inovadora» ou um professor «inovador». Os administradores e professores dos cursos devem sempre ter no seu consciente as necessidades linguísticas, cognitivas, sócio afetivas e morais dos seus alunos e integrar as TIC com essas necessidades em mente. Não se integre apenas para integrar. Em última análise, a integração das TIC deve ajudar, e não dirigir, a ensinar e aprender (Moreira, 2018, pág. 53).

Observamos entonces como estos dos expertos en el área resaltan la necesidad de más estudios que vinculen lo tecnológico y lo educativo en clave cultural, es decir, partiendo de un criterio amplio como el que hemos ido esbozando aquí. En ese orden de ideas, hay en la academia otro eje de discusión muy interesante que busca estudiar ese cruce de forma crítica y coherente y que se aleja de la noción de separar lo tecnológico de lo humano, para buscar acercarlos e integrarlos coherentemente. Se trata de la delimitación entre lo que se entiende como competencia digital y competencia mediática. Refiriéndose al ámbito educativo resaltan los doctores Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli (2012) que:

Se han expandido como nunca las posibilidades de que cualquier ciudadano pueda hacer llegar su mensaje, personal o colectivo, al resto de la sociedad, pero, paralelamente, el poder mediático ha alcanzado unos niveles de concentración y de acumulación a los que nunca antes se había llegado, como afirma Jenkins. Además, el poder mediático se beneficia de la transparencia que caracteriza a los nuevos sistemas de representación, propiciando la confusión entre la representación y la realidad. La competencia mediática ha de hacer frente, pues, a esta complejidad, compaginando la potenciación de la cultura participativa con el desarrollo de la capacidad crítica (pág. 77).

En relación con el ámbito español, sostienen los profesores de la Universidad de Murcia, María Prendes, Isabel Gutiérrez y Francisco Martínez, que la utilidad de diferenciar entre la competencia mediática y

la competencia digital es evitar reducir la competencia mediática, concepto más amplio, tan sólo a la digital, uno más instrumental (Gutiérrez Porlán, Prendes Espinosa y Martínez Sánchez, 2018). El caso español es interesante ya que se está avanzando considerablemente en el área. Es de resaltar la labor del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), el cual adelanta mucho trabajo en lo relativo a las competencias digitales que se consideran necesarias para el profesorado de enseñanza no universitaria, muestra de ello es la puesta en funcionamiento del “Portfolio de la Competencia Digital Docente” el cual es “resultado de la colaboración en los últimos años con administraciones e instituciones educativas españolas, es un servicio digital para la acreditación de esta competencia, que ha sido pilotado en la primavera de 2017 por un millar de docentes de todos los niveles educativos” (González Rivallo y Gutiérrez Martín, 2017, pág. 59). En el caso de Portugal, hay también mucha actividad, vale resaltar en este campo concreto el trabajo realizado por parte de los profesores de la Universidad de Aveiro, Moreira y Lucas quienes han ido traduciendo y publicando diversos análisis de varios documentos europeos relevantes en esta área, tales como el *DigComp* y el *DigCompEdu*. Volveremos a ellos en breve. En el ámbito europeo nos parece que la iniciativa emanada del Consejo Europeo y del Parlamento Europeo que pone en el tapete un conjunto de competencias descritas en marcos comunes de referencia, es positiva y va en la dirección correcta, ya que esos documentos que circulan y van siendo adaptados a cada situación ofrecen una orientación y líneas comunes para no perder el foco. Tal es el caso, por ejemplo, de la competencia digital. En el contexto de Portugal, conviene nombrar el foro de competencias digitales (INCODE.2030), grupo de trabajo que de manera intensa y por demás interesante impulsa el desarrollo de la competencia digital en el contexto luso.

En 2017 ha sido publicado el *DigCompEdu (Digital Competence of Educators)*, documento muy importante para el área que nos ocupa. Se trata de un *Marco europeo para la competencia digital del profesorado* o, como también se le conoce, un Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD) que tiene como objetivo ofrecer un marco de referencia general para desarrollar modelos de competencia digital.

Está pensado como un instrumento para organismos gubernamentales, organizaciones educativas de diversos niveles y para los docentes mismos.

Esto es a nuestro modo de ver algo muy positivo, pues siendo optimistas y en atención al mundo pujante y en ebullición que hemos ido retratando en las vueltas de esta espiral, es probable que esos documentos proporcionen una base común, o como su propio nombre lo indica, un marco de referencia para que todas estas investigaciones se sigan desarrollando y enriqueciendo el área, pero con base en ciertos parámetros estables que confieran una necesaria inteligibilidad y sistematicidad. Otra muestra del empuje de lo digital es el hecho de que casi 20 años después de la publicación del MCER esté ya circulando una primera edición de un *Companion Volume* que complementa algunos aspectos necesitados de atención y explicitación en la versión original. Estas dos publicaciones son muy ilustrativas de lo importante que es lo digital hoy en día para la comunicación y la cultura. Veámoslos un poco más en detalle.

EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA Y EL COMPANION VOLUME

En 2018, más de 15 años después de la publicación del *Marco común europeo de referencia* ha empezado a circular el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Este volumen invita a profundizar en aquello que ya se adelantaba en el documento de 2001, es decir, partir de una aproximación a la lengua, al hecho comunicativo, a la enseñanza, aprendizaje y evaluación desde un enfoque orientado a la acción que fomenta: “a shift away from syllabuses based on a linear progression through language structures, or a predetermined set of notions and functions, towards syllabuses based on needs analysis, oriented towards real-life tasks and constructed around purposefully selected notions and functions. This promotes a proficiency perspective guided by ‘Can do’ descriptors rather than a deficiency perspective focusing on what the learners have not yet acquired” (Consejo de Europa, 2020, pág. 26). Es decir, el MCER propone construir sobre el modelo clásico de las cuatro destrezas (la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita) e invita a favorecer un modelo más adecuado para captar la compleja realidad comunicativa y mediática que nos rodea proponiendo los siguientes modos de comunicación: recepción, producción, interacción y mediación.

En el *Companion Volume* se ha hecho espacio a nuevas escalas y niveles. Por ejemplo, está la inclusión del llamado nivel “pre-A1” junto con los niveles “plus” como lo son A2+, B1+ y B2+, así como también algunos descriptores más detallados para los niveles “C”. Se han incluido escalas sobre la mediación, la interacción en línea, la recepción y la reacción a la literatura y las competencias “plurilingüe” y “pluricultural”. En ese aspecto, también se han revisado y completado escalas ya existentes perfilando de forma más detallada un modelo plurilingüe de competencia lingüística.

Prestando atención ahora a las nuevas escalas relacionadas con la mediación, competencia plurilingüe y pluricultural y la interacción, encontramos que se ha buscado darle más profundidad a lo cultural así como se han considerado los nuevos medios. En lo que respecta a la mediación se enfatiza que “the interpretation of mediation in the CEFR has tended to be reduced to interpretation and translation” (Consejo de Europa, 2020, pág. 32). En ese sentido, en el *Companion Volume* se han añadido al menos 19 nuevos descriptores en los que no solo se hace referencia a la mediación entre una lengua y otra, sino que también se enfatiza la mediación entre textos y conceptos. Con “conceptos” se alude a una serie de tareas y estrategias comunicativas relacionadas con el trabajo colaborativo (en equipo), la retransmisión y síntesis de textos y significados, y el fomento de una mejor comprensión entre los implicados en un hecho comunicativo concreto. Hay escalas que reflejan la creación de una atmósfera positiva para la comunicación; la capacidad de mostrar sensibilidad cultural y de facilitar la interacción y colaboración.

En lo relativo a la competencia plurilingüe y pluricultural observamos que el énfasis es puesto en resaltar el prefijo *pluri* como término holístico que busca integrar más que sólo añadir elementos. Es decir, se busca fortalecer la idea de interacción y de intercambio entre los agentes sociales que se comunican. Se promueve a través de la lengua y de la comunicación una conciencia pluricultural y el diálogo intercultural. Así se han creado escalas para la comprensión plurilingüe (*plurilingual comprehension*), la construcción o fortalecimiento del repertorio plurilingüe (*building on plurilingual repertoire*) y la construcción o fortalecimiento del repertorio pluricultural (*building on pluricultural repertoire*).

Respecto a la interacción, quisiéramos destacar aquí la inclusión de las escalas sobre la *Online Conversation and Discussion* y la *Goal-oriented online*

Transaction and Collaboration. Estas escalas dan cuenta de actividades típicas que tienen lugar en línea e incluyen chequeo de información, intercambio de respuestas, interacción oral y escrita a través de chats y diversos medios. Es decir, se reconoce y se da espacio e importancia al carácter multimodal de la comunicación que ponemos en práctica hoy en día. Esto es muestra del peso de esa dimensión mediática que hemos estudiado en este trabajo.

