

Propuesta de unidad didáctica basada en metodología ELE digital

David Sordo de Pedro



UAH 2017
E-eleando
ELE en Red

3

E-eleando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

Directora

Ana María CESTERO MANCERA (Universidad de Alcalá, España)

Comité de Expertos

- Marta ALBELDA MARCO (Universitat de València, España)
Fátima ÁLVAREZ LÓPEZ (Colaboradora del Instituto Cervantes de Frankfurt
y del Instituto Cervantes de Berlin, Alemania)
Laura CAMARGO FERNÁNDEZ (Universitat de les Illes Balears, España)
Sonia EUSEBIO HERMIRA (International House Madrid, España)
María del Carmen FERNÁNDEZ LÓPEZ (Universidad de Alcalá, España)
María Loreto FLORIÁN REYES (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, España)
Marta GARCÍA GARCÍA (Universität Göttingen, Alemania)
María JOSÉ GELABERT (Editorial EDINUMEN, España)
María Luisa GÓMEZ SACRISTÁN (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)
José Ramón GÓMEZ MOLINA (Universitat de València, España)
María Jesús MADRIGAL LÓPEZ (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)
Manuel MARTÍ SÁNCHEZ (Universidad de Alcalá, España)
María del Mar MARTÍN DE NICOLÁS MORENO (Harvard University, EE.UU.)
Beatriz MÉNDEZ GUERRERO (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Elizabeth MIRAS PÁEZ (UDIMA, España)
Francisco MORENO FERNÁNDEZ (Universidad de Alcalá e Instituto Cervantes
en la Universidad de Harvard, España y EE.UU.)
Zaida NÚÑEZ BAYO (Universidad de Alcalá, España)
Florentino PAREDES GARCÍA (Universidad de Alcalá, España)
Inmaculada PENADES MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)
Ana M.ª RUIZ MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)
Begoña SANZ SÁNCHEZ (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)
José SIMÓN GRANDA (Universidad de Alcalá, España)

Reservados todos los derechos. Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Esta publicación ha sido financiada por el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá, mediante la concesión de una beca en el curso académico 2015-16.



MÁSTER EN ENSEÑANZA
DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA

© David Sordo de Pedro

Editan: Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, 2017
Colegio San José de Caracciolos
C/ Trinidad, 5 • 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España)
Web: meleuah.es
E-mail: master.ele@uah.es

Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2017
Plaza de San Diego, s/n.º • 28801, Alcalá de Henares (España)
Web: uah.es

Difusión y redes: Arantxa García de Sola Rubio

El Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá, no se hace responsable de las ideas vertidas en este texto, así como tampoco lo es de la originalidad del mismo, ni de que en él se cumplan los cánones establecidos por la ley en reprografía.

e-ISSN: 2530-7606
<http://www.e-eleando.es>

Propuesta de unidad didáctica basada en metodología ELE digital

David Sordo de Pedro

Índice

1. INTRODUCCIÓN	3
1.1. Objetivos	5
1.2. Articulación de la memoria	7
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	8
2.1. Nuevos tiempos, nuevos retos de la enseñanza.....	8
2.2. El papel de las nuevas tecnologías en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y ELE. Nuevos roles	11
2.3. Funciones de las tic en la educación	15
2.4. Los recursos digitales. Ventajas y desventajas.....	16
2.5. Tipos de herramientas y recursos digitales.....	19
2.5.1. Ambientes virtuales de aprendizaje	19
2.5.1.1. Trabajo colaborativo en ambientes virtuales	20
2.5.2. Web 2.0	20
2.5.3. M-learning	22
2.5.4. Pizarra digital	24
2.5.5. Canciones y vídeos. Rockalingua	25
2.5.6. Weblogs	28
2.5.7. Redes sociales. El caso de Twitter.....	30
2.5.8. Podcasts	31
2.5.9. Wikis.....	32
2.5.10. Google Classroom.....	33
2.6. Nuevas tendencias en el proceso enseñanza-aprendizaje, el caso de <i>Duolingo</i>	34
3. VIABILIDAD TEÓRICA EN EL AULA.....	36

4. JUSTIFICACIÓN DEL PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	40
4.1. Materiales utilizados	43
5. CONTEXTO DEL AULA Y DE LOS PARTICIPANTES	46
6. APLICACIÓN DIDÁCTICA.....	49
6.1. Muestra de actividades.....	50
6.1.1. Sesión I	50
6.1.2. Sesión II.....	53
6.1.3. Sesión III	55
6.1.4. Sesión IV.....	58
7. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y <i>FEEDBACKS</i> OBTENIDOS.....	60
8. CONCLUSIONES	63
8.1. Conclusiones específicas	63
8.2. conclusiones generales y recomendaciones	68
8.3. Posibles investigaciones posteriores	70
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
10. APÉNDICES	75
Apéndice 1a. UNIDAD DIDÁCTICA “EL TIEMPO”. LECCIÓN I.....	75
Apéndice 1b. UNIDAD DIDÁCTICA “EL TIEMPO”. LECCIÓN II.....	77
Apéndice 1c. UNIDAD DIDÁCTICA “EL TIEMPO”. LECCIÓN III.....	79
Apéndice 1d. UNIDAD DIDÁCTICA “EL TIEMPO”. LECCIÓN IV	80
Apéndice 2. Cuestionario al equipo de Rockalingua.com	82
Apéndice 3. Encuesta sobre el uso de <i>Duolingo</i> como tarea extraescolar.....	86
Apéndice 4. Encuesta sobre el uso de herramientas digitales como método de enseñanza en clase de español	87

1. Introducción

El conocimiento es el elemento clave de la sociedad actual, resultado de las enormes transformaciones tecnológicas acaecidas en el siglo pasado. La revolución digital se empezó a gestar en los años cuarenta con la construcción de las primeras computadoras, experimentó una aceleración en los setenta y se globalizó en la década de los noventa gracias a Internet. Esta denominada «Sociedad del Conocimiento», se encuentra sometida a constantes cambios y evoluciones debido al vertiginoso avance de los medios tecnológicos. La educación en general, y la enseñanza de lenguas extranjeras en particular, no son una excepción a estos cambios.

Como sabemos, las llamadas Tecnologías de la Información y de la Comunicación¹ están presentes hoy en día en todos los ámbitos de la sociedad, algo que ha provocado una profunda transformación en muchos y muy diversos aspectos. El sector educativo, como no podía ser de otro modo, también se ha visto afectado, muy particularmente por el llamado *e-learning*: empleo de la tecnología a través de vanguardistas medios tecnológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que ha transformado la manera en cómo se enseña y cómo se aprende. De este modo, podemos hablar de “nativos digitales”, definición que se aplica a las generaciones más jóvenes, acostumbradas y adaptadas a los últimos avances tecnológicos.

Frente a los posibles inconvenientes y limitaciones de estas tecnologías, las ventajas potenciales que ofrecen las TIC son muy numerosas y, a día de hoy, no quedan dudas sobre su validez general. Por este motivo, las instituciones educativas están desarrollando vías de integración de las TIC en los distintos procesos de formación. Si nos centramos en el área concreta que nos interesa, el uso que

¹TICs a partir de ahora.

se hace de Internet en el aula de idiomas suele calcar en demasiadas ocasiones los planteamientos de tipo tradicional de la enseñanza, reduciendo la novedad, exclusivamente, a la introducción de los aspectos propios de la enseñanza por ordenador, sin abrirse a las posibilidades reales que nos ofrece la metodología digital. Por ello, algunos autores como Hernández Mercedes (2008) hablan de introducción en el aula, pero sin una integración real. Así, llegado este punto, surge una pregunta espontánea: ¿cómo se puede llevar a cabo la tan ansiada integración de la tecnología en el aula de una manera efectiva? Para ello es necesario buscar respuestas que contengan y supongan un avance real; es decir, hay que llegar a utilizar la red, las TIC y las aplicaciones que dispongamos de tal manera que supongan alcanzar objetivos curriculares, que proporcionen a los alumnos oportunidades reales de aprendizaje, todo ello teniendo en cuenta que dicha integración está regida por criterios de necesidad y validez educativa y no por reproducir modas educativas o dictámenes tecnológicos.

La gran ventaja que ofrecen la enseñanza y aprendizaje basados en la red, es la variedad de contenidos, enfoques y recursos, proporcionando múltiples representaciones de la realidad, ofreciendo materiales auténticos casi ilimitados y una infraestructura adecuada para posibilitar la construcción de conocimiento colaborativo. Con estos mimbres, y promoviendo ese carácter constructivista, quedaría diseñar actividades que fomenten la construcción del propio conocimiento mediante la interacción con el propio medio y los otros individuos, que permitan una inmersión en contextos significativos y planteen tareas que necesiten de la reflexión para la resolución de las mismas (Pérez 2006).

Desde la aparición de los primeros ordenadores, que hacían cálculos muy limitados, numerosos investigadores y científicos pusieron su atención en las ilimitadas posibilidades que otorgan las herramientas digitales a la hora de incorporarlas al campo de la enseñanza y la didáctica. El éxito o el fracaso de estas innovaciones educativas depende, en buena parte, de la forma en la que los diferentes agentes educativos interpretan, filtran, redefinen y dan forma a los cambios propuestos. Estas innovaciones digitales tienen ante sí como principal reto los procesos de adopción por parte de docentes, instituciones, grupos educativos y alumnos. Así, si extrapolamos estos avances a la enseñanza del español, debemos tener en cuenta que, cuando los profesores de EL/E nos planteamos qué estrategias utilizar en el aula, solemos tener en cuenta diferentes puntos de vista. Estos, normalmente, radican en la tipología y diversidad del alumnado, motivación intrínseca y extrínseca, características del centro y del aula, y así hasta formular decenas de razones. Por ello, esta memoria se planteó

desde el primer momento con un objetivo práctico llevado a cabo en dichas aulas, planeando cómo motivar y mantener el estímulo tanto del alumno como del docente, cómo planificar y desarrollar currículos y programaciones didácticas, qué actividades crear, cómo diseñarlas y cómo adaptarse a sus aciertos y errores. En definitiva, se plantearon cientos de interrogantes acerca de cómo enseñar español desde una perspectiva digital.

1.1. Objetivos

Debido a las características propias del centro educativo donde se inició esta andadura, emplazado en Doha, capital de Qatar, recurrir a manuales, bibliografía o recursos físicos se hizo en modo alguno posible. Ante tal tesitura, se encontró soporte y apoyo de recursos digitales en Internet, pero sin filtro conocido alguno, lo que conllevó una gran inversión de tiempo dedicado a estudiar la idoneidad de dichos recursos, su posible aplicación real y cómo modificarlos y adaptarlos a la casuística propia de cada clase. A partir de este momento, empezó el contacto asiduo y formal con los medios digitales y los recursos online como metodología de apoyo cotidiana. Poco a poco, empezaron a sustituir a los tradicionales recursos físicos, a actividades en papel y a los habituales ejercicios de escritura, repetición y lectura. En cierto modo, ofrecían la posibilidad de tener siempre disponible y de manera inmediata y al alcance de la mano, muchos y muy diversos recursos, otorgando la posibilidad de contar con una facilidad de uso no comparable a los procedimientos de enseñanza usuales. Además, resolvían la dificultad de no poder acceder a medios auténticos y físicos desde el centro educativo. Es en este momento donde tiene su origen la incógnita y base principal de este trabajo: ¿cuán efectiva es una metodología digital en la enseñanza de español para niños?

Por tanto, y para establecer un objetivo inicial, la presente memoria tiene como meta demostrar la eficacia del uso de metodología digital y online en un aula de enseñanza de español como segunda lengua con alumnos de edades tempranas. A tal objeto, se examinará la puesta en marcha y funcionamiento, así como las conclusiones y posibilidades futuras de aplicación funcional, de una unidad didáctica basada en dicho método. El motivo por el que se ha decidido optar por este tipo investigación reside en averiguar si un aula de enseñanza de español como segunda lengua puede no solamente sostenerse, sino avanzar con eficacia basándose mayoritariamente en recursos digitales y online. Es decir, responder a la siguiente pregunta inicial: ¿es una metodología digital, al menos,

tan eficaz como una tradicional? Consecuentemente, se buscará responder a otras incógnitas como: ¿funciona un aula de español como lengua extranjera con un único método digital? Sabiendo la altísima importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, ¿es motivador el uso de estas aplicaciones? ¿Cuál es la reacción del alumno ante este nuevo escenario? ¿Es capaz de establecer diferencias reveladoras y reales en cuanto al aprendizaje en este contexto?

Por tanto, se establece como objetivo general comprobar si un uso continuado y reflexivo de las herramientas digitales puede marcar una diferencia sustancial con respecto a los medios tradicionales. Como objetivos específicos, podemos enumerar la incorporación de un medio online como método principal de enseñanza, la efectividad del mismo, averiguar si sus ventajas compensan las desventajas, comprobar la reacción y adaptación del alumnado a una nueva metodología y valorar las posibilidades de aplicación futura en una programación completa de dicho análisis.

Para ello, se ha desarrollado una unidad didáctica recogida dentro de la programación anual, a través de una serie de recursos y actividades digitales y online. El análisis se ha realizado a través de la puesta en práctica, utilizando herramientas de tutoría como *Google Classroom* y aplicaciones como *Rockalingua*, *Duolingo* o *Linguascope*. Dicho análisis ha sustentado su base en dos contextos bien definidos: dentro y fuera del aula. Con respecto al primero, como veremos posteriormente, el uso de programas digitales ha sido clave para analizar en primera persona el rendimiento de la metodología aplicada, mientras que cuando se ha trabajado con estas herramientas fuera del horario escolar, se ha puesto el foco en comprobar su efectividad como apoyo y motivación para el estudio ulterior, además del análisis de la comunicación y los roles de estudiantes y profesor.

Por otro lado, no se ha querido dejar de lado la opinión del discente, quien, al fin y a la postre, es el destinatario final y receptor de la práctica utilizada. Así, a través de hojas de *feedback* y encuestas entregadas a los alumnos, se ha querido obtener un punto de vista crítico y veraz por parte del aprendiz-usuario con respecto a las ventajas y desventajas del uso de una plataforma digital, sobre cómo utilizarla de un modo estimulante, cuáles son los límites de las aplicaciones de enseñanza de lenguas y su perspectiva al respecto de las posibilidades que ofrecen como metodología única en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

1.2. Articulación de la memoria

Este trabajo consta de siete capítulos, siendo el primero de ellos esta breve introducción. En el segundo ofreceremos una presentación inicial del estado de la cuestión, con un riguroso análisis de investigaciones previas, analizando similares aplicaciones en aulas de enseñanza y sus posibles conclusiones. Se ha profundizado en puntos importantes como las funciones de las nuevas tecnologías, sus ventajas e inconvenientes, las diferentes herramientas presentes en las aulas, así como las nuevas tendencias dentro del campo de ELE.

El tercer capítulo consiste en valorar la posible viabilidad práctica de dicha metodología, dejando para el cuarto la justificación de la metodología llevada a cabo, junto con los programas y aplicaciones que lo acompañan, así como las clases analizadas. Como resultado de ello, en el quinto capítulo, veremos el análisis de la puesta en práctica de la unidad didáctica basada en medios digitales, pasando a comprobar, en el sexto, los resultados de dicho análisis, concluyendo con una relación de las respuestas a las incógnitas planteadas en esta introducción, así como las conclusiones alcanzadas. Por último, incluiremos una relación de las fuentes bibliográficas y documentales utilizadas y varios apéndices.

2. Estado de la cuestión

2.1. Nuevos tiempos, nuevos retos de la enseñanza

Como decíamos anteriormente, desde la aparición de las primeras computadoras, fueron muchos los investigadores que trabajaron en su incorporación a las aulas. Es así como surge la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO), cuya área de interés principal era la innovación pedagógica aplicada a la metodología de enseñanza-aprendizaje en la adquisición de segundas lenguas. Las primeras investigaciones y trabajos al respecto de la aplicación de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se produjeron en Estados Unidos al final de los años 60 del siglo pasado. Así surgieron las primeras aplicaciones centradas en el desarrollo de sencillas actividades basadas en traducciones, sintaxis o gramática. Podemos, incluso, decir que dichos intentos no eran sino un mero traslado de los contenidos típicos de un curso tradicional al formato virtual (Contreras 2008). A partir de los años 70 es evidente un mayor interés en profundizar en el potencial de esta nueva didáctica, apareciendo los primeros programas que evaluaban de un modo muy básico las respuestas de los alumnos (“correcto” - “incorrecto”), lo que les equiparaba a los modelos de enseñanza conductista típicos de dicha época.

Entrando en los años noventa, el avance en las capacidades de los ordenadores hizo que fueran capaces de gestionar, además de información basada en textos, otros tipos como el sonoro o el visual, lo que se tradujo en un espectacular avance para la enseñanza. Al mismo tiempo, la aparición de Internet introdujo dos conceptos determinantes: por un lado, la interacción, una acción que persigue un fin comunicativo, y por el otro la interactividad, una simulación de tipo electrónico dentro del proceso de interacción. Debido a esto, la Web tiene una

suerte de recursos altamente interesantes y potentes a la hora de enseñar y aprender una segunda lengua, entre los que cabe destacar:

- Empleo como fuente de información actualizada gratuita, o a coste muy reducido (periódicos, artículos, revistas, magazines, *podcasts*, radio, televisión, etc.)
- Nuevo modelo de comunicación e interacción para alumnos y profesores.
- Acceso a todo tipo de información referente a otro idioma.
- Acceso a bibliotecas físicas y obras en formato electrónico.
- Educación y enseñanza virtual: el llamado *e-learning*.

Tras estos modelos conductistas, se dio paso a una adaptación gradual basada en el cognitivismo en la adquisición de lenguas extranjeras. Contreras (2008) expone el caso de uno de los autores que más ha influido en este proceso, Stephen Krashen, quien situó los aspectos comunicativos por encima de los formales como la gramática, ya que, según el autor, “se adquiere de forma natural mediante la asimilación de información significativa vía *input* comprensible”. Igualmente, se produciría un cambio mediante el cual los procesos de aprendizaje se basarían en actividades de comunicación natural y en adquisición de información significativa, lo que viene a traducirse en el ámbito que nos ocupa a un nuevo contexto educativo centrado en el alumno, asumiendo el profesor un rol de “facilitador” u “orientador”.

Por otro lado, la necesidad de avanzar en el ámbito de la enseñanza de cualquier tipo ha sido y es ampliamente aceptada como paradigma inherente a la educación. Los enormes cambios sociales, los continuos avances tecnológicos, la transformación de la sociedad y la realidad que vivimos... todos estos componentes y muchos otros nos hacen replantear cómo prosperar y avanzar y en qué dirección. El progreso de las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es incuestionable y ya forma parte de la cultura tecnológica que nos rodea y con la que debemos aprender a convivir. Es evidente que amplían nuestra capacidad física y mental, las posibilidades de desarrollo social y de comunicación y que el impacto que tienen estas tecnologías de la información en el ámbito de la educación tiene un inmenso potencial aún por explotar.

La globalización económica y social, junto con la constante evolución científico-tecnológica, ha modificado profundamente a la cultura en general, y a la enseñanza en particular. De manera que, si echamos la vista atrás, la misma sociedad actual no se reconoce en la de hace diez o quince años. Estos efectos se manifiestan en muchas y variadas facetas de nuestra vida, desde las personales

a las profesionales, de modo que el papel y el bolígrafo han visto reemplazado su lugar por las *tablets* y teléfonos inteligentes en un espacio de tiempo muy breve. Dichos dispositivos permiten acceder, consultar y manejar una ingente cantidad de información a través de Internet, con todo lo que ello supone. En palabras de Pere Marqués (2011):

Es como si nuestro cerebro se hubiera ampliado con un nuevo lóbulo (Internet) que nos permite acceder a cualquier información que nos interese, comunicarnos con cualquier persona y realizar todo tipo de actividades en un ciberespacio que se constituye como alternativa a los hasta ahora habituales espacios físicos. Esto [...] constituye un salto evolutivo de primera magnitud en la evolución humana [...].

Como bien sabemos, cultura, sociedad y educación están estrechamente vinculadas, dado que el objetivo de esta última es el desarrollo integral de las personas y prepararlas para poder desenvolverse efectivamente en la sociedad en la que viven. Así pues, en el momento en que la cultura o sociedad cambian o evolucionan, la educación se verá irremediamente afectada por ello. Para ejemplificarlo, si a día de hoy disponemos y utilizamos novísimos instrumentos de trabajo, nuevas formas de comunicación y de relaciones personales, así como nuevas maneras de concebir el mundo del futuro, ¿cómo seguir formando a los estudiantes con los mismos materiales y herramientas del pasado? ¿Cómo no revisar en profundidad el modelo de enseñanza-aprendizaje? La sociedad del mañana, incluso la del presente, pide y exige desarrollar nuevas estrategias y competencias para los estudiantes de cualquier ámbito, algo que afectará de manera directa a dicho modelo docente. Como consecuencia insoslayable, será necesario evolucionar pedagógicamente hablando. Los tiempos en los que la memorización y la repetición formaban parte de la metodología diaria han dejado paso a las aulas donde el acceso a la información es efectivo e inmediato.

El concepto actual de enseñanza con la inclusión del mundo digital exige que creamos alumnos independientes, autónomos y con capacidad de seleccionar información en base a su utilidad y objetivo de estudio; además, deben ser capaces de organizarla, ordenarla y asimilarla para generar el conocimiento necesario que les permita llevar a cabo una tarea con la máxima eficacia. Sin embargo, será el profesor quien decida, en base a la selección del alumno, las variables que inciden en su educación: necesidades del currículo utilizado, perfil del mismo, criterios de evaluación, equipamiento necesario, recursos disponibles, etc.

2.2. El papel de las nuevas tecnologías en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y ELE. Nuevos roles

Uno de los grandes interrogantes dentro del mundo de la educación en general y, más específicamente en la enseñanza de lenguas extranjeras, es el del rol que se suele otorgar a las nuevas tecnologías dentro del proceso didáctico. Sería fácil afirmar que tanto especialistas como profesores varían en sus posturas, puesto que fluctúan entre las de aquellos que sostienen que los docentes y los centros educativos se encuentran cerca de su desaparición, y las de aquellos que opinan que no son más que simples instrumentos de apoyo. Este debate sobre la tecnología, que tiene sus orígenes fuera del ámbito educativo, cobra mayor fuerza si cabe a día de hoy, dada la adaptación de su uso en el contexto cotidiano.

En el caso concreto de la enseñanza de español como segunda lengua, aun cuando dista mucho del desarrollo tecnológico en su didáctica teórica respecto a otros idiomas, durante los últimos años se han visto cambios muy importantes y de hondo calado apoyados en las nuevas metodologías online y digitales. Además de herramientas generales como los correos electrónicos, chats o foros, existe una serie de recursos y servicios específicos para la enseñanza del español que podemos dividir en *software* de programación y *software* de usuario (Contreras 2008). Con respecto al primer grupo, podemos destacar conocidos programas de autor como los *WIDA Authoring Suite*, que permiten crear ejercicios muy variados; *Clic*, el famoso *Hot Potatoes*² con el que diseñar ejercicios más tradicionales sin tener conocimientos previos de programación, *Quandry*³, o *TextToys*⁴.

Debemos tener en cuenta que no sólo los docentes deben adaptarse a las nuevas metodologías, sino también las instituciones donde imparten enseñanza. Los cambios que se dan en todo tipo de institución educativa gracias a estas nuevas tecnologías presentan cuatro manifestaciones, según Salinas (2004), todas ellas interrelacionadas dentro de los procesos de innovación y que se consideran respuestas desde la práctica, de un gran interés para comprender el fenómeno de la implicación de las TIC en el aula:

² En: <https://hotpot.uvic.ca>

³ En: <http://www.halfbakedsoftware.com/quandary.php>

⁴ En: <https://www.cict.co.uk/texttoys/>

1) Cambios en el rol del profesor

Irremediablemente el rol del docente se ve afectado por el impacto de las TIC, de ello no hay duda; la función que ha venido desempeñando dentro del sistema educativo dejará paso a una evolución de su puesto en base a nuevos criterios. Comience este planteamiento por una reflexión profunda sobre el devenir de este rol, o comience por la introducción de las TIC en dicho proceso, habrá que afrontar el binomio rol del profesor y papel de las TIC en la docencia (Salinas 2004). Hay diversos autores, como Mason (1991), que hablan de tres posibles roles: organizacional, social e intelectual. Otros, como Berge (1995) los categorizan en cuatro áreas: social, pedagógica, técnica y administrativa. Ahora bien, debería quedar claro que raramente estos roles son desempeñados por la misma persona.

Se suele aceptar que el papel del profesor cambia de la transmisión del conocimiento a los alumnos (mero transmisor) a mediador en la construcción de un conocimiento autónomo. Esta visión de la enseñanza en la que el alumno es el centro, foco y enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, dota al docente de un papel, paradójicamente, decisivo. Adoptar un enfoque de estas características significa atender y concentrarse en las actitudes, políticas y prácticas para con respecto a los alumnos. De esta manera, el profesor actúa primero como persona y, después, como experto en el contenido (Salinas 2004), promoviendo en el alumno un crecimiento personal que enfatice la facilitación del aprendizaje antes que la mera transmisión de información.

Por tanto, si añadimos a esta visión el impacto tecnológico, la institución y el docente dejan de ser fuentes de conocimiento, pasando a convertirse en guías, facilitadores y gestores de recursos y medios, lo que hace que se requiera del profesor, además, una serie de características "extra":

- Conocimiento y dominio del potencial de las tecnologías educativas presentes y futuras.
- Conciencia de las necesidades formativas de la sociedad en general y de sus alumnos, específicamente.
- Interacción con la comunidad educativa y social en relación con los desafíos que conlleva la "Sociedad del Conocimiento".
- Capacidad de planificar y estructurar conforme avanza y se desarrolla lo digital.

2) Cambios en el rol del alumno

De la misma manera que el profesor, el alumno se encuentra inmerso en el contexto de la sociedad de la información instantánea y, consecuentemente, su papel será diferente al que de manera tradicional se le ha adjudicado. Es indudable que los alumnos están en contacto diario con las TIC y se benefician de ellas de diversos modos, avanzando velozmente en esta nueva visión del usuario de la formación. Esto requiere acciones educativas relacionadas con el uso, selección, utilización y organización de la información (Salinas 2004), de manera que el alumno vaya formándose como un ciudadano de la sociedad de la información. Apoyo, orientación y disponibilidad tecnológica, son elementos cruciales en la explotación de las TIC para actividades educativas de cualquier tipo. En cualquier caso, se requerirá flexibilidad para pasar de ser un alumno presencial a serlo a distancia/virtual y a la inversa, al mismo tiempo que flexibilidad para utilizar autónomamente una variedad de materiales y responsabilizarse de su propio aprendizaje.

3) Cambios metodológicos

Los modelos educativos suelen tener dificultades a la hora de ajustarse a los procesos de aprendizaje que se desarrollan mediante la comunicación mediada por ordenador (Cabero 1999). Hasta ahora, el enfoque tradicional consistía en acumular la mayor cantidad de conocimiento posible, pero en el mundo actual, muy cambiante, esto no es eficiente al no saber si lo que se aprende es suficientemente relevante. Muchos de los conceptos asociados con el aprendizaje tradicional, pero ausentes cuando se utilizan sistemas de aprendizaje a distancia, pueden reacomodarse en la utilización de redes para la enseñanza para así superar las deficiencias de la convencionalidad. Las posibilidades de las TIC permiten reproducir de alguna forma estos modelos, y en algunos casos puede entenderse que ésta sea la opción "adecuada": la oportuna combinación de elementos tecnológicos, pedagógicos y organizativos.

Para Mason (1998), no se inventan nuevas metodologías, sino que la utilización de las TIC en la educación abre nuevas perspectivas respecto a una enseñanza mejor y más adecuada, apoyada en entornos en línea cuyas estrategias son prácticas habituales en la educación presencial, pero que ahora son, simplemente, adaptadas y redescubiertas en su formato virtual. De esta manera, las decisiones sujetas al proyecto de enseñanza vienen determinadas por factores relacionados con el tipo de institución que la imparte (presencial, online,

con alguna certificación o sin ella, etc.); con el diseño propio de la educación (destrezas didácticas, metodología educativa, papel de los agentes educativos y alumnos, recursos, criterios de evaluación, materiales, etc.); y con los factores que se relacionan con el usuario final, el apprehendiente.

Por último, las decisiones relacionadas con los programas y tecnología en sí implican la selección del sistema de comunicación a través del ordenador o de herramientas de comunicación que resulten más adecuadas para soportar con efectividad el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas decisiones parten del conocimiento de los avances en cuanto a las posibilidades de la tecnología para la distribución de contenidos, accesos a información, interacción entre profesores y alumnos, gestión del curso, capacidad de control de los usuarios durante el desarrollo del curso, etc. En definitiva, diseñar un entorno de formación educativo supone participar de un conjunto de decisiones equilibradas entre el modelo pedagógico, los usuarios y las posibilidades de la tecnología desde la perspectiva de la formación flexible (Salinas 1997, 1999).

4) Implicaciones para los centros educativos

Dejando al margen la metodología utilizada, los roles del profesor y el del alumno, la transición de las clases y lecciones convencionales a docencia en el ciberespacio tiene una enorme importancia para los centros educativos. Docentes y alumnos actúan de distinto modo en los dos tipos de clase, así como los productos de aprendizaje son diferentes. El paso a usar la tecnología en el aula ha sido tan rápido que ha sido complicado desarrollar un pensamiento crítico sobre el posible impacto educativo y social de este método. Ni tampoco existe mucha ideología sobre la necesidad de modificar el enfoque educativo: la corriente es ensayar con modelos tradicionales de enseñanza en entornos no tradicionales (Salinas 2004). En este contexto, los centros e instituciones de lenguas extranjeras necesitan involucrarse en procesos de innovación docente apoyada en las TIC, presionadas por el enorme impacto de la era de la información, siendo testigos de la pérdida de su monopolio de producción y transmisión del saber y por una demanda generalizada para que los estudiantes reciban las competencias necesarias para un aprendizaje continuo.

2.3. Funciones de las tic en la educación

Cuando hablamos de favorecer el proceso de asimilación y adaptación de las escuelas y centros de enseñanza a las TIC, hacemos referencia no sólo a acercar al alumno a las nuevas tecnologías, sino a hacerle partícipe de una nueva cultura (Marqués 2012). Los centros deben asimilar el presente y el futuro y hacer a sus estudiantes actores principales de ello. Por ello se subraya la importancia de contar en el aula con un arsenal de elementos tecnológicos que nos ayuden en la tarea de la enseñanza: ordenadores, acceso a Internet, cámaras de vídeo, altavoces, pantallas interactivas y un largo etcétera. Los educandos se familiarizan con estos conceptos desde los primeros cursos en un colegio y desde sus propias casas, donde los más pequeños pueden acercarse y disfrutar de estas tecnologías que se verán como un instrumento más que se utiliza con diversas y variadas finalidades: lúdicas, instructiva, educativa, sociales, comunicativas, etc. De este modo, la presencia de las TIC en casi cualquier ámbito permitirá realizar actividades educativas dirigidas a todo tipo de desarrollo educativo. A los alumnos, principalmente, pero también a los padres y al propio profesorado. Un ejemplo: el diseño de un blog de español por parte de los alumnos, supervisado por el tutor y donde los padres tengan acceso informativo al mismo. En la siguiente tabla, se han recogido las funciones a las que se hacen referencia de una manera más específica:

FUNCIONES DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL AULA DE EL/E

- MEDIO DE EXPRESIÓN
- MEDIO DE COMUNICACIÓN
- MEDIO DIDÁCTICO
- MEDIO LÚDICO
- FUENTE CONSTANTE DE INFORMACIÓN Y RECURSOS
- INSTRUMENTO DE GESTIÓN DEL TUTOR
- INSTRUMENTO PARA PROCESAR INFORMACIÓN
- INSTRUMENTO PARA MEJORAR CONTENIDO CURRICULAR
- CANAL DE COMUNICACIÓN TUTOR-ALUMNO

Cuadro resumen de las funciones de las TIC en aula ELE

Las TIC son un medio de expresión dado que se utilizan para escribir, dibujar, o realizar presentaciones, por ejemplo. Es un canal de comunicación, que facilita la comunicación interpersonal, el intercambio de ideas y materiales y el trabajo

colaborativo. Son un medio didáctico, puesto que hace que el alumno se informe, ejercite habilidades o haga preguntas. Es un medio lúdico, ya que mediante el uso del juego y sus diferentes variantes, enseña y comunica. Es una fuente inacabable de recursos e información, puesto que cuenta con “buscadores” especializados para localizar cualquier información que se desee. Sirve para ayudar al docente a gestionar su tiempo y el de las clases con programas específicos para la gestión de centros y seguimiento de tutorías (como, por ejemplo, *Google Classroom*). Crear bases de datos o preparar informes son dos de las herramientas que hacen a las TIC un procesador de información muy válido. Por último, es un canal de comunicación, que facilita la comunicación interpersonal, el intercambio de ideas y materiales y el trabajo colaborativo, además de promover la interacción entre alumno-alumno y alumno-profesor.

2.4. Los recursos digitales. Ventajas y desventajas

Desde que se documentaran los primeros intentos de introducción de las TIC en la educación, sus beneficios han cautivado a muchos docentes, por lo que pocos pueden negar el enriquecimiento que aporta a la docencia. Es difícil poder incorporar y explotar todas las funciones y recursos que los medios digitales nos brindan sin cambiar el paradigma de la docencia y prever cuáles son los papeles que ocupan los docentes y los estudiantes y cuáles son los límites del aula. Pere Marqués (2007) insiste en la necesidad de “reducir las prácticas memorístico-reproductoras a favor de las socio-constructivistas centradas en los alumnos y el aprendizaje autónomo y colaborativo”. Estos es, innovación en la nueva didáctica que forman las TIC. Uno de los modelos propuestos por este autor es el “currículo bimodal” (2012) que reduce las actividades de aprendizaje a dos tipos: “memorizar” y “hacer-aplicar” mediante la memoria “auxiliar”. Según esta propuesta, para llevar a cabo una tarea únicamente es necesario memorizar el vocabulario indispensable, pero no aquel al que podemos acceder fácilmente a través de la memoria auxiliar, que es definida por Marqués como “entorno personal en el ciberespacio donde cada uno almacena, de manera ordenada, recursos”.

Existen muchas investigaciones, así como autores que coinciden en esta nueva manera de aprender, resultado directo de la implantación del mundo digital en el aula. Dolores Reig (2012), por ejemplo, parece apoyar esta idea al afirmar que “Internet se ha convertido en nuestro disco duro externo”, un lugar donde almacenamos información que en el pasado teníamos que memorizar, de manera que los recursos que antes se podían utilizar para este fin, hoy tienen otras

funciones. En la misma línea, según la autora, tendríamos a Sparrow (2011), que declara que Internet se ha convertido en nuestra “memoria transactiva”, por lo que nuestro esfuerzo se centra en recordar dónde buscar y encontrar información relevante, en vez de en memorizarla.

Uno de los grandes beneficios que ofrecen las nuevas tecnologías en el mundo de la enseñanza de ELE es la posibilidad de que los estudiantes usen la lengua de una manera significativa y utilizando contenidos auténticos. Gracias a Internet, podemos acceder en tiempo real e inmediato a multitud de materiales reales como programas de radio, televisión, *podcasts*, periódicos digitales, vídeos, audios, etc. Todo ello supone una motivación extraordinaria para el estudiante, dado que ofrece una mayor libertad de elección y de recursos al tiempo que, por otro lado, libera al docente de una gran carga, dado que antes tenía que llevar físicamente todo tipo de material y ahora está disponible en cualquier momento a golpe de clic. Además, los blogs, chats y *Wikis* son otras posibilidades que permiten al estudiante practicar no solamente el uso escrito, sino también la conversación y pronunciación en un ambiente informal, relajado y donde el tiempo es una herramienta a nuestro favor y no una medida de presión.

Una ventaja significativa para los agentes educativos es la posibilidad de impulsar el trabajo colaborativo. Para los educadores, las nuevas tecnologías representan una fantástica oportunidad de crear proyectos conjuntos y trabajar colaborativamente con compañeros, donde poder describir y participar con sus propias experiencias en tiempo real, sin ser la geografía un impedimento. Para los educandos, herramientas como las citadas *Wikis* o la tecnología móvil, permiten trabajar de manera colaborativa con otros estudiantes y a diferentes niveles de aprendizaje. Por su parte, las propias TIC también contribuyen a estas nuevas oportunidades de aprendizaje personalizando dicho proceso, ya que los docentes son capaces de adaptar los diferentes modelos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes gracias a la amplia disponibilidad de recursos disponibles en la red, solucionando sus necesidades y facilitando la asimilación de los contenidos.

Sin embargo, esta floreciente modalidad no está exenta de críticas; como suele pasar con cada nueva metodología que se nos presenta, hay que ser consciente que puede no ser el remedio que resuelva los problemas educativos con rigor, eficacia y no mucho esfuerzo: un instrumento mágico que nos permita transformar la educación en general, y la enseñanza de EL/E en particular. Autores como Carr (2010) alertan de los peligros de la dependencia, de informaciones

incorrectas y de acabar con el pensamiento lineal y profundo que incita al pensamiento creativo, ya que “nos estamos dirigiendo hacia un ideal muy utilitario, donde lo importante es lo eficiente que uno es procesando información y donde deja de apreciarse el pensamiento contemplativo”.

Hay que tener en cuenta que es necesario evitar un uso descontrolado o caótico de este tipo de medios en un aula, puesto que llevaría a los alumnos a situaciones de desmotivación, sensación de pérdida de tiempo e, incluso, abandono de interés por el aprendizaje. En una utilización “libre” de lo digital, los alumnos pueden obtener demasiados resultados sin concreción y que no alcanzarán a discriminar desde un punto de vista de aprendizaje efectivo de la lengua española (páginas no pertinentes, de dudosa calidad lingüística, no adecuadas al nivel requerido por cada aprehendiente, etc.), o bien resultados pobres o nulos, lo que conlleva una situación de fracaso en el alumnado que difícilmente se alcance a evitar.

Por otro lado, autores como Hernández (2008) defienden la idea de que si no se realizan actividades interactivas de calidad con las páginas Web, o si estas no disponen de una organización paralela al interés inicial de los alumnos, dicha motivación desaparecerá. Aún más, pueden producirse situaciones discriminatorias por la disparidad de competencia en el uso técnico de los medios tecnológicos por parte de los alumnos, poniendo en peligro la cohesión del grupo y sus dinámicas positivas. Asimismo, la ausencia de cierta organización y de una adecuada distribución de las tareas y de la metodología de trabajo puede repercutir muy negativamente en el transcurso del proceso de aprendizaje.