EL MARCO COMÚN DE COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

En la *Propuesta de Recomendación del Consejo Europeo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* de 2018 se define la competencia digital como aquella que “implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas” (Comisión Europea, 2018, pág. 4). Se resalta allí que la interacción con las tecnologías y los contenidos digitales requieren una actitud “reflexiva y crítica, aunque curiosa, abierta y avanzada respecto a su evolución. Se añade que es necesario adoptar un planteamiento ético, seguro y responsable del uso de estas herramientas. En ese contexto se insertan el *Marco Común de Competencias para el Ciudadano (DIGCOMP): A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* (2018) cuya autora es Anusca Ferrari y el más reciente *Marco común de competencia digital docente* o como también se le conoce en español *Marco Europeo para la competencia digital del profesorado* (en inglés: *DigCompEdu: Digital Competence Framework for Educators*, 2017) cuya autora es Christine Redecker (Redecker, European Commission, & Joint Research Centre, 2017). Ya existen diversas iniciativas de aplicación de éste último a diversos contextos nacionales dentro de la Unión. En este escenario europeo, a nivel macro, se dibuja como particularmente interesante la idea de prestarle atención a la competencia digital del docente de lenguas extranjeras, pues esta área está ya de por sí marcada, como lo hemos ido viendo a lo largo de la espiral, por el cruce entre la competencia digital y la competencia lingüística en entornos profundamente influidos por la tecnología y por las estructuras, educativas, burocráticas, políticas y económicas de cada país.

El *DigCompEdu* (Redecker, 2017) sigue la misma lógica del Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (Consejo de Europa, 2002),

pues parte de un concepto progresivo y orientado a la acción que propone seis áreas en las que se describe la competencia digital de los educadores, áreas de las que se desprenden 23 competencias específicas ordenadas en una escala de progresión que va del nivel A1 al C2, a saber; conciencia (*awareness*), exploración (*exploration*), integración (*integration*), maestría (*expertise*), liderazgo (*leadership*), innovación (*innovation*). Se parte de las ya clásicas etapas de progreso disponibles para ayudar al educador a evaluar y a desarrollar su competencia digital. El núcleo pedagógico de este Marco lo constituyen las llamadas competencias pedagógicas digitales del docente, a saber las áreas dos, tres, cuatro y cinco.

Así, el **área 1** se centra en el entorno profesional; el **área 2** focaliza los materiales en sí; es decir, el manejo de las fuentes, la creación y la distribución de recursos digitales; el **área 3** versa sobre cómo administrar y orquestar el uso de herramientas digitales en la enseñanza y el aprendizaje; el **área 4** se centra en las herramientas y estrategias digitales para mejorar la evaluación; mientras que el **área 5** trabaja los mecanismos para empoderar a los estudiantes a partir del uso de herramientas digitales; y, por último, en el **área 6** se abordan las posibles formas de facilitar y desarrollar la competencia digital de los alumnos.

Si analizamos más en detalle lo que cada una de estas competencias implica, saltarán seguramente a la vista diversos aspectos que han ido surgiendo a lo largo de esta espiral que hemos ido dibujando en este trabajo. Lo relacionado con la pedagogía digital es un punto focal de las reconfiguraciones de la enseñanza en lenguas extranjeras que hemos analizado. Se trata de propiciar un acercamiento que integre dispositivos y recursos de diversa índole para optimizar la interacción, la colaboración, el aprendizaje en general. Resalta también el área 6, cuya propuesta de facilitar la competencia digital de los estudiantes hemos enfatizado en varias ocasiones por su importancia. Pero ésta va en paralelo con la competencia profesional de los profesores que también se relaciona estrechamente con lo que en este esquema llaman compromiso profesional (área 1). Es decir, valerse de lo digital para potenciar el propio desempeño profesional y digital y a la vez buscar lo mismo en los estudiantes.

Todo esto que observamos en el manejo de los recursos digitales para la enseñanza va en paralelo con algo que no tocamos acá, pero es importante resaltarlo, como lo es el área de la evaluación. La sensibilización

sobre la evaluación digital, tanto la evaluación en el sentido tradicional, al aprendiente para que él pueda comprobar su nivel y competencias, pero también la evaluación de todo el proceso de aprendizaje, la co-evaluación como grupo, la evaluación al desempeño docente y la evaluación misma de los medios digitales implicados. Valga resaltar acá que existen ya exámenes que bien pueden ser realizados enteramente en línea como lo son el SIELE para el español y el Test-DaF para el alemán por nombrar tan solo dos ejemplos cercanos a nuestro propio campo de acción.

Ahora bien, ¿qué nos indican todos estos documentos? Nos indican que ya no basta con entender el proceso de enseñanza aprendizaje como un proceso comunicativo, no basta con hablar de competencia comunicativa o de competencia intercultural. Quizá el concepto de hablante intercultural es más completo, pero incluso esta noción de hablante intercultural tiene que ser enriquecida con el elemento de los medios para poder estar completa y estar acorde con el contexto que nos rodea hoy en día. Una vez resaltados los vasos comunicantes entre el área de la didáctica y de la cultura a la luz de varios documentos de gran peso en el contexto europeo actual, podemos pasar a esbozar algunas líneas de acción que sería interesante considerar en esta coyuntura que hemos ido analizando.