Una posible solución a estos planteamientos negativos y críticas es apuntada por Macarena Ortiz (2012) y pasa por desarrollar en los estudiantes “nuevas habilidades y competencias para que, de manera autónoma, sean capaces de seleccionar con buen criterio la información, las herramientas y los recursos más eficientes dependiendo de cada circunstancia particular”. En este planteamiento, según Ortiz, la figura del profesor se convierte en un “mero mediador que guía la iniciativa del estudiante autónomo, responsable, reflexivo y creador de su propio conocimiento a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

2.5. Tipos de herramientas y recursos digitales

2.5.1. Ambientes virtuales de aprendizaje

Los ambientes virtuales de aprendizaje se iniciaron en el año 1994 (Mora 2016) gracias al desarrollo de Internet y al conocido como *e-learning*. Estos entornos de formación se caracterizan por convertir a las nuevas tecnologías en parte fundamental del proceso formativo y no meramente en una herramienta subsidiaria. En otras palabras, las didácticas transitan irremediamente hacia el uso de medios electrónicos. Y son precisamente estos ambientes los que han servido como apoyo para una revolución que, desde entonces, se extiende por las aulas. Originalmente, se centraban en que el personal docente hiciera una transición efectiva hacia el nuevo contexto, lo que venía a significar una perpetuación del modelo de enseñanza tradicional apoyándose en las TIC. Hoy en día, esa tendencia ha derivado a convertir al alumno como eje fundamental de las aulas. Así, podemos señalar algunas de las ventajas de la formación por medio de entornos de aprendizaje digitales y online, según los autores Marín, Reche y Maltodano (2013):

- Eliminación de distancias físicas
- Flexibilidad de horarios
- Se favorece la interacción
- Acceso instantáneo e ilimitado a multitud de recursos
- Control de la comunicación
- Potenciación del trabajo cooperativo
- Adaptación del proceso de aprendizaje
- Personalización del mismo
- Resolución inmediata de problemas
- Ejercicio continuado de reflexión
- Construcción de nuevos conocimientos de manera inmediata
- Diferentes formas de comunicación (sincrónica y asincrónica)
- Registro continuo del progreso
- Múltiples perspectivas sobre la información obtenida

Como vemos, la mayoría de las ventajas aquí descritas basan su potencialidad en promover una didáctica diferente mayormente flexible, pero que requiere una buena planificación docente en la que la organización del entorno, las estrategias de enseñanza, la presentación de contenidos, actividades e instrucciones, deben tener una correcta adaptación al contexto de la educación a distancia del que hace gala la virtualidad.

2.5.1.1. Trabajo colaborativo en ambientes virtuales

Aunque el ambiente virtual reconoce variados contextos de comunicación, el hecho de no contar con la presencialidad resulta en que muchas veces los alumnos no puedan establecer dinámicas de trabajo grupales correctas. Así, por lo que respecta al trabajo colaborativo en entornos virtuales, hay que subrayar que su importancia gira en torno a cuatro factores, según Mora (2016): método de enseñanza, principios pedagógicos, diseño del proceso de aprendizaje y evaluación. Para el primero, estos autores ponen el acento en las técnicas y estrategias que se pueden utilizar en los entornos virtuales, consiguiendo mayores esfuerzos para lograr productividad, motivación y mejor retención, mejores relaciones entre alumnos y, por último, mejor reacción ante la adversidad y el rechazo. En cuanto a los principios pedagógicos, los autores indican la necesidad del tutor de planificar y estructurar el modelo de trabajo colaborativo para que los alumnos sean capaces de sacarle el máximo partido posible. Este cambio de roles, tanto del profesor como del estudiante, afecta al tercer factor, el proceso de aprendizaje, puesto que implica cambios como el aprendizaje autogestionado, la evaluación continua o la gestión de ambientes de motivación. Por último, en cuanto a la evaluación, se deben poner en relieve los logros del alumno y generar cierta reflexión al respecto de sus avances cognitivos.

Por tanto, a la hora de establecer puntos a favor del trabajo colaborativo en un entorno virtual, podemos destacar que promueve el logro de objetivos cualitativos, la valoración del conocimiento del grupo, la incentivación del desarrollo crítico o el fortalecimiento del sentimiento de solidaridad. Como grandes desventajas, Delauro (2014) subraya dos: por un lado, las técnicas de grupo no deben ser consideradas el fin en sí mismo, sino un mero instrumento para beneficiar al grupo y, por el otro, el trabajo colaborativo virtual debe llevar un seguimiento constante por parte del docente para evitar subordinación de roles e ideas.

2.5.2. Web 2.0

A partir del surgimiento de la Web 2.0, la cantidad de herramientas educativas online disponibles se ha visto incrementada exponencialmente. Asimismo, el uso de las redes sociales con fines educativos, ha permitido que los estudiantes y profesores sean los principales protagonistas de la red. De la Torre (2006) señala que la principal diferencia entre los inicios del uso de las técnicas docentes digitales y la

actualidad es la transformación de Internet de espacio de lectura a espacio de lectura-escritura. Esto se explica entendiendo que, en un principio, los usuarios tenían la posibilidad de acceder a los contenidos, pero la inmensa mayoría no tenían a su alcance la posibilidad de editar y crear nuevos materiales y recursos.

Con la llegada de nuevas herramientas más accesibles como blogs, *Wikis* y, sobre todo, las redes sociales, las posibilidades de creación y edición de contenidos se multiplicaron y, de esta manera, también se amplió la posibilidad de compartir dicho conocimiento. Siemens (2006), en su teoría del conectivismo, apunta que hoy en día no consumimos conocimiento como entidades pasivas, sino que hay un diálogo que no deja de evolucionar y que el conocimiento está en constante movimiento y transformación. Esto hace que dependamos menos de la fuente original y que la transmisión de conocimiento deje de ser unidireccional. En palabras de Francisco José Herrera Jiménez (2007): "la Web 2.0 promueve una forma de conocimiento basado en la red, la horizontalidad y la retroalimentación". Todos estos elementos cambian la forma en la que se transmite el conocimiento, y la llegada al aula de estas tecnologías debería cambiar también el rol del profesor y del alumno.

Sin embargo, a pesar del gran avance tecnológico y del desarrollo de las TIC, la mayoría de los profesores continúan optando por el uso de materiales tradicionales o, en caso de utilizar estas nuevas tecnologías, dicho uso se limita a las versiones digitales de materiales ya conocidos, tales como la pizarra digital o el libro de texto digital (Adell y Castañeda 2012). La potencialización del uso de las TIC en el aula, no solamente requiere de la incorporación de las tecnologías emergentes, sino también de nuevos modelos pedagógicos. Adell y Castañeda llaman a estos nuevos modelos "pedagogías emergentes". Algunos rasgos característicos que señalan de estos modelos son los siguientes:

- Poseen una visión de la educación más allá de la adquisición de conocimientos. Educar es dar oportunidades para que existan cambios significativos en la manera de entender y actuar en el mundo.
- Se basan en teorías ya conocidas (como el constructivismo social de Vigotsky) y en otras nuevas (como el conectivismo de Siemens).
- Superan los límites físicos del aula y logran unir contextos formales e informales de aprendizaje.
- Muchos de los proyectos son colaborativos y potencian la metacognición.
- Convierten las actividades curriculares en experiencias personalmente significativas y auténticas.

- Tanto los docentes como los estudiantes asumen riesgos y prueban con lo desconocido.
- En la evaluación, se toman en cuenta los aprendizajes emergentes y no sólo aquellos prescritos por el docente.

Una herramienta que encaja perfectamente en el perfil descrito anteriormente es *Linguascope*⁵, diseñada específicamente como un complemento a las clases de lenguas extranjeras. Tiene el inconveniente de no ser una herramienta gratuita, sino bajo suscripción, pero dispone de varios niveles de aprendizaje, según el objetivo del estudiante y donde se trabaja mediante unidades didácticas siguiendo una serie de juegos y explicaciones donde prima lo audiovisual. Existe, asimismo, la opción de usar actividades imprimibles e, incluso, formatos de examen, en caso de querer utilizarse. *Linguascope* es utilizada en el centro donde se ha llevado a cabo esta experiencia didáctica y ha demostrado ser una herramienta complementaria muy eficaz, especialmente con aprendices novales y niños, gracias a su adaptación multiplataforma y a su facilidad de uso.

2.5.3. M-learning

Precisamente relacionada con los límites del aula, una de las tecnologías emergentes que más rápido se ha expandido y cuya presencia en el contexto educativo ha aumentado considerablemente en los últimos años es el aprendizaje móvil. Se entiende por aprendizaje móvil (o *mobile learning, m-learning*) aquel que tenga como intermediario un dispositivo móvil y por la forma de aprendizaje del aprendiente nómada o aprendiente que está en movimiento (Herrington *et al.* 2009). Sin embargo, Lara (2012: 266) va un paso más allá en su definición y señala al *mobile learning* "como el caballo de Troya de la educación por cuanto supone de elemento disruptivo que obliga a repensar la metodología de enseñanza en toda su amplitud: el rol del profesor, el diseño de trabajo colaborativo, la autonomía del alumno, los tiempos de actividad dentro y fuera del aula, la influencia del aprendizaje informal, etc."

En otras palabras, el aprendizaje móvil no solamente significa el ingreso de esta tecnología en la educación, sino también significa un cambio metodológico y de paradigma, que viene acompañado por los cambios introducidos por la Web 2.0. A todo lo anterior, debemos añadir que esta nueva metodología móvil no

⁵ En: <http://www.linguascope.com>

sólo tiene que ver con el propio dispositivo, sino también con la movilidad del individuo, la del espacio social, la del espacio conceptual e, incluso, con la movilidad en el tiempo, con lo que todo esto conlleva en cuanto a carga de trabajo, preparación, planificación y evaluación. Así pues, podemos citar algunas ventajas que tienen los dispositivos móviles sobre otras tecnologías utilizadas anteriormente. Según Monteagudo (2012), son:

- Portabilidad: la facilidad con la que podemos transportar estos pequeños dispositivos rompe con los muros del aula y permite que podamos trabajar desde cualquier lugar y en cualquier momento.
- Pantalla táctil: elimina todo intermediario entre usuario y dispositivo, lo que genera una aproximación más inmediata al dispositivo.
- Intuición: requiere por lo general de uno o dos movimientos para realizar una acción.
- Adaptabilidad: de todos los servicios, aplicaciones e interfaces utilizadas por el usuario.
- El concepto de aplicación: todo se basa en acciones visuales, botones de adelante y atrás y gestos sencillos.
- La calidad de los productos realizados: a través de distintas aplicaciones, el usuario logra un resultado de buena calidad, sin la necesidad de ser un experto. Cualquiera puede editar fotos, vídeos o música y/o diseñar un póster con bastante facilidad.

A las anteriores, podemos añadir dos nuevas que complementan lo citado anteriormente:

- Conectividad: es muy sencillo conectarse a las redes y continuar trabajando desde el punto donde nos detuvimos la última vez ya que las aplicaciones suelen sincronizar y compartir el trabajo realizado en tiempo real.
- Ubicuidad: libera al alumno de las barreras del aula y del tiempo de cada sesión.

Sin embargo, estas ventajas que ofrecen los dispositivos móviles, no se traducen directamente en ventajas aplicables a la educación. Es necesario destacar que todas estas herramientas deberían estar al servicio de las metodologías, los planteamientos y los objetivos pedagógicos. El desarrollo de una nueva metodología que incluya estas tecnologías, permitiría que la introducción de estas sea exitosa. Lara (2011) subraya que el aprendizaje móvil supone un cambio tanto en espacios como en tiempos de enseñanza y es por esta razón que es

necesario un profesorado preparado y familiarizado no solamente con las nuevas herramientas tecnológicas, sino también con una nueva cultura y una nueva forma de enseñar y acampanar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Una de las ventajas del aprendizaje móvil es la adaptación al contexto. La cantidad de aplicaciones que han surgido en los últimos años han tenido en algunos casos una aceptación global y en otros un gran éxito local que no ha trascendido las fronteras de un país o una región. Este es el caso de *Wechat*, que a pesar de ser una aplicación poco conocida en el mundo, tiene un nivel de penetración muy alto en China, especialmente en la población joven y que tiene un enorme potencial, como bien refleja Algué Sala (2014) en su estudio del uso de esta herramienta dentro del ámbito universitario.

2.5.4. Pizarra digital

Uno de los elementos digitales educativos que más presencia ha tenido en las aulas ha sido, y aún es, la pizarra digital o PDI. Su función como herramienta optimizadora para las clases de lenguas extranjeras es aún más destacable gracias a su potencial como creadora de recursos didácticos y a las múltiples posibilidades que ofrece desde el punto de vista audiovisual. Más aún, podemos considerarla uno de los instrumentos que facilitan el paso de la docencia tradicional a la digital (Macarena Ortiz 2012). Usada de una manera adecuada, al ser un instrumento de fácil adaptación y uso, favorece ese cambio metodológico al mejorar la enseñanza gracias a la combinación de los usos de una pizarra convencional con el amplio potencial que ofrecen las nuevas tecnologías. Entre las ventajas que nos brinda, como señala Ortiz (2012), podemos destacar la capacidad de las PDI para fomentar la creatividad e imaginación de alumnos y profesores, así como su motivación e interés, lo que crea en los estudiantes una actitud más participativa y fomenta el aprendizaje autónomo y reflexivo. Además, se aprende con mayor rapidez y menos esfuerzo, ya que al disponer de recursos visuales y auditivos, se pueden procesar mejor conceptos complejos.

Por otro lado, la versatilidad y flexibilidad de esta herramienta, que aporta una fuente inagotable de recursos multimedia, permite al profesor adaptarse a diferentes metodologías de enseñanza y facilita, entre otros factores, el tratamiento de la diversidad (diferentes estilos de aprendizaje), tan olvidada en la enseñanza de lenguajes. Además, las clases resultan mucho más atractivas y se documentan con un mayor número de recursos, lo que genera debate e

interacción, favoreciendo el desarrollo de actividades colaborativas y habilidades sociales.

No obstante, a pesar de sus múltiples excelencias, a menos que se utilice de manera adecuada, no garantiza una enseñanza innovadora de mayor calidad, como señala Marqués (2009). De ahí que uno de los inconvenientes de esta herramienta sea la voluntad de cambio y de desarrollo profesional que se requiere por parte del profesorado, que deberá estar abierto a recibir formación didáctico-tecnológica constante. Igualmente, se necesitará el compromiso y apoyo del centro, puesto que su precio de adquisición es muy alto, aunque existen opciones más económicas (como *e-beam*⁶). Finalmente, todo el cuerpo docente debe estar concienciado de que, si bien es cierto que requiere un aprendizaje inicial con una alta carga de tiempo, dicho esfuerzo disminuye con la formación y, a largo plazo, los contenidos se rentabilizan, puesto que pueden adaptarse y recuperarse siempre que se desee.

2.5.5. Canciones y vídeos. Rockalingua

La importancia de las canciones como recurso didáctico en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital está fuera de toda duda. A pesar de encontrarnos en un momento privilegiado para trabajar con música en español, gracias a la facilidad y amplitud de recursos disponibles en Internet, la gran duda para muchos autores es averiguar si se aprovecha suficientemente el potencial que ofrecen, como señala Díaz Bravo (2014). A pesar de la dificultad de demostrar la eficacia de la música y las canciones como recurso en la enseñanza del español, investigadores como Gil-Torresano (2001) ponen de manifiesto que la música de las canciones conecta con las zonas sensibles de nuestro cerebro, en concreto con nuestra memoria sensitiva. Las canciones tienen la cualidad de “quedarse pegadas” en nuestra memoria una vez que las escuchamos, son de fácil retención y, por ser muy rítmicas, se pueden aprender y memorizar con gran facilidad. Además, poseen una alta carga emocional y afectiva lo que las convierte en una herramienta muy útil en la enseñanza de lenguas. Al mismo tiempo, hay que subrayar el aspecto emocional y la función “reaccional” que tienen las canciones: por un lado hace que el interés y la motivación, tanto de alumnos como profesores, aumente; por otro, no podemos obviar que las canciones tienen un alto componente cultural intrínseco, lo que las hace ideales para insertar

⁶ En: <http://www.e-beam.com/es/pagina-de-inicio.html>

elementos que queramos resaltar algún aspecto de la identidad española o hispana, ya que son muestra reales y concretas de su lengua y cultura.

Cada vez es mayor la presencia de la música cantada en español en muchos ámbitos, especialmente en los medios de comunicación, según Martínez Salles (2002), incluida la Red. En pleno siglo XXI, la música en español goza de un gran éxito y difusión y su utilización como recurso didáctico en la enseñanza de ELE está en franco ascenso, lo que se manifiesta en las cada vez más numerosas propuestas que encontramos en artículos, sitios Web, etc. Sin embargo, el potencial didáctico que atesoran no suele aprovecharse lo suficiente, reduciéndose su explotación a trabajar, en la mayoría de los casos, cuestiones gramaticales y vocabulario; incluso, pueden llegar a ser un mero adorno cultural dentro de una unidad didáctica, como señala Díaz Bravo (2015). Internet permite el acceso a una ingente cantidad de información, así como cada vez más posibilidades de comunicación y colaboración, como ya hemos dicho anteriormente. De este modo, se ha convertido en la mayor fuente de recursos del mundo: escrita, sonora, visual y multimedia. Todo ello nos permite tener contacto directo con la lengua española y con herramientas que se pueden usar para trabajar con música y canciones en clase de ELE: sitios Web de cantantes y grupos, letras de canciones, listas de éxitos, información del ámbito musical, textos periodísticos, etc.

Precisamente, en cuanto a los recursos y materiales que se pueden encontrar en la Red, cabe destacar la tendencia creciente de explotaciones didácticas de canciones para aprender español disponibles en Internet. Aquí podemos hacer referencia tanto a blogs de profesores, publicaciones académicas (Ruiz García 2005; Blanco Fuentes 2005) como, sobre todo, a sitios Web específicos para profesores de ELE, de los que destacaremos especialmente uno: *Rockalingua*. En cuanto a los primeros, merece especial atención *ProfeDeEle*⁷, por su alta calidad y su sección de canciones. Asimismo, existen sitios Web de profesores de ELE con secciones dedicadas a actividades con canciones, lo cual demuestra el amplio interés de este recurso. Entre ellos, podemos subrayar FOR-MESPA⁸ y Todoele⁹. En ambas encontramos muchas explotaciones didácticas sobre canciones que algunos profesores han publicado para compartir con la comunidad docente de ELE. La mayoría de estas propuestas incluyen enlaces, dentro de documentos PDF, a vídeo ubicados en *Youtube*, el gran centro audiovisual digital de la era actual.

⁷ En: <http://www.profedelee.es>

⁸ En: <http://formespa.rediris.es/canciones/>

⁹ En: http://www.todoele.net/canciones/Cancion_list.asp

Por otra parte, existen recursos en línea muy útiles para aprender lenguas con canciones. Destacaremos algunas como *Lyricsgaps*, para su uso con un tutor como guía, *Lyricstraining* o *LyricsTap*, más enfocada a un uso individual y educativo. El primero de ellos, *Lyricsgaps*, es un sitio Web con ejercicios de huecos o pestañas de opciones múltiples, donde la letra de la canción siempre aparece junto a un videoclip, contando, además, con un diccionario bilingüe con veinte lenguas y existiendo la posibilidad de aplicar un traductor online como *Microsoft Translator*¹⁰ o el popular *Google Translator*¹¹. Pero lo más destacable es la posibilidad de que cada profesor pueda crear sus propias actividades y compartirlas con sus estudiantes, comprobando la puntuación que alcanzan en cada ejercicio, algo que tiene múltiples aplicaciones en el aula. En cuanto a *Lyricstraining*, cuenta igualmente con ejercicios de huecos, en este caso más sofisticados, puesto que los vídeos musicales están sincronizados con la letra de las canciones, que se desplazan a medida que avanza la música. Simultáneamente, tiene una aplicación móvil para teléfonos inteligentes y tabletas (*LyricsTap*), con una interfaz muy similar pero donde los ejercicios se basan en ordenar palabras, muy al estilo de *Duolingo*.

Por último, debemos destacar el caso de *Rockalingua*, puesto que aún en una misma página Web una serie de contenidos muy completos que, por sí mismos, ayudan y complementan las clases de español y que se basan en música, canciones y vídeos empleados para explicar cada unidad. Es, quizá, la Web puntera en cuanto a enseñanza mediante canciones y música hace referencia. Creada por profesores de español, su metodología se basa en presentar el vocabulario y gramática española de un modo diferente, teniendo como base fundamental la música. Además, se completan con actividades y fichas de vocabulario. Según su creador, César Álvarez Chinchilla, la efectividad de su método se basa en promover la repetición de diversas maneras: viendo vídeos, cantando canciones ad hoc o jugando juegos, todos ellos disponibles online desde su Web. En sus propias palabras¹²:

Partimos de la base de que para que un niño aprenda se tiene que divertir. A la mayoría de los niños les gusta la música y los dibujos animados, así que decidimos apostar por hacer dibujos animados de las canciones [...] para sus estudiantes.

¹⁰ En <http://www.bing.com/translator/>

¹¹ En: <https://translate.google.es/?hl=es&tab=wT>

¹² La entrevista completa se encuentra en el apéndice 2.

Esta página Web ha encontrado muchos y diversos centros que se han suscrito a sus servicios dado el hecho que ofrecen múltiples y muy variados recursos audiovisuales que complementan las clases de español. En los apéndices¹³, al final de esta memoria, se puede encontrar una entrevista inédita hecha a César Álvarez, fundador y creador de Rockalingua, donde opina acerca de lo que supone implementar canciones en un aula y, a partir de ese punto, intentar seguir una metodología donde lo digital tenga una preeminencia sobre los materiales tradicionales:

Creemos que la enseñanza con medios digitales motiva a los estudiantes y puede ser muy eficaz, aunque los medios tradicionales pueden ser igual de eficaces.

En dicha entrevista, Álvarez se muestra muy de acuerdo con la idea de que el uso de las nuevas tecnologías ayude a motivar a los alumnos, aunque no cree en absoluto que pueda sustituir a un profesor en ningún momento. Se desprende, asimismo, una opinión cercana a la eficacia real de los medios digitales, pero siempre y cuando sean monitorizados por un profesor-guía, reconociendo que la metodología online aún tiene camino por recorrer en el aula de ELE.

2.5.6. Weblogs

Como indica el autor José Luis Orihuela, uno de los gurús de la blogosfera en español, los blogs se pueden definir como *la gran conversación* (Orihuela 2005) y es que, gracias a este tipo de publicaciones, se ha creado una inabarcable red de información y opinión como nunca se había conocido antes. Según Fernando Santamaría (2005), un Weblog es “ante todo, una forma libre de expresión, de creación y compartir conocimiento”. Las diferencias con otros formatos de edición Web son evidentes y no merece la pena más que señalarlos: organización menos estructurada, autoría única o compartida, categorías, posibilidad de trayectorias editoriales, etc. Los blogs, no lo olvidemos, son multimediales, es decir, no están hechos exclusivamente de texto, sino que también permiten la edición de imágenes, audio y vídeo. De hecho existen formatos concretos para páginas dedicadas a fotografías (fotoblog), o vídeo (*videoblogging*).

Desde muy pronto, muchos docentes advirtieron enormes posibilidades didácticas a este tipo de contenido Web, fácilmente adaptable a sus necesidades. En

¹³ Apéndice 2

palabras de Will Richardson (2006), otro entusiasta de la blogosfera, “escribir en la Web es fácil. Y hay público para las ideas. Esos dos conceptos son el núcleo por lo que creo que los Weblogs tienen tanto potencial en un contexto educativo”. Así nacieron los *edublogs*, experiencias de enseñanza y aprendizaje espoleadas por el concepto de llevar la Web al espacio docente. Se pueden encontrar innumerables ejemplos con una simple búsqueda en Internet. Sin embargo, lo que años después de estos intentos sigue sin estar del todo claro es la fórmula a aplicar para sacarles todo el partido posible y qué objetivos conviene cubrir. Si bien es cierto que esta herramienta tiene un potencial muy apreciable, también hay que tomar en consideración que los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras son muy variados por su propia casuística.

Así, en lo que se refiere a la didáctica de lenguas, se puede decir que el blog educativo permite varios niveles de uso, según Herrera (2007): para empezar, tenemos la posibilidad de utilizarlo como un cuaderno de bitácora o bloc de notas digital, marcando y clasificando los recursos a utilizar en el aula. Este sería un primer nivel muy básico de utilización, demasiado limitado. El siguiente escalón tiene formato de edición y debates Web. En este caso conformamos el blog como un tablón de actividades en el que el profesor proporciona instrucciones, objetivos, materiales y todo aquello que normalmente sirve como soporte y ayuda para planificar una clase. Del mismo modo, los alumnos tienen acceso a toda esa información, pero también pueden empezar a desarrollar sus capacidades como co-editores de contenidos. Conforme subamos el nivel de usabilidad, los blogs educativos hacen que aumente la autonomía del alumno con la idea de promover el aprendizaje de habilidades concretas. En este sentido, Lara (2005) expone los siguientes ejemplos: organización del discurso, estructura y práctica de debates, construcciones de identidad, compromiso con la audiencia, apoyo al *e-learning* y documentación.

En cuanto a la tipología en el ámbito educativo, establecer una taxonomía de las distintas vertientes que se pueden perfilar es, quizá, demasiado general, puesto que pueden ser tantas como objetivos curriculares se plantean en la educación. Haciendo una síntesis de las clasificaciones de autores que han estudiado el tema en más profundidad, como Santamaría González (2005), podemos establecer la siguiente clasificación:

- Académicos o de investigación
- Profesor-alumnos
- Weblogs grupales

En cuanto a los primeros, tiene un perfil más cerrado en cuanto a contenido y se centran en profesionales de la docencia, donde se permite debatir y compartir experiencias en el aula. El tipo de *edublogs* profesor-alumno, es uno de los que más nos interesa, por su aplicación directa en el aula. Su diseño lo hace estar abierto a debates y discusiones por parte de ambos agentes y se asume que el *feedback* es muy importante. Existen ciertas variables donde el rol del profesor y el del alumno varían en torno a la preeminencia de su protagonismo dentro del blog. Por último, los Weblogs grupales se pueden orientar de muchas maneras, pero dentro de sus características generales podemos citar que son un método de trabajo colaborativo que genera una estructura para debatir, donde se incentiva la participación y el debate de los propios alumnos, quienes se encuentran interconectados.

La utilización de blogs en educación, por tanto, requiere del marco de una pedagogía concisa y específica que pueda sacar partido a las características propias de esta herramienta, entendida como un formato y como parte de un proceso. Esta tecnología, aún en proceso de perfeccionamiento, no sólo requiere de un marco de enseñanza abierto y dinámico, sino que además lo favorece. Dado que son un instrumento de primera línea en una evaluación formativa y continua, los Weblogs hacen que la capacidad del alumno para trabajar en grupo aumente, que aprendan a componer ideas, que su capacidad de redacción y calidad de escritura mejore, así como su nivel de análisis y de conciencia crítica.

2.5.7. Redes sociales. El caso de Twitter

Como hemos explicado anteriormente, el siglo XXI ha conocido un cambio en la función del profesorado en el aula, posibilitado por el acceso democratizado a la información con la aparición de Internet. La tendencia actual en educación propugna el trabajo grupal en el aula como metodología predominante, en la cual los alumnos son los protagonistas. En este espacio se ha abierto paso el *microblogging*, forma de comunicación que ha revolucionado la interacción social y la transmisión de información a través de medios digitales en el ámbito diario. De entre los muchos ejemplos que hay, destacaremos el más popular, Twitter, servicio de red social que permite enviar mensajes de texto breves, de hasta 140 caracteres de extensión. No entraremos a valorar aquí el por qué de su amplio uso y popularidad, pero sí destacaremos que es una herramienta ideal para su aplicación en la clase de ELE en todos los niveles del *MCERL* del Consejo de Europa. Aunque son, aún, pocas las experiencias relacionadas con el uso de Twitter

en el aula de ELE, Fabrizio Fornara (2010) destaca tres elementos que hacen de esta red un recurso muy útil para la enseñanza de lenguas:

1. Twitter es una herramienta de comunicación aprovechable en la lengua objeto de estudio que, aun basándose en la producción escrita, puede reproducir la informalidad de la interacción oral.
2. Es una red social que intensifica el espíritu de pertenencia a la comunidad lingüística en la que se relaciona el estudiante.
3. Brinda al profesor la posibilidad de entrar en la información cotidiana del estudiante, espacio real de práctica y aprendizaje.

El primer factor apunta a la importancia de la lecto-escritura en línea; el segundo entronca con la importancia de la culturalidad en el aprendizaje de una segunda lengua; y el tercero enfatiza las posibilidades que ofrece Twitter al profesor para trasladar la docencia más allá del aula. Existen ejemplos de docentes de ELE que usan Twitter como herramienta habitual, como es el caso de Manuel Rastero¹⁴, Héctor Martín¹⁵ o de Guillermo Gómez¹⁶, que propusieron iniciativas para colaborar con profesores ELE de todo el mundo con mucho éxito, como señalan Varo y Cuadros (2013: 13). Estos autores señalan que, como red social, Twitter ofrece múltiples posibilidades tanto para el docente como para el aprendiz de ELE, puesto que es idónea para construir nuestro entorno personal de aprendizaje, las actividades propuestas suelen llevarse a cabo en contexto de aprendizaje informales, sin presión por parte del profesor y compañeros y donde la reflexión toma un papel fundamental. Por último, a pesar de tener inconvenientes claros como su falta de extensión o la dificultad a la hora de planificar actividades, Twitter ofrece posibilidades tanto para el profesor como para al alumno gracias a facilitar un proceso de enseñanza-aprendizaje ubicuo.

2.5.8. Podcasts

A la hora de explicar lo que es un *podcast* y cuál es su función, es necesario aclarar desde el principio que nos encontramos ante una tecnología de fácil acceso, muy recomendable para la enseñanza de lenguajes y, normalmente, gratuita. Se puede definir *podcast* como archivo de audio, parecido a un programa radiofónico, disponible en red bajo demanda (por tanto de uso y disfrute en cualquier

¹⁴ @mararu

¹⁵ @Pep0rz

¹⁶ @cometa23

momento y situación) mediante un sistema de redifusión (comúnmente llamado RSS), que cuenta con la opción de servicios de suscripción que nos da avisos cada vez que existe una nueva emisión. Según autores como Herrera Jiménez (2007), nació a la sombra de la blogosfera con la que tiene muchos puntos de contacto, pero el *podcast* es un producto que requiere de un trabajo de edición más complejo que el de un blog, probablemente porque aún faltan herramientas realmente útiles para sacarle partido a la hora de usarlo didácticamente. La ventaja del *podcast* es que permite un aprendizaje significativo al darle al aprendiz la posibilidad de elegir el tema que más convenga a sus intereses personales. En lo que respecta a su uso en el aula de lenguas, existen diversos usos educativos habituales, como la utilización de estos programas como parte del *input* al que se ve sometido el estudiante de segundas lenguas. En realidad, el *podcasting* tiene aplicaciones bastante más productivas, como pueden ser las grabaciones de programas como tareas finales de unidad. Este tipo de planteamiento permite a los aprendices practicar una serie muy completa de habilidades, sobre todo porque desde el germen de la idea hasta la grabación final su participación va a ser fundamental.

2.5.9. Wikis

Un/una *Wiki*¹⁷ se puede definir como un sitio Web colaborativo llevado adelante por el constante trabajo colectivo de muchos autores. En estructura lógica es similar a un blog, pero la diferencia reside en que puede ser modificada por cualquier persona, permitiendo ver borradores o modificaciones del texto hasta tener una versión definitiva. Por lo general, todas las Wiki necesitan de cierto mantenimiento, realizado por los propios autores. Según la propia Wikipedia, el mejor y mayor compendio Wiki, este mantenimiento se basa en¹⁸:

- Correcciones de estilo, ortografía y gramática.
- Correcciones en la parte técnica, con respecto a enlaces, imágenes, etc.
- Correcciones con respecto a normativa y objetivos concretos del *Wiki*.
- Soluciones a posibles efectos de vandalismo de personas anónimas que dañen el contenido de la misma.

¹⁷ Según Santamaría (2005), la expresión “Wiki” admite ambos géneros.

¹⁸ En: <https://es.Wikipedia.org/Wiki/Wiki>

La funcionalidad básica de esta herramienta colaborativa es de amplio interés para el mundo educativo, puesto que permite tener un historial de un documento con todas las posibles correcciones, así como la capacidad de editar ficheros y demás archivos. Su viabilidad didáctica reside, por tanto, en la capacidad de los alumnos a la hora de editar cualquier tipo de comentario y del docente en cuanto a revisar, valorar y evaluar dichos comentarios.

2.5.10. Google Classroom

Una de las empresas tecnológicas más potentes y con mayor influencia de la red, *Google*, dispone de un servicio de tutoría digital para docentes, dentro de su formato *Google Sites*, llamado *Classroom*. Dicho formato, lanzado y diseñado para instituciones educativas y colegios, ofrece la posibilidad de crear un aula/clase virtual donde explicaciones, anuncios, tareas y actividades e, incluso, exámenes, pueden ser visionados, descargados, editados y revisados por los alumnos, quienes cuentan con el factor “lugar y tiempo” de su lado, puesto que pueden acceder a dicha clase en cualquier momento y lugar (siempre y cuando estén conectados a Internet, condición indispensable para su uso), lo que afecta positivamente en el proceso de aprendizaje, ya que la presión negativa del entorno del aula y del limitado tiempo se ve limitada o, incluso, llega a desaparecer.

Classroom puede usarse bien para trabajos y explicaciones individuales, bien como grupo, únicamente cambiando algunas secuencias y ajustes de las actividades. Tiene su propia aplicación para teléfonos móviles y tabletas y, además, cuenta con acceso para padres de alumnos, característica muy apreciada y que ayuda a mantener un ambiente de responsabilidad y trabajo, sin caer en el riesgo de la disfuncionalidad de los dispositivos móviles: dejar de lado el fin último, que es el de aprender con otra herramienta y caer en la tentación de, simplemente, disfrutar de la herramienta en sí.

Por último, *Classroom* tiene opciones para colaborar entre profesores, departamentos y centros educativos, con lo que su potencial no hace sino aumentar de cara a colaboraciones entre educadores de lenguas extranjeras que quieran compartir, sin salir de una misma plataforma, diversas metodologías, recursos o actividades que consideren adecuadas.

2.6. Nuevas tendencias en el proceso enseñanza-aprendizaje, el caso de *Duolingo*

En este apartado, veremos el acceso y adaptación de una herramienta de uso digital en el ámbito de la enseñanza del español como segunda lengua que posee todas las características para ser considerada un cambio de paradigma educativo real. Hablamos de *Duolingo*¹⁹, aplicación creada específicamente para su uso como método de enseñanza digital de lenguas extranjeras, donde se incluyen incluso un centro de certificados de nivel²⁰ (todavía no existe para español). Su origen tiene lugar como una aplicación para ordenadores y, más tarde, dio el paso a la integración con la tecnología móvil: teléfonos inteligentes y tabletas. Esta aplicación hace uso de una tecnología basada en la adaptación al aprendizaje del alumno; de este modo, cada usuario puede regular su nivel de aprendizaje y sus rutinas. Así, su mayor virtud fue la de basar su metodología en el *mobile learning*, ofreciendo una flexibilidad de aprendizaje en lenguajes sin precedentes, así como en una facilidad de uso, utilidad y potencial que marcó un punto de inflexión en la metodología del aprendizaje de lenguas extranjeras basada en tecnología móvil.

Es un hecho ampliamente contrastado que la mayoría de los estudiantes, bien en colegios, universidades o academias, poseen un teléfono inteligente con acceso a Internet. Según los datos ofrecidos por el artículo "Worldwide Mobile Phone Users: H1 2004 Forecast and Comparative Estimates"²¹, se esperaba que para finales del año 2015 casi el 66% de la población mundial poseyera acceso a la red de redes mediante un teléfono móvil. Asimismo, estos dispositivos, a pesar de ser usados con otros propósitos, cuentan con la posibilidad de instalar todo tipo de aplicaciones relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El funcionamiento de *Duolingo* es bastante simple, incorporando una mecánica de juego gradual para mejorar y facilitar el aprendizaje de cualquier idioma que se basa en un sistema de puntuaciones, ranking y barras de progreso que consiguen que el estudio de un idioma sea más ameno, divertido y entretenido. La manera tan sencilla con la que acceder a esta aplicación, junto a la cualidad de poder utilizarla simultáneamente en diferentes dispositivos con una única cuenta hacen de ella un éxito en las aulas. En un estudio reciente de Pilar Munday (2016) declara que la mayoría de sus alumnos encontraron la aplicación

¹⁹ Se puede visitar en <https://es.duolingo.com>

²⁰ En <https://englishtest.duolingo.com/en>

²¹ En Munday, P. (2016).

“fácil de utilizar, muy útil y de amplio disfrute a la hora de aprender español”. Dichos alumnos establecieron diferencias muy apreciables entre dicha metodología y otras donde la preeminencia de manuales y prácticas en casa eran la tendencia. Munday destaca especialmente la manera en cómo se presentan los temas, con explicaciones cortas y muchas y variadas actividades que desarrollan las cuatro destrezas, intercalando todas ellas para no aturdir o aburrir al alumno. Además, la manera en que “recompensa” al alumno, otorgando unos puntos por experiencia adquirida, hace que la competencia y las ganas de mejorar aumenten exponencialmente.

Por supuesto, hay ciertas fallas de uso con *Duolingo* que se deben mencionar y que son rápidamente señaladas por los alumnos. Una de ellos, la más destacada, es la inexactitud, en contadas ocasiones, de las traducciones, que muchas veces llevan a error y confunden más que ayudan. Aunque parcialmente solucionado con la aplicación en un entorno PC (se puede discutir la respuesta con otros alumnos), esto no es posible desde la aplicación para móviles y tablets, las plataformas más usadas por los alumnos en las aulas. Esto lleva al educador a dedicar más tiempo del deseado a solucionar dudas gramaticales. Asimismo, existen acepciones en español que son, claramente, traducciones literales del idioma inglés, con un resultado final que difiere mucho del uso habitual y correcto de la lengua española.