ALGUNAS LÍNEAS DE ACCIÓN RELACIONADAS CON EL DIPLOMADO EN ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA Y LENGUA EXTRAJERA

Llegando ya al final de este recorrido epistemológico en el que hemos dado una idea del impacto de los nuevos medios en la didáctica, podemos abrir una ventana hacia lo que pensamos pueden ser ciertas líneas de acción a mediano y largo plazo, relacionadas con una inquietud muy concreta que podemos formular con una interrogante: ¿qué ajustes consideramos podrían hacerse para poner en sintonía lo que estamos haciendo en las aulas y en la formación docente con la dinámica ya descrita de los medios y las tecnologías?

Responder a esta pregunta no es tarea fácil. Si bien es tentador y en apariencia más sencillo, formular algunas líneas de acción globales y generales para el mundo de la enseñanza de las lenguas en general, también sabemos que por ser tan generales pueden terminar diluyéndose. Entonces como también puede uno conocer el todo a través de sus partes, enunciaremos

en breve algunas líneas de acción y propuestas que podrían ser útiles para el panorama global de esta área, pero a la luz de un caso concreto. Recurriremos a un campo de acción en el que nos hemos estado desarrollando desde hace unos tres años, primero como estudiante (2016) y de allí en adelante como docente desde 2017 hasta hoy. Se trata del *Diplomado en didáctica para la enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua* que se dicta en la Universidad Central de Venezuela, avalado por Sistema de Actualización Docente del Profesorado (SADPRO) este último adscrito al Vicerrectorado Académico. Es un programa creado y coordinado por la profesora Dexy Galué, avalado por la Asociación Venezolana para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, la cual está a su vez afiliada a la FIAPE (Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español) que ofrece un certificado emitido por SADPRO. Este diplomado es organizado con el apoyo del Vicerrectorado Académico, del Sistema de Actualización Docente del Profesorado (SADPRO), el Vicerrectorado Académico y la Dirección de Extensión Central, con el objetivo de contribuir a la formación, capacitación y actualización de los profesionales que actualmente se desempeñan como docentes de español en Venezuela o desean enseñarlo en el extranjero. Tiene una duración de 16 semanas y se dicta actualmente enteramente en línea. Se divide en tres módulos en cada uno de los cuales se cursan dos materias, a saber:

Módulo 1:

Métodos y enfoques

Competencias (lexical, gramatical y fonológica)

Módulo 2

Competencia digital

Competencia intercultural

Módulo 3:

Planificación y estrategias didácticas

Iniciación en la clase de ELE

Adicionalmente se ofrecen cursos electivos como, por ejemplo: Elaboración de materiales didácticos; El uso de los videos en la clase de ELE; Pragmática; Adquisición de segundas lenguas.

Este programa de diplomado funciona desde 2012. Durante el primer año se desarrolló de manera presencial a razón de encuentros durante los fines de semana. Desde 2014 y principalmente como consecuencia

de problemas contextuales (falta de sede, inseguridad, problemas de organización y tiempo en sedes “prestadas”), se migró al *blended learning* buscando mantener con vida el programa y diversificarlo. A tales fines, los docentes participaron en un taller introductorio en la plataforma Moodle y se planificaron los cursos realizando dos o tres encuentros presenciales, el resto del trabajo se realizaba en línea. La situación contextual se complicó aún más, no sólo a lo interno ya que los problemas ya mencionados se agravaron, particularmente los de inseguridad y de sede; sino que también a lo externo, pues se vivió un muy complejo año en la historia venezolana reciente, tanto en lo político como en lo económico y en lo social. Con lo cual se terminó de dar el paso y se migró por completo a la modalidad online. Es así como desde 2015 este programa de diplomado funciona en un formato exclusivamente online, lo cual trajo como consecuencia positiva un muy significativo aumento de la demanda por este curso de ampliación, así como también un enriquecimiento importante del público interesado en él, ya que comenzaron a integrarse participantes tanto dentro como fuera del país así como también provenientes de muy diversas áreas profesionales. No olvidemos que también en los últimos años ha crecido exponencialmente el flujo migratorio venezolano, y no son pocos los profesionales que buscan diversificar sus áreas de desarrollo laboral a fin de poder establecerse fuera del país. Es así como comenzamos a recibir participantes de profesiones diversas como abogados, odontólogos, médicos, periodistas, profesores de literatura y un largo etcétera. Todas estas consideraciones son de valor para comprender el contexto en el que se desarrolla el diplomado.

Ahora bien, observamos en este breve recuento cómo la modalidad fue cambiando según los tiempos y dificultades que se iban presentando, pero, esta velocidad de cambios no fue siempre acompañada por la reflexión y análisis profundo de la dimensión didáctica. Es decir, una congruencia entre los cambios de modalidad y su dimensión pedagógica, ha estado en “espera”, no se ha concretado aún. Este recuento es importante porque nos permite poner de relieve cómo los factores contextuales terminan muchas veces por superponerse a la parte académica, ya que el tránsito de la modalidad presencial al *blended learning* hasta llegar a ser un curso enteramente en línea fue muy rápido y en gran medida condicionado por aspectos más coyunturales que académicos.

Es pertinente además observar algo de mucho peso y que con frecuencia pasa desapercibido. Lo virtual acá es una especie de bisagra, es precisamente ese medio a través del cual entran en contacto docentes y alumnos y donde tiene lugar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Vale aquí hacer dos acotaciones para cada lado de la bisagra. Los alumnos están ya de por sí ante el reto del aprendizaje de las competencias y contenidos asociados a aquello que estudian, a lo que se suma el poder desenvolverse de forma apta en estos diversos escenarios educativos, sacar provecho de la información en línea y disponible digitalmente, adaptarse a los modos de trabajo y entrega digital, conocer las plataformas y protocolos de lo digital. Sucede que la tradición de aprendizaje con la que se llega a estos escenarios influye muchísimo en el ulterior desenvolvimiento de los alumnos. Por ejemplo, el trabajo en grupo y colaborativo es con mucha frecuencia un gran reto. Ese proceso de re-aprender a aprender no pocas veces sobrepasa a los participantes, sobre todo cuando se trata de la primera experiencia en línea. Pero, el reto tiende a ser muchas veces mayor para los docentes, es decir, para la otra parte de esa bisagra. Sobre sus hombros recae el enorme peso de impartir la asignatura, en un entorno siempre cambiante y bastante diferente al contexto tradicional de clase. En el caso concreto del diplomado, los cambios de modalidad fueron implementados, pero la reflexión de fondo y ajuste del modelo pedagógico subyacente a todos esos cambios sigue siendo una tarea en desarrollo. Consecuencia de ello es que no pocas veces los docentes terminan subutilizando las plataformas, usándolas como mero repositorio, extenuándose, pues muchas actividades susceptibles de ser corregidas, por ejemplo, de forma automática, por desconocimiento del uso de la plataforma y sus herramientas, se hace de forma tradicional, y frustrados por la sobrecarga de trabajo y la falta de tiempo. En el fondo, se trata de que se necesita el apoyo técnico para que docentes y alumnos sepan desenvolverse en el mundo digital.

Nuestra experiencia en el diplomado ha sido valiosa, pues hemos vivido los dos roles, en primer lugar, como estudiantes del diplomado, y luego, en el rol de docente de las asignaturas *Introducción a la didáctica*, *Competencia intercultural* y *Practicum*, adicionalmente, como facilitadora de un *Taller interno dictado a las profesoras del diplomado*. Las referiremos brevemente porque de cada experiencia se puede arrojar una recomendación de valor. Luego, formularemos algunas recomendaciones generales. Cabe resaltar acá que

ha habido algunos reajustes en cuanto al nombre de las materias y su ubicación en el plan del programa, reflejamos acá en general los cursos que hemos dictado y los aspectos interesantes desde el punto de vista desarrollado en este trabajo (didáctico y cultural en relación con los medios).

Introducción a la didáctica (2017): se trataba de un curso en el que se daban nociones generales de diseño instruccional y se hacía énfasis en desarrollar y discutir una planificación de clase. Desde el punto de vista del trabajo aquí desarrollado fue un curso donde constatamos que a pesar de que este diplomado se realiza en línea, la competencia mediática y digital del estudiantado necesita ser fomentada.

Practicum (2017): se trataba de una práctica docente muy interesante, aunque bastante compleja desde el punto de vista logístico y técnico. Estaba estipulado que cada participante del diplomado impartiera clases particulares a un alumno a distancia y durante un mes, a razón de dos encuentros semanales en línea. La idea era ofrecer la oportunidad a los participantes de vivir la experiencia de dar una clase de ELE, en este caso, a distancia, y con la asesoría de un experto en el área. Lo principal era poner en práctica los saberes aprendidos.

Una observación válida para estas dos asignaturas es que con frecuencia notábamos una tendencia inversamente proporcional en lo relativo a los contenidos abordados y la relación con los medios. Es decir, varios de los participantes que sacaban más provecho a lo tecnológico en sus propuestas y planificaciones de clase, focalizaban mucho el contenido gramatical. Mientras que, con cierta frecuencia, los docentes de larga data daban más espacio a actividades más centradas en la comunicación, pero tenían dificultades para integrar en ellas lo tecnológico. Este sencillo ejemplo en una escala, claro está, muy pequeña, es interesante porque da cuenta de lo que hemos ido encontrando en la literatura especializada.