Duolingo, por tanto, puede ser un material y recurso muy válido como añadido a cualquier curso de lenguas extranjeras que se base en material online o físico, siempre y cuando los alumnos y el profesor sean capaces de establecer sus propios criterios y niveles y avancen individual o colectivamente. Munday considera que *Duolingo* debería formar parte de un 15% del total de un curso de lenguas y, desde su punto de vista, es más eficaz y recomendable para niveles iniciales, puesto que promueve el aprendizaje autónomo por encima de los requerimientos colectivos de un aula. Este tipo de aprendizaje basado en el *m-learning* puede enriquecer la experiencia en el aula proveyendo a los alumnos con una enseñanza flexible y con un margen de adaptación individualizado.

3. Viabilidad teórica en el aula

La época actual, con una tendencia hacia el uso intensivo de Internet y los recursos que ofrece en la educación, demanda cambios, como señala Pere Marqués (2011). Y los profesionales de la educación tienen múltiples razones para aprovechar dichas oportunidades y para impulsar el cambio hacia un nuevo paradigma educativo más personalizado y centrado en la actividad de los estudiantes. Ahora bien, dicho esto, muchos profesionales aún se preguntan, ¿por qué tenemos que integrar las TIC en la educación? Según Marqués (2012), existen tres grandes razones para usar las TIC:

1. La alfabetización digital de los alumnos
2. La productividad
3. La innovación en la práctica docente

Además de la necesaria alfabetización digital de los alumnos, con la inclusión de competencias básicas en su uso y del aprovechamiento de esas nuevas tecnologías en la mejora de la productividad en general, podemos señalar el alto índice de fracaso escolar y la creciente multiculturalidad de la sociedad (y su consiguiente diversidad) como algunas de las razones para aprovechar las posibilidades que ofrece la innovación tecnológica para lograr un aula más eficaz e inclusiva. Este hecho toma mayor protagonismo en el caso que nos atañe, un centro educativo que cuenta con alumnos de más de 80 nacionalidades distintas conviviendo diariamente.

Sin embargo, existe una tendencia dentro del mundo de la educación que ve a los centros educativos como instituciones sociales que intentan responder a necesidades temporales formativas y de educación en una cultura concreta y que utiliza unos medios y recursos que, dentro de dicho contexto, pueda utilizar.

Como consecuencia inmediata, ni forma, organización, estrategia o medios que ejecuta son inamovibles sino que, por el contrario, tienden a manifestarse determinados por muchas variables que se rigen por valores sociales, políticos, ideológicos o culturales. En esta nueva situación, las instituciones educativas no pueden mantenerse inalterables ante la presente omnipresencia de las telecomunicaciones en la sociedad, lo que exige nuevas realidades del proceso enseñanza-aprendizaje aplicada al aula.

La comprensión y asimilación de esta nueva realidad tiende a complicarse aún más debido a la tendencia a pensar que dicho proceso de enseñanza resulta más complejo de producir cuando no existe una interacción física (cara a cara) entre emisor, el profesor, y el receptor, el alumno; en otras palabras, la enseñanza digital no requiere de una presencia real de un profesor. Cabero y Barroso (1996), explican su punto de vista respecto a la formación en un futuro, sobre todo en niveles superiores, dando por sentado que vendrá determinada por diferentes características como son: la tendencia progresiva a la individualización, su flexibilidad (basada en recursos tecnológicos), su accesibilidad, que sea a distancia y la interactividad.

En este punto hay que destacar la parte de la individualización, dando por hecho que la educación tenderá progresivamente a responder a necesidades concretas de los individuos, en lo que se está llamando “educación bajo demanda” (Cabero 1999), es decir, respuestas educativas directas ante las solicitudes de formación que provienen expresamente de los estudiantes. Ello nos llevará a darle más significado a las características individuales de los sujetos y a adaptar los procesos de formación a sus ritmos de aprendizaje y disponibilidad horaria. Dicho espíritu de formación puede llevar a la potenciación de la enseñanza no basada en el profesor, sino en el estudiante, ya que en torno a él girará todo el sistema de aprendizaje. En otras palabras, frente al modelo tradicional donde nos encontramos al profesor contemplado como modelo experto, al libro de texto como única fuente de información, a la información ofrecida siempre empaquetada, con adquisición de hechos y evaluaciones cuantitativas, se alza un nuevo método que se apoya en recursos, donde el profesor se percibe como guía y no como referencia, se proporciona diversidad de fuentes y medios para interactuar, se enfatiza el proceso de aprendizaje y la evaluación siempre es cuantitativa y cualitativa.

Por otro lado, nos encontramos con una formación pedagógica que tenderá a la flexibilidad, puesto que la oferta educativa es, cada vez, más amplia y no

limitada únicamente a las instancias regladas y tradicionales del aprendizaje en un entorno cercano, sino que se nos ofrece un mundo de posibilidades. De esta manera, los alumnos pueden seleccionar cursos, módulos o propuestas educativas y de formación impartidas por instancias diversas y distintas al ámbito habitual, lo que permitirá que dicha formación no se vea mediatizada por la calidad de los centros que tiene a su alrededor y que abre las puertas para solucionar uno de los problemas enquistados en las instituciones escolares habituales: la lenta introducción y adaptación con la que los nuevos descubrimientos e ideas van llegando para su puesta a disposición de la comunidad de los que allí participan. En palabras de Salinas (1998), este concepto nuevo de flexibilidad sustituirá al del aprendizaje abierto, "ya que precisamente lo importante del aprendizaje abierto es que flexibiliza algunos de los determinantes del aprendizaje".

Asimismo, el papel que se le reserva al alumno en este sentido, vendrá determinado por la toma de decisiones en torno a su aprendizaje en el acto de instrucción, en lo que respecta a si es realizado o no, a cómo se lleva a cabo, dónde y cuánto aprender, a qué y quién recurrir en caso de necesitar ayuda y a cómo valorar los aprendizajes. Al mismo tiempo, esta flexibilidad de la que hablamos debe ser comprendida también desde la posibilidad de que se amplíen los medios con los que podemos interactuar para con el aprendizaje, teniendo a su disposición desde los tradicionales como la televisión y el libro de texto a los más novedosos como los digitales o los medios móviles. Esta flexibilidad habría que percibirla desde el hecho que va a propiciar tanto una comunicación (y, en consecuencia una enseñanza) sincrónica como asincrónica, facilitando de esta manera la ruptura de las variables tradicionales en las que se apoya el contexto de enseñanza, simultaneidad en el espacio y el tiempo de profesor y alumno y, por último, coincidencia entre alumnos de actividades realizadas (Cabero 1999).

En cuanto al papel otorgado de manera tradicional a la función de la escuela como almacén de información, con la notable limitación que ello conlleva a los centros con menos recursos, en la actualidad las nuevas tecnologías permiten al estudiante, independientemente del lugar donde resida, acceder a grandes bases de información, a recursos de todo tipo y a fuentes de diversas procedencias. Cabe resaltar que dicho contexto es posible en zonas donde exista un acceso garantizado, estable y asequible a Internet. Tales posibilidades de acceso a la información traen consigo un nuevo problema para los objetivos que debe abarcar la formación de los individuos, ya que el problema central de la formación no será la localización y búsqueda de información, sino más bien su selección e interpretación. Para ello se requiere, por un lado, de adquisición de

habilidades y destrezas específicas para discriminarla y ser capaces de diagnosticar respecto a ella nuestras propias necesidades, y por otra, un nuevo modelo de estudiante, menos preocupado por el aprendizaje memorístico de los contenidos y más por la adquisición del proceso y sus significados. Estudiante que deberá estar preparado, por un lado, para el autoaprendizaje mediante la toma de decisiones y, por otro, para la elección de medios y rutas de aprendizaje y búsqueda significativa de conocimientos, sin olvidar su actitud positiva hacia al aprendizaje colaborativo y el intercambio de la información (Cabero 1998).

4. Justificación del procedimiento metodológico

Como se ha explicado en la introducción, esta memoria se ha llevado a cabo en un centro de enseñanza privado²² que sigue el currículum británico de enseñanza situado en Doha, Qatar. La práctica llevada a cabo tiene una duración de cuatro sesiones de sesenta minutos cada una, a razón de dos sesiones semanales. El curso elegido es *Year 6*, dentro del currículum de educación primaria inglés²³, lo que viene a ser 5º de educación primaria en España. Una de las particularidades de esta etapa educativa es que, precisamente, abordan la enseñanza de español como segunda lengua en este curso, por lo que su motivación suele ser más alta que en otras asignaturas escolares, al tratarse de una temática nueva, atractiva y dinámica. Su capacidad para articular nuevos fonemas e imitar pronunciaciones y acentos de una manera natural es, visiblemente, más reducida que en cursos inferiores pero, a cambio, sus aptitudes hacia el trabajo escrito, la gramática (uso de adjetivos, sustantivos, conectores y preposiciones) y la comprensión lectora es sustancialmente más alto.

Con estos grupos se progresa de manera considerable en las tareas escritas, pero hay que aplicar una dosis extra de motivación e imaginación a la hora de diseñar actividades orales, donde el teatro y el uso de vídeo tienen un peso primordial. Al mismo tiempo, la edad de los alumnos, entre los 10 y 11 años, les hace ser nativos digitales, con un manejo y uso de las nuevas tecnologías muy avanzado, por lo que la adaptación a este nuevo entorno no supuso una gran inversión de tiempo ni esfuerzo. En cuanto al número de aprendices por aula nunca supera

²² Doha British School, a partir de ahora, "DBS". Se puede visitar este centro a través de su Web: <http://www.dohabritishschool.com>

²³ Se puede consultar en: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf

la quincena; en este caso específico, se escogieron dos aulas, *Year 6AB*, con 13 alumnos y *Year 6D*, con 10. Debido al escaso número de estudiantes y a la homogeneidad de las clases con respecto al nivel del que partían, se optó por aplicar el proceso en ambas aulas y aunar resultados para ampliar los datos disponibles.

Para contextualizar correctamente el aula en la que se ha llevado a cabo esta experiencia, destacaremos que el departamento de lenguas modernas del centro da total libertad a los profesores para que seleccionen aquella metodología que más le convenga. Existen, como ya sabemos, diferentes tipos de metodologías que se adaptan a diversas características. La mayoría de profesores del departamento tienden a usar una metodología ecléctica, bien sea por mezcla de distintos enfoques metodológicos, bien por convencimiento propio desde su experiencia personal. En el caso particular que nos atañe, ha sido el enfoque por tareas (EpT) la metodología que más influencia ha tenido en las clases previas, sin perjuicio de haber experimentado con otras diferentes como el método tradicional o el enfoque humanístico, por ejemplo. El EpT permite un amplio rango de actividades en el ciclo de primaria y, sobre todo, destierra el concepto de *examen* del aula, recayendo en el proyecto o tarea final el modo en el cual demostrar lo aprendido, de una manera diferente y amena. A menudo, dichos proyectos consisten en la realización de murales para decorar el aula, construcciones reales y maquetas, creación de juegos utilizando las TIC (*Kahoot*²⁴) u otras tareas más enfocadas en la gramática o el vocabulario.

A pesar de lo citado anteriormente, hoy en día se sigue una tendencia eclecticista, dado el hecho que supone modificar el tipo de enseñanza, adaptación a los alumnos y clases, así como aumentar el dinamismo de las mismas, algo fundamental en la enseñanza en un colegio. Asimismo, los profesores de lenguajes de DBS han planteado como objetivo primordial en las clases de español fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en las aulas, siempre enfocado en la practicidad y uso real del lenguaje más que en su conocimiento teórico perfecto. Por otro lado, se intenta que el aprendizaje no sea unidireccional, sino que el estudiante se involucre, creando nuevas ideas y recursos para dar una vuelta de tuerca al proceso de enseñanza y se cree un ambiente de aula dinámico, abierto, plural y multidireccional, donde negociar cómo llegar a los objetivos marcados por el profesor no sea una novedad, sino una necesidad. En este sentido, incluir este tipo de nuevas experiencias metodológicas es un reto tanto

²⁴ En: <https://kahoot.it/#/>

para el docente como para los alumnos, pero hay que destacar, nuevamente, una muy buena predisposición inicial.

Desde un plano más concreto, la metodología esgrimida en el área de primaria tiene su pilar en el uso comunicativo del español. Se ha intentado desde el primer momento traer el mundo exterior al aula de español, especialmente si tenemos en cuenta las características propias de Qatar, donde es sustancialmente complicado poder dotar de cierta realidad social o cultural a cualquiera de las actividades planteadas en clase. Por ello, la metodología digital y el uso de nuevas tecnologías encajan perfectamente y, en muchos momentos, se transforman de un mero recurso a pura necesidad. Lo que se ha pretendido desde el primer día en el aula de español en primaria es llevar a cabo actividades de uso de la lengua que sean lo más representativas posibles de aquello que se lleva a cabo fuera de ella. Como recoge el diccionario del Instituto Cervantes en la entrada correspondiente a "tarea"²⁵:

1. *Una tarea es una iniciativa para el aprendizaje,*
2. *Que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella.*
3. *Y que posee las siguientes propiedades:*
 1. *Tiene una estructura pedagógicamente adecuada.*
 2. *Está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos.*
 3. *Requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.*
 4. *Les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.*

De este modo, en el día a día, el juego, la comunicación, la interacción alumno-alumno y alumno-profesor, la reflexión personal y grupal, la ayuda entre compañeros, los retos, la pedagogía y la afectividad, forman parte del aula de español. Con todas estas características, se ha considerado idóneo utilizar esta clase para llevar a la práctica una metodología digital.

²⁵ En: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

4.1. Materiales utilizados

En cuanto a la unidad didáctica que se ha llevado a cabo, siguiendo la programación de aula para este curso, ha estado basada en “El tiempo”²⁶ y todo lo relativo al uso del verbo *hacer* y el vocabulario meteorológico consecuente. La unidad consiste en cuatro lecciones, a razón de dos clases semanales. Los materiales digitales que se han utilizado son, por parte del profesor: una pizarra interactiva, con su proyector y lápiz táctil correspondientes y un ordenador con acceso a Internet. Por su parte, los alumnos han participado con sus tabletas y/o teléfonos móviles, con permiso del centro y del propio tutor. Hay que reseñar que, a pesar de contar con asignaturas propias de tecnología e informática, el uso de estos aparatos electrónicos está restringido en el colegio, debido a su uso masificado, por lo que hubo que pedir un permiso especial al centro y a los coordinadores de curso para poder llevar a cabo esta unidad. Asimismo, los padres y tutores de los alumnos, fueron debidamente avisados de este tipo de práctica, con una respuesta y apoyo plenamente positivo por su parte.

*Google Classroom*²⁷ fue la herramienta elegida para poder tutorizar la clase de una manera virtual total por parte del docente. Las razones son su facilidad de uso y adaptación, la rápida curva de aprendizaje, la conexión con correos electrónicos de cualquier servidor sin exclusión, así como una interfaz sencilla y configurable. Como quiera que DBS asigna una cuenta de estudiante *Google* a cada alumno, la elección se simplificó más si cabe. Al mismo tiempo, permite crear una relación del número de alumnos y el uso que hacen de la herramienta, tutoriales de uso muy atractivos y explicativos, muestra una consistencia en su uso cotidiano, sin desconexiones ni fallos propios de otras plataformas y permite tener grabada cualquier actividad de inmediato en su “nube”. Esta característica es, al mismo tiempo, su gran debilidad, ya que exige tener una conexión a Internet para poder funcionar correctamente (aunque *Google* parece estar trabajando en su uso *offline*).

La manera en cómo *Classroom* funciona es, de nuevo, sencilla: para empezar, se necesita un código de acceso genérico e idéntico para todos los participantes, que es creado por esta herramienta y que puede ser usado manualmente por cada alumno para acceder, o bien enviado vía correo electrónico a las cuentas personales de cada estudiante. Ambos procedimientos son muy básicos y

²⁶ Apéndice 1

²⁷ En: <https://classroom.google.com/c/MTU4ODIzNDMwM1pa>

llevan, apenas, segundos. Una vez dentro del aula, funciona como cualquier otra plataforma virtual (por ejemplo, *Moodle*²⁸, o *Blackboard*, como el que utiliza la Universidad de Alcalá²⁹): se muestra a la izquierda una banda con las diferentes actividades por completar, la fecha límite para su entrega, un flujo de actividades donde se muestran los elementos añadidos o eliminados por orden cronológico y en posición central, siguiendo el mismo orden, las actividades, notas, comentarios, y cualquier otra información ubicada bien por el profesor, bien por los propios alumnos. Son ellos quienes hacen del aula un punto de encuentro incomparable, mejor valorado que su homóloga física y donde obtienen un espacio para desenvolverse y aprender con un estilo diferenciador. Existe también la posibilidad de comunicarse con el profesor por medio de mensajes privados, en caso de tener dudas o requerimientos de cualquier tipo.

En la unidad que estamos examinando, se ha utilizado una presentación en PowerPoint como modelo de apoyo, que se entregó virtualmente a todos los alumnos en la primera sesión, para su uso, consulta y revisión en cualquier momento. Se puede decir que esta presentación ha sido la guía sobre la que sustentar el aprendizaje posterior. Además, se complementó con documentos descargables en PDF, actividades de refuerzo y extensión en *Linguascope*, y otras de creación propia. La tarea final fue expuesta y desgranada desde la primera sesión, estableciendo una fecha límite para su ejecución y entrega, junto con unas instrucciones debidamente explicadas por el profesor.

El uso de otras herramientas complementarias como diccionarios en línea, aplicaciones paralelas o traductores del estilo *Google Translator* fue autorizado siempre y cuando fuera compartido con el resto de compañeros y el propio tutor. Cabe destacar especialmente aquellas aplicaciones de voz y de texto que permiten mantener conversaciones en diferentes idiomas, que la propia aplicación traduce de forma sonora o textual al idioma que queramos. Obviamente, bajo la supervisión del docente, puesto que los fallos e incorrecciones gramaticales con este tipo de herramientas son habituales, especialmente para usuarios noveles, como es el caso.

Para finalizar y con respecto al tipo de agrupamientos, la mayoría de actividades han tenido una vertiente individual, sobre todo enfocada a resolverse fuera del aula y como extensión a lo aprendido en ella. En cambio, se diseñaron otras con

²⁸ En: <https://moodle.org/?lang=es>

²⁹ En: <https://uah.blackboard.com/webapps/login/>

un claro enfoque grupal, como conversaciones y debates mantenidos en clase y plasmados en el aula virtual. Fueron estas las que obtuvieron un mayor grado de éxito, como veremos posteriormente, puesto que tuvieron lugar dentro del aula, con presencia física del grupo y con el profesor actuando como guía.

5. Contexto del aula y de los participantes

A la hora de elaborar un análisis acerca de nuevas metodologías en centros de enseñanza reglados, lo habitual suele ser seleccionar varias y muy diversas clases, lo que permite estudiar las prácticas segmentándolas en diferentes unidades para facilitar dicho estudio, como demuestran los autores Clemente, Ramírez, Orgaz y Martín (2011) en un estudio similar con alumnos de edades tempranas. En esta memoria se han analizado los datos siguiendo dicho planteamiento y proponiendo un razonamiento basado en tres perspectivas interconectadas:

1. Los contenidos (*qué*)
2. Los participantes (*quién*)
3. La participación (*cómo*)

En cuanto al primer punto, los contenidos llevados a cabo parten de una programación didáctica anual promovida por el centro y han tenido como referencia la unidad didáctica basada en “el clima”, ello enlazado con el anterior tema, relacionado con la geografía, continentes, países y nacionalidades. Las actividades diarias tuvieron como complemento extraescolar las herramientas *Linguascope* y, sobre todo, *Duolingo*, que sirvió como punto de apoyo y mejora en el aprendizaje; como herramienta de comunicación, se utilizó *Google Classroom*.

Por lo que a los participantes hace referencia, se han analizado dos clases, 6AB y 6D, donde en conjunto contamos con catorce alumnos y nueve alumnas, de edades comprendidas entre los 10 y los 11 años, todos ellos de distintas nacionalidades y con una diversidad cultural muy amplia, recogidos en la siguiente tabla, que también especifica su experiencia con el español como segunda lengua y la experiencia con otros idiomas y TICs:

NOMBRE	SEXO	AÑOS EXPERIENCIA ESPAÑOL	AÑOS EXPERIENCIA OTRAS LENGUAS	AÑOS EXPERIENCIA USANDO TICS
A. S.	H	0	7	6
B. S.	H	0	10	7
C. A.	H	0	7	6
D. N.	M	0	10	8
H. D.	H	0	10	6
K. R.I	H	0	7	6
M. M. A.	M	10	10	7
M. T.	H	0	11	6
M. J.	H	0	6	7
M. A.	H	0	6	7
S. S.	M	0	8	8
U. A.	H	0	11	6
V. D.	M	0	7	7
A.J.	H	0	7	8
J. E.	M	0	8	6
M. F.	M	0	8	7
N. M.	M	0	7	6
R. E.	M	0	6	7
S. L. A.	H	0	8	7
S. A.	H	0	7	8
S. K.	M	0	5	6
S. H.	M	0	6	7
W. B.	H	1	10	8

Como vemos, exceptuando una alumna de origen español, el resto de los aprendientes han tenido un contacto previo con el español prácticamente nulo, aunque sí manejan, al menos, dos idiomas: inglés como primera lengua y el suyo propio (desde indio, a francés, pasando por dialectos nigerianos o pakistaní), por lo que han adquirido una cierta experiencia previa en el aprendizaje de segundas lenguas, lo cual se demostró muy útil en la adquisición del español a lo largo del curso. Como quiera que es el inglés la lengua vehicular del propio centro escolar, fue este idioma el que se utilizó como L1 durante las clases. No obstante se utilizó el español como lengua comunicativa para cualquier tipo de propuesta y debate. Igualmente, se permitió el uso del inglés para intercambio de opiniones en discusiones y trabajos grupales.

Por último, en cuanto al *cómo*, hace referencia a las estructuras de participación que regulan la intervención del docente y los alumnos durante el proceso

de enseñanza-aprendizaje. Así, se analizarán las actividades llevadas a cabo, la efectividad en cuanto al aprendizaje que hayan tenido, las acciones del profesor para que dicho aprendizaje sea pleno, y otras características. Para ello, además de los datos obtenidos por parte del profesor, al final de esta unidad, se les pasó una encuesta a todos los alumnos para obtener un *feedback* acerca del uso de *Duolingo* como complemento al estudio de español fuera del entorno escolar (apéndice 3) y otra basada en el uso de herramientas digitales como método de enseñanza en clase de español (apéndice 4), que se usarán para el análisis de los datos recogidos.

6. Aplicación didáctica

En la práctica docente cotidiana existe una imperiosa y creciente necesidad por evitar el uso caótico que, en demasiadas ocasiones, se hace de los recursos digitales tanto dentro como fuera del aula. Pretender introducir una variante didáctica novedosa asentada en el uso de medios digitales, frecuentemente lleva a malinterpretar, por parte de los alumnos, el fin primordial de esta decisión: mejorar el aprendizaje de lo que se enseña. Dicha disfunción puede acarrear efectos radicalmente opuestos a los que se buscan: desmotivación, mal uso de los recursos, percepción de “pérdida de tiempo”, tergiversación del objetivo y, finalmente, un fracaso de la didáctica y el aprendizaje. Para evitar caer en estos errores, a la hora de llevar a cabo esta metodología, se tuvieron en cuenta varios factores:

- El proceso de adaptación de un EpT a otra “online” fue una transición rápida y basada en asimilar las nuevas herramientas.
- A las tareas posibilitadoras, objetivos y tarea final se les otorgó una importancia mayor en cuanto al análisis de datos.
- Expectativa de adquisición del conocimiento al mismo nivel que en unidades anteriores.
- Fomentar el debate y la cooperación grupal.
- Apoyo constante del profesor y de los propios alumnos para resolver dudas técnicas.
- Dotar al alumno de estrategias para la búsqueda e investigación de sus intereses relacionados con la unidad didáctica.

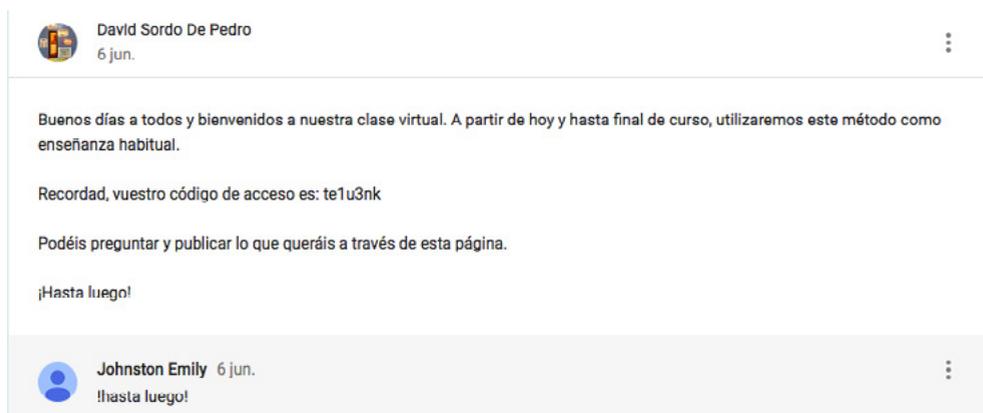
Con todo ello se buscó que la interacción y el trabajo del estudiante estuvieran, al menos, a la misma altura que con la metodología y recursos anteriores, prestando especial atención al conocimiento y al proceso para adquirirlo, dejando

de lado el uso y disfrute de las tecnologías móviles para otras actividades no relacionadas con las tareas.

6.1. Muestra de actividades

Previamente a estas cuatro sesiones, los alumnos tuvieron una sesión dedicada a la transición de una metodología EpT tradicional a una con apoyo digital, donde se les expuso el proceso que se iba a seguir durante las cuatro sesiones siguientes, los materiales a utilizar, herramientas, expectativas y *feedbacks*.

6.1.1. Sesión I



The screenshot shows a Classroom post from David Sordo De Pedro, dated 6 June. The post contains the following text:

Buenos días a todos y bienvenidos a nuestra clase virtual. A partir de hoy y hasta final de curso, utilizaremos este método como enseñanza habitual.

Recordad, vuestro código de acceso es: te1u3nk

Podéis preguntar y publicar lo que queráis a través de esta página.

¡Hasta luego!

Below the post, a reply from Johnston Emily, also dated 6 June, says: ¡Hasta luego!

Bienvenida en *Classroom* ambas clases. Sesión I.

Ya familiarizados con el acceso y uso de *Classroom*, *Duolingo*, *Linguascope* y aplicaciones similares, la primera sesión³⁰ comenzó con preguntas sobre estados de ánimo y sobre el tiempo en general. Se presentó el tema elegido a través del aula virtual y la tarea final: “ser capaces de hablar sobre el tiempo en español”. Una vez contextualizado el tema, se pasó a presentar el léxico, usándose una actividad individual basada en unir fotos con palabras relacionadas con el tiempo y una tarea posibilitadora donde, basándonos en el popular juego “¿quién es quién?”, parejas de alumnos debían averiguar de qué compañero se estaba hablando a través del clima durante las cuatro estaciones del año.

³⁰ Apéndice 1a



Juego utilizado para presentación de léxico en ambas clases, usado en sesión I. (Fuente: *Linguscope*)

¿Cómo es el tiempo en tu país?

En España, en primavera

En España, en verano.....

etc

6

HAN COMPLETADO LA TAREA

4

NO HAN COMPLETADO LA TAREA



Hace....pdf

PDF

3 comentarios de la clase

Sheikh Arham 6 jun.
 En primavera: Hace sol
 En verano: Hace calor
 En otoño: Hace mal tiempo
 En invierno: Hace frío

Sheikh Khadija 9 jun.
 En primavera :hace sol
 En verano : hace buen tiempo
 En otoño : hace viento
 En invierno : hace frío y nieva

Sulu Hazizat 9 jun.
 En primavera hace sol y bien tiempo
 En verano hace sol y hace calor
 En otoño hace frío y sol
 En invierno hace calor v bien mal

Tarea posibilitadora para Year 6D, durante la sesión I.

David Sordo De Pedro
7 jun.

Límite de entrega: 8 jun.

¿Cómo es el tiempo en Qatar hoy?

5 HAN COMPLETADO LA TAREA

8 NO HAN COMPLETADO LA TAREA

15 comentarios de la clase

- Unnikrishnan Ayustejas 7 jun.
Extremadamente hace sol hoy Qatar
- Vatankhater Delaram 7 jun.
Hace calor ☀️
- Unnikrishnan Ayustejas 7 jun.
* extremadamente hace color hoy Qatar
- Khan Reshial 7 jun.
Soy el mucho calor y no llueve
- Morris Andrew 7 jun.
Hey have frío
- Babar Shawalz 7 jun.
Hoy hace sol y hace calor
- Unnikrishnan Ayustejas 7 jun.
*hoy extremadamente hace sol

David Sordo De Pedro
7 jun. (Última modificación: 7 jun.)

Límite de entrega: 12 jun.

¿Cómo es el tiempo en tu país?

En España, en primavera

En España, en verano.....

....

Escribe tu país y 5 países más:

En Sudáfrica...

En Alemania...

Hace....pdf
PDF

28 comentarios de la clase

- Mitchell James 7 jun.
En Zimbabwe el clima es frío y lluvioso
En Pakistán el clima es cálido y seco
En egipto el clima es muy caliente y húmedo
En la antártica el clima es muy frío y mortal
En Bahrén el clima es cálido y Polvoriento

Tareas posibilitadoras uno y dos para el curso Year 6AB en la sesión I.

Por último, se recomendó a todos los alumnos que investigaran acerca del clima propio de España y los países hispanos, así como se les animó a practicar lo aprendido a través de *Duolingo*, ambas actividades como tareas extraescolares.

6.1.2. Sesión II

La segunda de las sesiones³¹ empezó visionando un vídeo disponible en *Youtube*³² sobre el tiempo y la climatología en España. Se proyectó en la pizarra digital y en los dispositivos móviles de cada alumno.



Momento del vídeo utilizado para reforzar la comprensión auditiva (Fuente: *Youtube*)

Esta sesión estuvo basada en consolidar los conocimientos previos e introducir la gramática planteada para esta unidad, el uso de los verbos *estar* y *haber* aplicado al clima y sus variantes: “hay sol, hace calor, hace frío, está soleado”, etc. Para ello, primeramente se planteó una tarea de comprensión auditiva. Con una grabación disponible en *Linguascope*, se debían relacionar imágenes con su sonido y verbo correspondientes.

³¹ Apéndice 1b.

³² En: https://www.youtube.com/watch?v=htr_DmuYZhw



Actividad desarrollada para la comprensión auditiva y utilizada en ambas clases. Sesión II. (Fuente: *Linguascope*)

En el segundo tramo de la sesión, se propuso un documento PDF con un ejercicio de huecos como tarea principal del día. Dicho ejercicio debía ser descargado a sus dispositivos móviles y debían encontrar una herramienta que les permitiera realizarlo y enviarlo al profesor quien, posteriormente, lo devolvería corregido.

Tarea posibilitadora de la clase *Year 6D* empleada en la sesión II.

David Sordo De Pedro
7 jun.

Límite de entrega: 12 jun.

¿Hace, hay o... nada?
Completa el cuadro

3 HAN COMPLETADO LA TAREA
10 NO HAN COMPLETADO LA TAREA

Hace, hay o ... nada.pdf
PDF

13 comentarios de la clase

Babar Shawaiz 7 jun.
Hace sol
Hay tormenta
Llueve
Hace frío
Hace buen tiempo
Hace mal tiempo
Nieva
Niebla
Hace viento
Hace calor

Davies Nisha 8 jun.
Hace sol
Hace tormenta
Hace llueve
Hace frío / hay frío
Hace buen tiempo
Hace mal tiempo
Hace nieva
Hace niebla

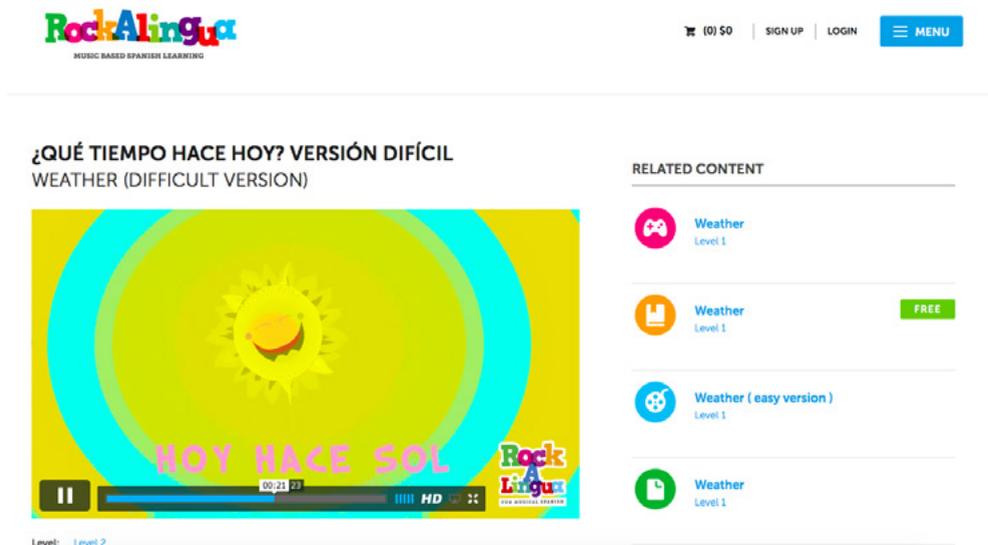
Tarea posibilitadora y algunas respuestas de Year 6AB. Sesión II.

Como colofón a la sesión, se concluyó elaborando una autoevaluación oral en conjunto, destacando cuál había sido su grado de implicación y motivación, si dentro de los contenidos básicos adquiridos se había aprendido algo nuevo, destacar lo que más y menos gustó así como propuestas de mejora, subrayando la recomendación de emprender sin demora la tarea final.

6.1.3. Sesión III

Para romper el hielo, se propuso una actividad de emparejar conceptos a través de *Rockalingua*³³, tras visionar el vídeo correspondiente sobre el tiempo.

³³ En: <https://rockalingua.com/videos/weather-difficult-version>



Rockalingua
MUSIC BASED SPANISH LEARNING

🇺🇸 (0) \$0 | SIGN UP | LOGIN | MENU

¿QUÉ TIEMPO HACE HOY? VERSIÓN DIFÍCIL

WEATHER (DIFFICULT VERSION)

HOY HACE SOL

Level: Level 2

RELATED CONTENT

- Weather Level 1
- Weather Level 1 **FREE**
- Weather (easy version) Level 1
- Weather Level 2

Captura de pantalla de la canción de *Rockalingua*. (Fuente: *Linguascope*)

Tras ello, se dedicó la mayoría de la sesión a empezar con la primera parte de la tarea final, un documento en PDF con una descripción breve de las grandes zonas bioclimáticas mundiales. El texto tenía ciertos conceptos que debían ser investigados por los alumnos, para poder terminar la segunda parte de dicha tarea. Todo ello, convenientemente adjuntado como tarea final en *Classroom*.

Las grandes zonas bioclimáticas

- A. Clima polar [AZUL]**
Hay una sola estación. Siempre hace mucho frío. 
- B. Clima continental [VERDE]**
Hay cuatro estaciones. En invierno normalmente nieva, hace mucho frío y mal tiempo. En verano hace bastante calor.
- C. Clima oceánico [AMARILLO]**
Hay cuatro estaciones diferentes. En invierno no hace mucho frío pero hay niebla y llueve mucho. En verano hace bastante calor. Lluve en verano, en primavera, en otoño y en invierno.
- D. Clima mediterráneo [MARRON]**
Hay cuatro estaciones del año. En verano hace calor y en invierno **no** hace mucho frío. En primavera y en otoño llueve.
- E. Clima tropical de dos estaciones [NARANJA]**
Hay dos estaciones. Hace calor. Hay la estación de las lluvias (llueve mucho) y la estación seca (no llueve).
- F. Clima ecuatorial [ROJO]**
Hay una sola estación. Siempre hace calor con temperaturas altas, llueve y es muy húmedo.
- G. Clima árido [BLANCO]**
Hay una sola estación. Nunca llueve y hace mucho calor con temperaturas muy altas. 

	How many seasons?	Weather?
Polar climate		
Continental climate		
Oceanic climate		
Mediterranean climate		
Tropical climate		
Equatorial climate		
Arid climate		

N. Jones

Tarea posibilitadora para desarrollar en ambas clases durante la sesión III.

Por último, se despidió la sesión recordando la necesidad de consolidar los conceptos vía *Classroom* y concluir la tarea final.

6.1.4. Sesión IV

La tarea final fue la actividad trascendental de la última de las sesiones dedicadas a esta práctica. Siguiendo la esencia EpT, se fundamentó en conjuntar todo el conocimiento aprendido con anterioridad y plasmarlo en una doble tarea: por un lado, desarrollar un mapamundi con las diferentes zonas bioclimáticas y su descripción en base a lo aprendido en clase previamente, usando colores básicos y el nombre de los continentes y países, haciendo de este modo un repaso de lo aprendido en anteriores lecciones. Debía ser enviada, mediante el aula virtual, al profesor para su corrección y *feedback*. Una vez finalizada esta primera variante, la segunda tarea consistió en escribir un pequeño fragmento describiendo la climatología del país de cada alumno.

The screenshot shows a Moodle assignment page for 'Tarea para el 13/6/16'. At the top, it identifies the user as David Sordo De Pedro and shows the submission deadline as June 16th. The task description asks students to complete a world climate map and includes a list of instructions: 1. Complete LINGUASCOPE, 2. Complete ZONAS BIOCLIMÁTICAS, 3. Color the world map according to the zones, and 4. An extension activity involving a game on the LINGUASCOPE website. The page also shows a progress bar with 6 students completed the task and 4 did not. At the bottom, there is a list of attached files: 'Grandes zonas bioclimaticas traducido.flipchart' (binary), 'las_zonas_climáticas_HIGHER_TEXT.pdf' (PDF), and 'weather.pdf' (PDF).

Captura de pantalla de la explicación con la tarea final, así como una actividad de extensión para la sesión IV.

Para ello, se incluyeron varios elementos, como una diapositiva digital que contenía pistas sobre zonas climáticas, un texto a resolver con datos geográficos y climáticos, así como la actividad sobre el tiempo de la sesión II, devuelta previa corrección por parte del profesor, a cada uno de los alumnos. Una vez terminado todo ello, se expusieron grupalmente los resultados obtenidos, comparando los diferentes mapas desarrollados por los alumnos. Como actividad, se adjuntó un acceso para extender el aprendizaje con diferentes juegos a través de *Linguascope* y *Duolingo*.