Competencia intercultural (2018 y 2019): Este curso lo hemos dictado ya dos veces junto con la Dra. Aura Marina Boadas. En él se busca propiciar el desarrollo de la competencia intercultural fomentando la reflexión acerca de la cultura propia y tomándola como punto de partida para entrar en contacto con otras culturas y así poder integrarlas al propio quehacer profesional. Ambas docentes nos fijamos como objetivo favorecer el proceso de concienciación intercultural y a la vez hacer a los participantes conscientes de las potencialidades del trabajo en línea.

Taller para tutoras (2018): se trató de una experiencia muy interesante preparada a petición de la coordinadora del programa del Diplomado, Dexy Galué. Un objetivo fundamental a ser alcanzado por este taller era proponer hacer un alto y reflexionar sobre todas las experiencias ganadas por las tutoras a lo largo de su trabajo en el *Diplomado en español como segunda lengua y lengua extranjera*. La idea de estas cuatro semanas de trabajo era revisar la propia experiencia, concientizar lo que se ha hecho bien y tomar ideas para mejorar las áreas que necesitaban atención en el propio hacer como tutoras en línea. El temario tocaba aspectos que fueron trabajados semanalmente, a saber:

- Yo como tutor: mi rol y el tiempo.
- El monitoreo: ¿cómo monitorear progresos?
- La comunicación y la moderación.
- La maleta del moderador: los materiales de trabajo.
- Sesión presencial final de cierre: nuestros logros, alcances y qué podemos hacer en un futuro.

Este taller fue una experiencia valiosa, pues generó una ronda de discusión y autoanálisis que impulsó un proceso de cambios y ajustes que se han ido plasmando en la estructura del diplomado paulatinamente. De toda esta vivencia se desprenden algunas líneas de acción y reflexiones importantes.

A pesar de ser un programa enteramente en línea y a pesar de que todos pasamos mucho tiempo en entornos digitales, es claro que se necesita una formación en competencia digital más profunda. Es mucho lo que está por hacer para conseguir trabajar de forma más óptima, eficiente y rentable en línea. Tanto desde la perspectiva docente como desde la perspectiva del aprendiente. En el caso concreto del diplomado, resalta el hecho de que en su gran mayoría son docentes que hicieron el tránsito de la modalidad presencial a la virtual junto con el diplomado y no hubo el espacio ni el tiempo suficiente para reflexionar a fondo al respecto ni para dotarse de las herramientas y competencias necesarias. Así se dispone en general de un muy bien formado cuerpo docente que, sin embargo, debe afrontar el reto de readaptarse a una nueva modalidad de enseñanza.

Por otra parte, nuestros participantes son docentes en preparación, buena parte de ellos conoce la lengua muy bien, pero se encuentran en un proceso de concienciación lingüística y también didáctico- pedagógica.

Ha quedado claro que esa doble concienciación hoy en día está teñida de consideraciones mediáticas. Esa es la realidad que nos rodea, lo resaltábamos en la primera parte de este artículo, no existe prácticamente aspecto alguno que no esté salpicado por los medios y, sin embargo, nos seguimos encontrando en este proceso educativo con aprendientes y docentes que no han logrado operacionalizar aún el cambio de foco, se trata, en definitiva, de un proceso complejo que requiere de tiempo y apoyo pedagógico y administrativo.

Los cursos *Introducción a la didáctica*, *Competencia intercultural*, *Practicum* y el *Taller para las tutoras* nos permitieron experimentar cómo con una planificación consciente del cruce de lo mediático, lo didáctico y lo cultural se puede trabajar tanto el contenido de las materias mismas como darle espacio a la sensibilización cultural y mediática que promueven los documentos rectores que presentamos en la parte anterior de este trabajo. Sobre la base de estas líneas de acción relacionadas con el diplomado, podemos formular algunas más generales.

ALGUNAS LÍNEAS DE ACCIÓN GENERALES

En primer lugar, consideramos que cualquier propuesta de plan de acción, de materiales o de desarrollos futuros debería pasar por este doble proceso de lectura y de análisis de la situación de partida. Es decir, uno que en la perspectiva del aprendiente considere el MCER y su *Companion Volume* y otro, para la perspectiva docente, que considere, analice, adapte e integre el *DigCompEdu*. Se deduce entonces que es menester dar a conocer todos estos documentos, ellos bien pueden ser una valiosa orientación en la formación en competencia digital y mediática de aprendientes y docentes. Es también necesario resaltar el valor del análisis de necesidades y de que ese análisis se desprenda la elección y desarrollo de los materiales, medios y plataformas a usar; y no al revés. Hoy en día con el MCER y el *DigCompEdu* se dispone de una estructura para poder hablar un lenguaje común, no empezar desde cero y hacer comparables y comprensibles los hallazgos y propuestas.

En atención a la idea de *turn* icónico, computacional o digital, vale la pena pensar como línea de acción en el hecho de investigar lo local como manifestación de lo global y viceversa. Es decir, no vamos a poder hacer un estudio sobre el paso del docente “analógico” al “digital”, por ejemplo,

sólo entrevistando a un grupo pequeño de docentes o sólo enseñando a usar una herramienta o plataforma concreta. En el momento actual, podrían plantearse investigaciones a gran escala que aborden la formación del hablante intercultural de lenguas extranjeras en atención a la dimensión mediática de todo este proceso.

Otro ámbito muy interesante de explorar tanto en lo relativo a la formación docente y al aprendizaje mismo de la lengua, sería el del abordaje de esos *Ethnoscares* y de las *comunidades imaginadas* de enseñanza y de aprendizaje desde el punto de vista pedagógico, pero también mediático, etnográfico y antropológico, pues nos parece que es un campo en expansión muy rico y cargado de potencialidades que vale la pena explorar. Es lógico deducir que, en consecuencia, si se piensa mejor el proceso educativo, pues se podrán evitar esos (viejos) vicios a los que nos referíamos antes al hablar de las “píldoras formativas”, para pasar a darle espacio a un aprendizaje significativo. Lo positivo del momento actual es que hoy están disponibles los medios para apoyar el proceso.

CONCLUSIONES

Manteniendo siempre como norte la interrogante acerca de qué reconfiguraciones están teniendo lugar en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras a la luz de los nuevos medios, recorrimos en espiral leyendo y analizando en clave cultural el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras entendido como un proceso eminentemente comunicativo, primero a la luz de la literatura en el área de lenguas extranjeras, luego en la investigación en el área de las ciencias de la cultura. Transitamos esa espiral revisando cómo se está haciendo referencia y encuadrando la tecnología en el aula y explorando las formas de referir el espacio educativo, el método o enfoque que impera o que se va imponiendo en esta área de la lingüística aplicada como lo es la enseñanza de ELE.

Valiéndonos de una mirada oscilante entre lo único y lo diverso, y, entre lo particular y lo global, intentamos acercarnos a esta área con una perspectiva atenta al detalle, pero permeable a las tendencias y tensiones que caracterizan a la coyuntura actual. Pues, tal como decíamos al inicio, bien se podría decir que todo ha cambiado, que nada es igual o que todo es diferente en la enseñanza de lenguas en la actualidad. Pero, lo cierto es que

estas hipérboles encierran con frecuencia diversos peligros. Por un lado, la velocidad con la que avanza la tecnología, derrumba dichas aseveraciones con demasiada rapidez. Por otro lado, tales afirmaciones con frecuencia obvian numerosas particularidades que tienen mucha incidencia en los diversos escenarios. Con esto queremos decir que, si bien es necesaria y muy positiva la existencia de parámetros globales, nunca podemos perder de vista que cada propuesta debe ser vista en careo con la realidad.

Entonces, si nuestra pregunta central era: ¿qué reconfiguraciones están teniendo lugar en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras a la luz de los nuevos medios? Pues la respuesta es: muchísimas y éstas se dan en una especie de constelación que lleva una dinámica de desarrollo acelerada y que comporta retos importantes para todos los implicados en ella. Para los alumnos, quienes no sólo deben aprender la materia y las competencias vinculadas al proceso de aprendizaje, sino que también están exigidos a saber desenvolverse en los medios digitales. Para los docentes, de igual forma está presente la parte de contenidos, pero también la parte de no quedarse atrás, de cumplir con mayores exigencias cada día, de flexibilizar sus prácticas y sistema de pensamiento. Pero también hay otros actores a tomar en cuenta: Para el científico social, aprender y sacarle provecho a las nuevas condiciones de investigación, pensemos en lo que señalábamos sobre *big data*. Para la institución educativa y para los que ofrecen servicios y materiales en línea en general, ellos tienen frente a sí a un público que es cada vez más exigente y donde cada vez hay más competencia, sobre todo aquella que, desde las grandes compañías, de una forma u otra, saca provecho de la dispersión y falta de atención que tanto caracteriza a la sociedad actual, aquellos poderes económicos que “monetizan” nuestra atención.

REFERENCIAS

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de cultura económica.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minnesota: University of Minnesota Press.