Linguascope

Nombre: _____
 Clase: _____

El tiempo

1 Escribe las frases adecuadas:

Hace calor

hace sol • está nublado • está lloviendo • está nevando • hace frío • hace calor •
 hay tormentas • hay viento • hay niebla • el tiempo es variable

2 Busca las palabras y completa las frases:

P	Z	T	R	M	X	U	T	D	P	J	D	L	U	T	S
G	V	H	N	S	S	P	E	Z	T	E	S	T	L	I	M
I	R	I	S	B	H	S	V	A	R	I	A	B	L	E	B
B	T	A	Q	O	P	I	S	Q	B	Y	P	S	N	M	X
C	V	I	E	N	T	O	U	X	C	E	X	K	P	D	
S	E	N	E	H	D	N	A	G	A	I	A	O	R	O	H
H	A	L	U	N	A	G	Q	U	D	N	Y	B	D	R	K
Q	K	O	A	B	N	B	T	O	R	M	E	N	T	A	S
P	R	V	U	R	L	D	A	C	B	P	E	E	G	R	O
J	E	S	T	U	J	A	R	A	N	I	E	B	L	A	L
N	O	P	Q	E	J	A	D	L	V	J	B	C	A	V	W
G	N	A	N	R	H	J	C	O	R	E	N	G	E	N	N
M	E	S	O	M	G	M	L	R	T	G	I	L	S	O	V
A	I	H	X	K	H	L	I	X	L	N	T	K	O	L	Z
U	S	V	H	A	B	T	D	F	R	I	O	U	L	Y	F
H	F	W	Z	U	L	T	C	M	R	T	H	A	D	C	J
B	R	A	N	P	X	Z	J	P	U	N	I	M	G	N	U

¿Qué tiempo hace?

El tiempo es VARIABLE

Está _____

Está _____

Está _____

Hace _____

Hace _____

Hace _____

Hay _____

Hay _____

Hay _____

3 Contesta la pregunta: ¿Qué tiempo hace hoy?

Detalle de la actividad de extensión utilizada (Fuente: *Linguascope*)

7. Análisis de los datos y *feedbacks* obtenidos

En cuanto a los resultados porcentuales de actividades y tareas realizadas, se han analizado los datos obtenidos en base al número de alumnos que completó todas la tareas asignadas en tiempo y forma, sin entrar a valorar el grado de éxito, simplemente si lograron terminar o no de una manera efectiva. Ello se debe a las características propias del aula, donde los alumnos cursan su primer año de español, y de las actividades, de respuesta cerrada.

Tarea sesión I: *¿cómo es el tiempo en Qatar hoy?*

AULA	TERMINARON TAREA	NO TERMINARON TAREA
6AB	5	8
6D	6	4
TOTAL	47.82%	52.18%

Tarea sesión I: *¿cómo es el tiempo en tu país?*

AULA	TERMINARON TAREA	NO TERMINARON TAREA
6AB	4	9
6D	6	4
TOTAL	43.47%	56.53%

Tarea sesión II: *hace, hay o...nada*

AULA	TERMINARON TAREA	NO TERMINARON TAREA
6AB	3	10
6D	4	6
TOTAL	30.43%	69.57%

Tarea sesión III: zonas bioclimáticas

AULA	TERMINARON TAREA	NO TERMINARON TAREA
6AB	10	3
6D	7	3
TOTAL	73.91%	26.09%

Tarea final

AULA	TERMINARON TAREA	NO TERMINARON TAREA
6AB	7	6
6D	6	4
TOTAL	56.52%	43.48%

Como se puede observar, en el caso de 6AB, la proporción de tareas entregadas ha sido siempre inferior al 50%, exceptuando las dos últimas tareas. En cambio, en 6D, el número de entregados prácticamente siempre se mantuvo por encima de la mitad numérica de la clase. En datos totales, de 113 actividades que se esperaban haber cumplimentado, se entregaron 58 y 57 se dejaron sin responder. En datos porcentuales, el total de actividades entregadas ha sido del 50.43% y, por tanto, un 49.57% no entregados, una diferencia mínima. Esto nos llevaría a pensar, en un primer momento, que la metodología introducida ha sido un fracaso o, al menos, un “no éxito” si tomamos la medida única de los datos. Aún así, existen muchas variables que no se han tenido en cuenta como fallos de conexión, entregas fuera del límite, errores en la entrega misma o pérdida de los datos guardados, lo que, probablemente, haría aumentar los datos positivos de entrega.

Por tanto, ateniéndonos a lo que reflejan los fríos datos podemos sacar como primera conclusión que no existe una diferencia sustancial a la hora de realizar las tareas encomendadas a los alumnos. Las razones, según los propios alumnos y recogidas en una encuesta³⁴, varían desde la falta de motivación con respecto al aprendizaje de un segundo idioma, la dificultad para realizar dichas tareas de un modo distinto al que están acostumbrados o no encontrar estimulación alguna con estas actividades. El 78% encuentra que el *e-learning* es una manera mejor para aprender español, y el 91% que *Classroom* es una herramienta sencilla para comunicarse efectivamente con el profesor. El 82% afirma que ha disfrutado aprendiendo con esta nueva metodología y el 74% de los alumnos encuestados cree que las actividades online son más útiles que las tradicionales.

³⁴ En apéndice 4

Por su parte, el uso de una herramienta como *Duolingo* se ha mostrado mucho más positivo, con un acceso casi diario por parte de los alumnos. Prueba de ello, como se recoge en una encuesta³⁵, es que el 95% de los alumnos creyeron que *Duolingo* es una forma divertida y fácil de aprender español; han disfrutado utilizando dicha aplicación un 91%; están satisfechos un 82% del total y, finalmente, un 74% lo usaría como herramienta extra en el futuro. Entre 2 y 3 horas de uso durante la semana fue la respuesta al tiempo que se invirtió durante dicho periodo y, en cuanto al tipo de dispositivo desde el cual accedieron, el 95% afirmaron que fue desde móvil y tableta, lo que viene a corroborar el auge del *m-learning*, como la herramienta que puede marcar una diferencia sustancial para este tipo de metodología. Con estos datos podemos concluir que la percepción de los alumnos al respecto de aplicaciones como *Duolingo* es que aumentan la motivación y el interés fuera del aula por aprender español o mejorar la adquisición del mismo, aunque haya tenido un reflejo en la misma más bien limitado, mientras *Classroom* ha demostrado ser una herramienta de comunicación muy eficaz. Los datos referentes a la metodología online ponen de manifiesto ciertas reticencias a aceptar nuevos métodos, lo que requiere un periodo de adaptación quizá más extenso, o en un periodo de aplicación más extenso, aunque exhiba un grado de motivación alto.

³⁵Se puede consultar en apéndice 3

8. Conclusiones

8.1. Conclusiones específicas

El éxito o fracaso de cualquier incursión metodológica depende de muy diversos factores, que pueden ser entre otros: capacidad de innovación del profesorado, flexibilidad del alumnado y del propio docente, entorno de comunicación apropiado, calidad del contenido educativo, criterios de evaluación coherentes al nivel exigido, etc. En la medida en la que atendamos a los aspectos tangibles (plataforma, comunicación, materiales, funcionamiento de la red) e intangibles (rol del profesor y del alumno, comunicación pedagógica, interacción, diseño de las actividades, proceso de evaluación y grado de adaptación y satisfacción de alumnos, profesores y gestores), seremos capaces de construir una alternativa válida más beneficiosa y eficaz que la enseñanza presencial tradicional.

En primer lugar habría que destacar que, para poder ofrecer una educación superior a través de nuevas metodologías digitales y online, hay que creer en las posibilidades que ofrece este aprendizaje tan abierto y flexible. Tanto profesorado como alumnado necesitan de buenas condiciones de trabajo, funcionamiento adecuado de los recursos, alta motivación, eficacia en las funciones y tareas asignadas, fluidez en la comunicación, autocrítica y coherencia en el proceso de aprendizaje y evaluación. La flexibilidad que ofrece este método debe ser una opción compatible con la rutina docente, ofreciendo una interacción y una comunicación fluida y plena en todo momento. Sólo así podemos asegurar una calidad que propicie eficacia y satisfacción a ambos agentes. En cuanto al contenido en sí, puede ser actualizado y adaptado de forma rápida y económica, y visualizado, descargado o revisado por el estudiante cuando lo necesite; puede desarrollarse con diferentes tipos de plataformas (móviles, tabletas, ordenadores) y en distintos entornos informáticos (Windows, Mac, Android...) lo que ha

permitido extender con eficacia la formación a un número mayor de alumnos, se ha hecho uso de una combinación de diferentes recursos multimedia y ha ofrecido la posibilidad de utilizar diferentes herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas para mejorar la comunicación del estudiante con otros estudiantes y con el profesor. Esta diferenciación basada en la adaptabilidad y el uso inmediato de cualquier recurso se ha demostrado muy eficaz en el aula y ha sido altamente apreciada por los estudiantes. Sin embargo, tiene una contrapartida, que es el alto número de consultas que deben hacerse para poder estar actualizado con respecto al aula virtual, a los comentarios de compañeros y profesor y a los recursos y tareas.

Si nos referimos a los recursos, ha resultado claro que las tareas y actividades son los instrumentos que dirigen las actuaciones en clase, con independencia del formato en que se presenten. Los recursos TIC no han sido los protagonistas reales, sino que lo han sido los alumnos, desempeñando una función fundamental en el transcurso de las sesiones. En este sentido, no se han encontrado diferencias sustanciales entre tareas establecido en su origen TIC o no TIC basándose en motivación y el resultado final de las tareas asignadas. En segundo lugar, y ligado a lo citado anteriormente, se puede concluir que es el conocimiento pedagógico de la materia enseñada lo que da valor y sentido propio al uso tecnológico de dichos recursos. La incorporación exitosa de estos medios TIC en el aula analizada se ha verificado a través de la funcionalidad para las tareas solicitadas a los alumnos, pero siempre ha tenido una base pedagógica apoyada en el conocimiento del profesor. Este panorama lleva a concluir que, una incorporación exitosa de recursos digitales en la enseñanza de segundas lenguas, debería abordarse, en primer lugar, desde el conocimiento práctico de los docentes y desde la identificación de potenciales aplicaciones de los recursos TIC dentro de las programaciones anuales de clase, que son, al fin y al cabo, los marcos del conocimiento que los que se mueven tanto centros educativos como docentes.

La formación basada en medios digitales ha demostrado estar centrada en el estudiante y se ha adaptado a sus características y necesidades, conectando en tiempo real o en diferido, tanto a estudiantes como al profesor. De este modo, se han ampliado los escenarios comunes para el aprendizaje, no centrándose tan sólo en el centro educativo, sino dando un lugar prominente al trabajo personal fuera de él, lo que permite cierta independencia geográfica y temporal del núcleo físico de la acción formativa. Este hecho se une a otra característica muy importante, que es la flexibilidad para la formación; esto se ha manifestado en el ritmo del aprendizaje, que ha sido marcado por el estudiante, quien ha

tenido que demostrar y comprobar su responsabilidad para con su aprendizaje. Al mismo tiempo, y como consecuencia, esta flexibilidad en el aprendizaje nos ha llevado a permitir realizar evaluaciones individuales de los estudiantes y *feedbacks* en tiempo real. En cuanto a la efectividad de los agrupamientos, las actividades grupales se han mostrado mucho más certeras en los resultados que las individuales. Cuando se ha tratado una actividad de manera colectiva, las respuestas han sido mayores en número, más reflexivas y con más alcance que en las actividades individuales, lo que viene a demostrar que el trabajo en equipo no solamente ayuda a entender más, sino que ayuda a aprender mejor. La resolución de dudas entre compañeros se demostró mucho más efectiva que la consulta online de dudas o, incluso, con el profesor. Como consecuencia, conviene contar con una preparación previa en cuanto al trabajo colaborativo, dado el hecho que en ciertos entornos digitales el alumno debe ser capaz de trabajar de forma colaborativa con éxito.

Por otro lado, otro factor trascendente que atañe a ambos actores del aprendizaje, estudiante y docente, es la motivación. Se demostró dos cosas: por un lado, la amplia mayoría de los aprendices aumentaron su estimulación con respecto a la atención puesta en las explicaciones hechas en clase, con un nivel netamente superior al habitual, haciendo las lecciones más llevaderas, sin necesidad de repeticiones ni aclaraciones superfluas, además de requerir menos atención individualizada gracias al trabajo colaborativo. Por otro, esta motivación no tuvo una continuidad en las tareas encomendadas a los alumnos, especialmente en aquellas a realizar fuera del aula. El docente experimentó la posibilidad de centrarse más en guiar y aconsejar, dejando la carga pedagógica a los propios estudiantes, que tuvieron que encontrar por sí mismos las respuestas a sus dudas y cuestiones, lo que, por otro lado, hizo que su responsabilidad y confianza en sí mismos aumentara de manera considerable.

En cuanto al rol del profesor, la primera conclusión que hemos sacado es que este tipo de metodología requiere de un trabajo previo y posterior a cada sesión mucho mayor, especialmente en lo que a inversión de tiempo hace referencia, dado que a la hora de valorar muchas de las tareas enviadas online, se mostró más rápido y efectivo imprimirlas y hacer una corrección de modo tradicional. De ello podemos afirmar que, herramientas como *HotPotatoes*, las cuales valoran y evalúan las repuestas de manera automática, facilitan considerablemente estas labores y se revelan como altamente recomendables. Dicho esto, la segunda conclusión es que el trabajo "in situ" en el aula se sustenta en guiar a los alumnos durante su aprendizaje; el rol del profesor evoluciona de almacén de conocimiento

a educador y consejero, y la labor de resolución de dudas y aclaraciones deja paso a la de orientador y monitor del proceso de enseñanza. Todo ello hace que el docente se sienta más útil y próximo a las inquietudes de sus alumnos y el estudiante más involucrado y efectivo en su proceso de aprendizaje.

Otro aspecto significativo a subrayar es el análisis de la comunicación. La primera conclusión observada ha sido la sensible mejora del uso de *Classroom* y del email propio del colegio, tanto en cantidad como, sobre todo, en calidad. Donde previamente los alumnos posponían ciertas cuestiones o aclaraciones a los primeros minutos de cada sesión o, incluso, no formulaban preguntas de ningún tipo, se ha constatado una sensible mejora en la comunicación alumno-profesor gracias al uso de mensajería online y email. Esto ha tenido lugar no solamente para resolución de pequeñas dudas sobre gramática o vocabulario, fácilmente resueltas con búsquedas en la red, sino a la hora de profundizar o extenderse en sus propias investigaciones, donde los alumnos buscan consejo, guía y ayuda en primer lugar de sus compañeros y, posteriormente, del profesor. Todo ello vía online, con un trabajo comunicativo-colaborativo muy reseñable, ya que se ha tenido lugar tanto dentro como fuera del aula, contribuyendo de manera decisiva a ampliar y optimizar el aprendizaje de los alumnos y sus campos de búsqueda.

Por otro lado, hay que ser realista con la utilización de este tipo de metodología, que conlleva una serie de inconvenientes a la hora de aplicar su uso en el aula, y conviene ser consciente de ello. Uno de los problemas que hemos encontrado ha sido que muchos de los entornos disponibles son demasiado estáticos y simplemente consisten en ficheros en formato texto o PDF, sin requerir una interacción del alumno que le involucre y le motive a ir más allá en su aprendizaje. Otro grave inconveniente es el uso de los teléfonos móviles inteligentes, que está muy extendido y hace que sea muy sencillo disponer de esta herramienta en cualquier momento y lugar. Ello puede llevar a una sobreexposición del uso de esta herramienta, lo que puede llevar a infrautilizarla o abusar de ella, convirtiendo un medio muy útil para el aprendizaje en un fin en sí mismo, desvirtuando sus excelencias.

Al mismo tiempo, existen ciertos aspectos que conviene tener en cuenta por parte del centro educativo: el acceso y recursos necesarios por parte del estudiante incluyen, obviamente, un dispositivo con el que acceder a Internet y los diferentes programas y aplicaciones propuestos en clase, así como la necesidad del centro de una infraestructura específica y cierto personal de apoyo, además

del propio docente. El ancho de banda, en este caso, adquiere una gran importancia, dada la necesidad de usar Internet por largos periodos de tiempo y sometido a un alto nivel de uso, para poder así disfrutar de una verdadera comunicación audiovisual y multimedia. Requiere, asimismo, de cierto costo por parte del centro para adquirir equipamiento de calidad necesario para desarrollar la propuesta formativa adecuada, de adaptación a nuevos métodos, así como de formación constante y evolutiva para poder utilizarlo correctamente y ser capaces de sacarle todo el partido posible. Además, por norma general se necesita más tiempo y dinero dedicado al desarrollo que a la distribución, lo que lleva a encontramos con una falta experiencia educativa en su consideración de las nuevas tecnologías como medio de formación.

Tenemos, por otro lado, la disponibilidad temporal. Muchas de las actividades en línea pueden llegar a consumir demasiado tiempo, incluso más que ejercicios similares llevados a cabo de manera tradicional, lo que lleva a los alumnos a perder el interés inicial o, incluso, a desistir de ellas. Esto podría ser una explicación a ciertos comportamientos que derivan en desmotivación del alumnado. En la misma línea, se invierte mucho tiempo en explicaciones y formación tanto para alumnos como para los docentes en un periodo inicial de establecimiento de las características propias de una metodología digital. Por tanto, queda claro que la correcta administración del tiempo es vital para un aprendizaje efectivo.

A modo de resumen, con esta práctica se ha demostrado que la metodología digital en la enseñanza de ELE, aun cuando tiene un gran potencial, todavía tiene mucho camino por recorrer; depende no únicamente del buen hacer del docente, sino también de los conocimientos previos sobre tecnologías aplicadas a la enseñanza de todos los agentes que intervienen en dicho proceso, de la predisposición del alumno por sumergirse en un proceso de aprendizaje novedoso, de su adaptabilidad a un uso continuo y constante de medios digitales en el aula, así como a una planificación previa minuciosa y con el foco puesto en el medio y largo plazo. Por tanto, estamos ante una diversidad de factores que hacen que la respuesta a la gran pregunta de si un medio digital es capaz de sustituir a los medios y recursos tradicionales, sea un (todavía) no, con matices basados en el tiempo. En definitiva, lo que se ha venido a demostrar es que en la adquisición de ELE, la figura del profesor sigue siendo imprescindible, aunque el apoyo y uso, cada vez mayor, de las nuevas tecnologías en el aula de español es un complemento ideal para ofrecer un aprendizaje superior, más profundo, más adaptado a las circunstancias y al contexto actual y con un componente lúdico-práctico que la diferencie positivamente de otras tendencias didácticas más tradicionales.