- Bachmann-Medick, D. (2006). *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Berry, D. (2011). The computational turn: Thinking about the digital humanities. *Culture Machine*, 12.
- Comisión Europea. (17 de enero de 2018). ANEXO: Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Obtido de <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-1/ES/pdf>
- Consejo de Europa . (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Obtido de www.coe.int/lang-cefr
- Dias de Figueiredo, A. (2019). Compreender e desenvolver as competências digitais. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning*, 2(1), 1-8.
- DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001). From the 'digital divide' to 'digital inequality': Studying Internet use as penetration increases. (P. University, Ed.) *Center for Arts and Cultural Policy Studies, Woodrow Wilson School*, 15, 1-23.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, XIX(38), 75-82. doi:<https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Gabelas, J. A., Lazo, C. M., & Aranda, D. (Marzo de 2012). Por qué las TRIC y no las TIC. *Revista de los Estudios de Ciencias de la Información*(9). doi:<https://doi.org/10.7238/issn.2014-2226>
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona : Gedisa.

- González Rivallo, R., & Gutiérrez Martín, A. (2017). Competencias mediática y digital del profesorado e integración curricular de la tecnologías digitales. *Revista Fuentes*, 2(19), 57-67.
- Gutiérrez Porlán, I., Prendes Espinosa, M. P., & Martínez Sánchez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *RED: Revista de Educación a Distancia*(56), 1-22. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/red/56/7>
- Instituto Cervantes. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-ANAYA. Obtido de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Kumaravadivelu, B. (s.d.). *La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas*. doi:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm
- López, X., Canavilhas, J., & Westlund, O. (2019). *Comunicar*. Obtido em 10 de Mayo de 2019, de Call for Papers 59: <https://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar59.pdf>
- Moreira, A. (2018). Línguas, mediações e aprendizagens à luz do Quadro Europeu Comum de Competência Digital. Em A. Ribeiro Gonçalves, M. I. Mendonça Orega, A. Ribeiro Gonçalves, & M. I. Mendonça Orega (Edits.), *TRANSFORMAÇÕES PERENIDADES INOVAÇÕES* (pp. 43-54). Faro: Universidade do Algarve. doi: <https://doi.org/10.23882/978-989-8859-31-0>
- Piccardo, E., North, B., & Goodier, S. (2019). Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(1), 17-36. doi:10.20368/1971-8829/1612
- Redecker, C., European Commission, & Joint Research Centre. (2017). *European framework for the digital competence of educators* :

- DigCompEdu*. (Y. Punie, Ed.) EU Publications Office. doi:<https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>
- Reig, D. (2014). Zonas de desarrollo próximo, Entornos Personales de Aprendizaje e internet como derecho fundamental. *Mirada RELPE: Reflexiones iberoamericanas sobre las TIC y la educación*, 120-122.
- Rojo, G. (2016). Epílogo. Em J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 695-700). Madrid: SGEL.
- Román-Mendoza, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital: Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. New York: Routledge.
- Sánchez Pérez, A. (2016). Metodología: conceptos y fundamentos. Em J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo, J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (Edits.), *VADEMÉCUM Para la formación de profesores* (pp. 57-80). Madrid: SGEL.
- Servín Arroyo, A., & González Gil, L. (2017). Métodos cualitativos digitales: Un acercamiento a la antropología digital y otras posturas de investigación online. *Virtualis: revista de cultura digital*, 8(15), 61-80. doi:<https://doi.org/10.2123/virtualis.v8i15.220>
- Trujillo, F. (2015). De la provisión de servicios a la creación de experiencias: la necesidad de un nuevo marco para la enseñanza y el aprendizaje (de lenguas) en el siglo XXI. Em F. Herrera, *La formación del profesorado de español: innovación y reto* (pp. 19-28). Barcelona: Difusión.
- Trujillo, F., Salvadores Merino, C., & 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), 153-169. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22257>

Valler, D., Phelps, N., Tian Miao, J., Bennerworth, P., & Eckardt, F. (2017). Science Spaces as 'Ethnoscapes': Identity, Perception and the Production of Locality. *Urban Science*, 3(1), 2-20. doi:<https://doi.org/10.3390/urbansci3010017>

GRAUBEN NAVAS

Es Licenciada en Idiomas Modernos. Magister en Literatura Comparada. Doctoranda en Didáctica de las Lenguas – Multilingüismo y Educación para la Ciudadanía Global por la Universidade Nova de Lisboa y la Universidade Aberta, en Portugal. Es profesora *Asistente Convidada* en la Faculdade de Ciências Humanas de la Universidade Católica Portuguesa. Es investigadora colaboradora del Centro de Estudos de Comunicação e Cultura (CECC) y en el Laboratorio de Educação a Distância (LE@D) - Universidade Aberta (Portugal). Sus principales áreas de investigación son: la didáctica del español como lengua extranjera y la competencia escrita en lengua extranjera.