8.2. conclusiones generales y recomendaciones

Como conclusiones más generales y recomendaciones para futuros profesores que quieran experimentar y adoptar metodologías digitales, hemos recogido las siguientes:

1. Los profesores de ELE nos encontramos en un momento privilegiado para la utilización y trabajo de recursos digitales y online, como juegos, canciones, vídeos, ejercicios, etc., debido a la difusión y éxito de la lengua española en Internet, así como a los numerosos recursos y herramientas que ha puesto a nuestra disposición la era digital. El uso de los recursos online marca un antes y un después en cuanto a paradigma metodológico, debido a la facilidad de colaboración entre profesores al compartir materiales didácticos y ponerlos a disposición de la comunidad docente, en la mayoría de los casos de un modo gratuito. Más aún, acercan al aula de ELE las tendencias tecnológicas actuales, de las cuales nuestros alumnos son usuarios habituales.
2. Cada vez son más numerosos los recursos didácticos digitales para la enseñanza de ELE y la actual tendencia es claramente seguir incrementándose. Sin embargo, la mayoría de explotaciones didácticas solamente se benefician de algunas de las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías, principalmente, de hipervínculos y materiales multimedia: enlaces a audios, vídeos y fotografías o textos, en numerosos casos no actualizados o retirados de Internet. No obstante, las propuestas más recientes, aunque escasas, reflejan un cambio cualitativo en el aprovechamiento de estas nuevas tecnologías.
3. Las canciones constituyen un recurso eficaz en la enseñanza de lenguas por los siguientes motivos: su aspecto emocional y su función “reaccional”; son fáciles de memorizar; se aumenta la motivación tanto de profesores como, muy especialmente, de los alumnos; se insertan fácilmente en la tradición de enseñanza occidental; son muestras reales de lengua y cultura española, por lo que permiten múltiples posibilidades de explotación didáctica (incluyendo la explotación de todos los niveles lingüísticos y la práctica de las destrezas orales y escritas) y un acercamiento a la cultura meta.
4. El uso de la pizarra digital se hace fácil, cómodo, útil y eficiente en el día a día de las clases de español, sobre todo para los alumnos, quienes se adaptan muy rápidamente a las particularidades de esta herramienta, muy eficaz a la hora de integrar a la clase y promover nuevas actividades.

5. La integración de móviles y tabletas en el aprendizaje de lengua español se ha demostrado muy eficaz, incluso dentro de los límites impuestos para su uso por parte de profesor y padres de alumnos. Su uso como herramienta complementaria y de acceso a actividades e información se ha mostrado muy útil, permitiendo a los alumnos estar conectados al aula virtual y dispuestos a explorar en busca de nueva información y su motivación se ha incrementado de manera exponencial gracias al uso de estas tecnologías. Los dispositivos móviles tienen, por tanto, un potencial casi ilimitado en su uso educativo, puesto que en el aula han fomentado, impulsado y favorecido el desarrollo de las siguientes competencias básicas relacionadas con la programación anual:

- Competencia en comunicación lingüística: los alumnos han utilizado el diccionario de la RAE para buscar términos y acepciones, así como otros como Oxford, Enciclopedia Británica o iRae.
- Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico: los alumnos accedieron a artículos, revistas e información variada disponible en la Red para su uso en las actividades propuestas en clase. Es el caso de la revista *Nature*, o *Science*, que fue consultada a través de los dispositivos móviles. Además, las aplicaciones de tipo meteorológico fueron de gran ayuda en clase, todas ellas disponibles online.
- Tratamiento de la información y competencia digital: los alumnos han sido capaces de buscar, procesar, complementar, revisar y comunicar información y transformarla en el conocimiento requerido según lo planteado en el aula. La tecnología de los dispositivos móviles ha sido muy útil en este sentido, puesto que ha servido para cotejar y comprobar cualquier tipo de nueva información ofrecida por el profesor, además de haber sido compartida entre ellos gracias a tecnologías como email/*bluetooth*/aplicaciones tipo *Whatsapp/Telegram*. Por otro lado, en el desarrollo del tratamiento y proceso de imágenes y vídeos, pudieron modificarlas y editarlas, mostrando grandes posibilidades, adaptadas a este tipo de dispositivos.
- Competencia cultural y artística: los alumnos utilizaron aplicaciones propias de sus dispositivos para realizar la actividad basada en el mapa, coloreando cada zona climática, sacando partido al potencial de la pantalla táctil.
- Competencia ciudadana y social: los alumnos aplicaron esta competencia mediante su participación activa y plena en el aula, compartiendo resultados, información, hallazgos y valorando diferentes puntos de vista. Incluso grabaron sus propios debates con sus dispositivos.

- Competencia autónoma y de iniciativa personal: los alumnos tuvieron fechas límites para la entrega de sus trabajos, pero no hubo límites ni recomendaciones en cuanto a cómo estructurarlo. Así, el uso de estas tecnologías hizo que aumentara su responsabilidad, perseverancia y control personal, al tener que autorregular el uso del dispositivo y su obligación de terminar sus tareas en el plazo marcado.
6. Las tabletas disponen de las mismas posibilidades de un ordenador portátil pero con un tamaño reducido y una usabilidad más amplia. Sus posibilidades son aún mayores que las de los teléfonos móviles ya que disponen de mayor capacidad de almacenamiento y procesamiento, además de aplicaciones propias que requieren de dichas características (*Linguascope*).
 7. La era digital ha propiciado el fácil y rápido acceso a numerosos recursos legales (textuales, auditivos y multimedia, frecuentemente enlazados a través de hipervínculos) que pueden usarse como materia prima para nuestras propias actividades, a materiales didácticos creados por otros profesionales que quieran compartirlos, y a herramientas computacionales que permiten variadas posibilidades de explotación didáctica. Así, podemos encontrar y crear materiales didácticos muy atractivos y motivadores para trabajar en el aula de ELE, que pueden utilizarse tanto de un modo presencial como fuera de ella, para autoaprendizaje o para enseñanza virtual.

8.3. Posibles investigaciones posteriores

Por último, una vez establecidas y comentadas las conclusiones a las que se han llegado, se plantean diferentes preguntas subsecuentes, que podrían llevarse a cabo en posteriores investigaciones doctorales y posgrados de mayor calado y que vienen a intentar responder a retos y planteamientos significativos: ¿podría llegar a convertirse el móvil en una herramienta única de formación o está destinado a seguir siendo un complemento más en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Es *Google Classroom* o iniciativas similares un complemento válido en las aulas de enseñanza de lenguajes? ¿Hasta qué punto los alumnos ven en los dispositivos electrónicos un medio o un fin en el proceso de aprendizaje del español? ¿Se puede mejorar realmente la competencia oral de un estudiante únicamente con la ayuda de un dispositivo móvil o necesita de formación presencial? ¿Seguirá el auge del desarrollo de aplicaciones *ad hoc* o se optará por hacer más uso de otras gratuitas y disponibles en el mercado, para tratar de

complementar el aprendizaje formal? ¿Es posible adaptar estas aplicaciones ya establecidas para el aprendizaje del lenguaje a las necesidades concretas de cada estudiante, con independencia de que se realice en una clase, a distancia o de manera combinada? Y, finalmente, el interrogante final: ¿sería posible diseñar una programación anual de una clase de español exclusivamente con medios digitales?

9. Referencias bibliográficas

- Algué Sala, Ll. (2014): "Uso de Wechat en clase de ELE: propuesta didáctica" Memoria fin de Máster, Universidad de Barcelona. [En línea]. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2015bv16/2015-bv-16-16-lluis-algue-sala.pdf?documentId=0901e72b81cbbff2> [Consulta: 25/04/2017].
- Blanco Fuente, E. (2005): "La canción en los manuales de E/LE: una propuesta didáctica", *Redele*, nº 4. [En línea]. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005_BV_04/2005_BV_04_02Blanco.pdf?documentId=0901e72b80e3cd0f [Consulta: 25/04/2017].
- Cabero, J. (1998): "Las aportaciones de las nuevas tecnologías a las instituciones de formación continuas: reflexiones para comenzar el debate", en Martín-Moreno, Q. y otros (coords.), V Congreso Interuniversitario de organización de instituciones educativas, Madrid, Dpto. de didáctica y organización escolar, UC-Uned: *Las organizaciones ante los retos del siglo XXI*, pp. 1143-1149. [En línea]. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/85.pdf> [Consulta: 25/04/2017].
- Cabero, J. (1999): "La red, ¿panacea educativa?" *Educación*, 25, pp. 61-79. [En línea]. Disponible en: <http://educar.uab.cat/article/view/v25-cabero/270> [Consulta: 25/04/2017].
- Cabero, J. (1999): "La aplicación de las TIC, ¿esnobismo o necesidad educativa?", *Red Digital*, 1. [En línea]. Disponible en: http://reddigital.cnice.mec.es/1/firmas/firmas_cabero_ind.html [Consulta: 25/04/2017].
- Delauro, M. (2014): *La tutoría. En ambientes virtuales de aprendizaje. Unidad 3. El trabajo grupal en la modalidad virtual*, Virtual Educa.
- Díaz Bravo, R. (2015): *Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital*, University of Cambridge, London School of Economics (LSE).
- Fornara, F. (2010): "Twitter en la enseñanza del español como lengua extranjera". [En línea]. Disponible en: http://www.elbazardeloslocos.org/?page_id=748 [Consulta: 25/04/2017].
- Gil-Toresano Berges, M. (2001): "El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE", en *Carabela*, 49. Madrid: SGEL, pp. 39-54.
- Hernández Mercedes, Mª del P. (2008): *Tareas significativas y recursos en Internet. Webquest*. Instituto Cervantes de Nápoles. MarcoELE, nº 6.

- Herrera Jiménez, J. (2007): "Web 2.0 y didáctica de lenguas: un punto de encuentro", *Glosas Didácticas*, nº 16, pp. 18-26.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Krashen, S. (2014): "Does Duolingo "trump" university-level language learning?" *International Journal of Foreign Language Teaching*, 9 (1), pp. 13-15. [En línea]. Disponible en: <http://www.sdkrashen.com/content/articles/krashen-does-duolingo-trump.pdf> [Consulta: 25/04/2017].
- Lara, T. (2005): "Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista", *Telos*, vol. 65. [En línea]. Disponible en: <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=65.htm> [Consulta: 25/04/2017].
- Lara, T. (2005): "Weblogs y Educación". [En línea]. Disponible en: http://historico.enlaces.cl/tp_enlaces/portales/tpafa3aca47p45/uploadImg/File/2008_monitoreo/monitoreo%20internacional%202008/enero-feb/bloeducacionvalores_espana.pdf [Consulta: 25/04/2017].
- Marín, V., Reche, E., Maltodano, G. A. (2013): "Ventajas e inconvenientes de la formación online", *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, nº 7. [En línea]. Disponible en: <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/185/141> [Consulta: 25/04/2017].
- Marqués, P. (2011): "Y la evolución humana sigue: ¿eres una "i-Person"?", *TecnoWebs*. [En línea]. Disponible en: <http://www.tecnonews.info/Y-la-evolucion-humana-sigue--eres-ya-iPerson-/pE0Aj1BfZN7VtoFZxcYP-P8oHseGtVPsPnm-4Gx9fOuDJsPZhDjFS2ou5OiUHcUe> [Consulta: 25/04/2017].
- Martínez Sallés, M. (2002): *Tareas que suenan bien: el uso de canciones en clase de ELE*. Bruselas: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Martínez Sallés, M. (2006): "Navegar entre canciones", *III Encuentro práctico de profesores de ELE, Würzburg*, 19-20 de mayo. [En línea]. Disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/pdfw06/canciones.pdf> [Consulta: 25/04/2017].
- Mason, R. (1998): "Models of online courses", *ALN Magazine*, vol. 2, nº 2. Sloan Consortium. [En línea]. Disponible en: <http://universidadabierta.org/descargas/mason.pdf> [Consulta: 25/04/2017].
- Monteagudo, J. (2012): "Dispositivos móviles en el aula. El aprendizaje en nuestras manos", en J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.), *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología, pp. 245-262.
- Mora-Vicarioli, F. et al. (2016): "Trabajo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje: algunas reflexiones y perspectivas estudiantiles", *Revista Electrónica Educare*, vol. 20. [En línea]. Disponible en: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/viewFile/7901/8908> [Consulta: 25/04/2017].
- Munday, P. (2016): "The case for using DUOLINGO as part of the language Classroom experience", *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (1), pp. 83-101.
- Orihuela J. L. et al. (2005): *Blogs. La conversación en Internet que está revolucionando medios, empresas y a ciudadanos*. ESIC Editorial, Madrid.

- Ortiz Jiménez, M. (2012): *La PDI como herramienta optimizadora para la clase de ELE: potencialidades y creación de recursos didácticos*. [En línea]. Instituto Cervantes de Leeds. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2012/10_ortiz.pdf [Consulta: 25/04/2017].
- Pérez Torres, I. (2004): *Diseño de Webquests para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: aplicaciones en la adquisición de vocabulario y destreza lectora*. Tesis doctoral, Universidad de Granada. [En línea]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/46589757_Diseño_de_Webquests_para_la_enseñanza-aprendizaje_del_ingles_como_lengua_extranjera_aplicaciones_en_la_adquisicion_de_vocabulario_y_la_destreza_lectora [Consulta: 25/04/2017].
- Richardson, W. (2006): *Blogs, Wikis, Podcasts and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. Hawker Brownlow Education. [En línea]. Disponible en: <http://files.hbe.com.au/samplepages/CO2437.pdf> [Consulta: 25/04/2017].
- Ruiz García, R. (2005): "De los baúles de Piquer a las maracas de Machín: la canción como contenido cultural en clase de ELE", Memoria de máster, Universidad Antonio de Nebrija. [En línea]. Disponible en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/76337/00820103006911.pdf?sequence=1> [Consulta: 25/04/2017].
- Santamaría González, F. (2005): "Herramientas colaborativas para la enseñanza usando tecnologías Web: Weblogs, redes sociales, Wikis, Web 2.0.". [En línea]. Disponible en: http://www.fernandosantamaria.com/descargas/herramientas_colaborativas2.pdf [Consulta: 25/04/2017].
- Sparrow, B. (2011): "Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. Revista Science". [En línea]. Disponible en: <http://science.sciencemag.org/content/333/6043/776> [Consulta: 25/04/2017].
- Varo Domínguez, D., Cuadros Muñoz, R. (2013): "Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua", *RedELE*, nº 25. [En línea]. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redELE_25_02CUADROS-VARO.pdf?documentId=0901e-72b8159e13f [Consulta: 25/04/2017].

10. Apéndices

Apéndice 1a.

Unidad didáctica utilizada para el análisis de esta memoria

UNIDAD DIDÁCTICA "EL TIEMPO". LECCIÓN I

- **Profesor:** David Sordo De Pedro
- **Nivel:** Year 6. Iniciación.
- **Tipo de grupo:** estudiantes último curso primaria en colegio reglado.
- **Tiempo total de la lección:** 45' + 5' para saludos y despedidas.

SALUDO Tiempo invertido: 5'	Saludar, romper el hielo e introducir preguntas sobre estados de ánimo y sobre el tiempo en general. Preguntas y respuestas de profesor a alumnos y entre alumnos.
PRESENTAR: tema, tarea final y objetivos comunicativos. Tiempo invertido: 15' Material: PPT, Classroom	Tarea para el profesor: se presenta el tema a través de una imagen fija que representa las cuatro estaciones. Se comunica cuál va a ser la tarea final de la clase, consistente en realizar una actividad sobre climatología mundial y el diseño de un mapamundi, coloreando cada zona climática según las instrucciones de la actividad. Colocada en Classroom, los alumnos pueden empezarla desde la primera sesión. Además, presentamos el objetivo comunicativo consiguiente: <u>"Vamos a ser capaces de hablar y describir el tiempo"</u> . Tarea para los alumnos: empezaremos con una lluvia de ideas sobre el tema que vamos a tratar, a través de la referencia hecha sobre el tiempo y conocer la tarea final y los objetivos. Ejemplos: - ¿Qué se ve en la imagen en primer plano? ¿Y en segundo? - ¿Qué expresa la imagen? - ¿Qué sabes de los diferentes climas del mundo? - ¿Qué clima hay en tu país?

<p>Objetivo específico: PRESENTACIÓN DEL LÉXICO Activación y presentación del contenido lingüístico. Tiempo invertido: 20' Dinámica de grupo: - Relacionar (individual) - Comparación (parejas) - Audio (individual) - Corrección y repetición (grupo y clase) Material: PPT, móvil/tableta, <i>Linguascope</i>, <i>Classroom</i>, fichas para actividades, Internet. Destrezas: CL /CA Estilos de aprendizaje: visual, auditivo</p>	<p>Contextualización creando la necesidad del contenido lingüístico: - <i>¿Qué sabes del clima en español? ¿Cuáles son las características?</i> Objetivo: Presentar parte del contenido léxico que se va a enseñar para la realización de la tarea final. (Vocabulario y verbos para hablar del tiempo) Tareas para el alumno: 1. Relacionar fotos con palabras relacionadas con el tiempo, todo ello de la Web <i>Linguascope</i>. 2. En parejas se intercambian las respuestas y corrigen. 3. Escuchar un audio sobre el tiempo en <i>Linguascope</i>. Tarea para el profesor: 1. Repartir ficha <i>Linguascope</i>, comprobar las unidades léxicas que el alumno es capaz de reconocer. 2. Resolución de dudas y corrección del ejercicio. Los alumnos pueden ayudar en ambas tareas. 3. Asociar gestos a verbos para expresar climatologías variadas. 4. Escuchar un audio, comprobar los resultados. Corrección: asegurarse del correcto funcionamiento del ejercicio, de los recursos digitales y corregirlo. Anticipación de problemas: explicar previamente las actividades y cómo resolverlas. Solución: asegurar que lo importante es el texto en sí, que no deben quedarse bloqueados en respuestas que no conocen/saben, sino que deben seguir y quedarse con una imagen general de la tarea.</p>
<p>OBJETIVO ESPECÍFICO TAREA POSIBILITADORA Fija la forma oral y escrita de la unidad léxica Tiempo invertido: 10' Dinámica de grupo: - Role-play (parejas) - Escribir (individual) Material: Ficha con indicaciones sobre clima. Destrezas: EO, CL Estilos de aprendizaje: visual, cinestésico.</p>	<p>Contextualización: <i>¿quién soy?</i> Objetivo: practicar el vocabulario aprendido de manera oral y escrita. Tarea para el alumno: 1. Los alumnos realizan un juego tipo "¿quién es quién?" usando la ficha con una batería de preguntas acerca del clima de sus compañeros: "En mi país .en verano hace sol/en invierno hace frío", etc. 2. Escribir en pizarra digital los verbos utilizados. Tarea para el profesor: dar instrucciones con claridad y eficaces, sobre todo para el juego. Repetir las instrucciones de los simulacros de conversaciones, estar atento a la actividad y corregir de forma inmediata. Corrección: inmediata Anticipación de problemas: que el alumno se quede bloqueado / no quiera participar. Solución: estar atentos y ayudar a aquellos alumnos con dificultades/agrupar las parejas por niveles semejantes.</p>
<p>DESPEDIDA</p>	<p>Nos despedimos en español indicando cuándo volvemos a vernos: <i>¡Adiós chicos!, ¡Hasta el próximo día!, ¡Hasta luego!</i></p>

Apéndice 1b

UNIDAD DIDÁCTICA "EL TIEMPO". LECCIÓN II

- **Profesor:** David Sordo De Pedro
- **Nivel:** Year 6. Iniciación.
- **Tipo de grupo:** estudiantes último curso primaria en colegio reglado.
- **Tiempo total de la lección:** 40' + 10' para saludos y despedidas.

SALUDO Tiempo invertido: 5'	Saludar, y preguntar sobre las actividades con <i>Duolingo</i> . Comprobar el estado de <i>Classroom</i> e introducir preguntas sobre geografía y sobre el tiempo en general. Preguntas y respuestas de profesor a alumnos y entre alumnos. Señalar dificultades y resolver dudas, si las hubiera.
PRESENTAR Tema, objetivos comunicativos. Tiempo invertido: 10' Material: Vídeo de Youtube	Tarea para el profesor: se presenta el tema a través de un vídeo sobre el clima en España (https://www.youtube.com/watch?v=htrDmuYZhw). Tarea para los alumnos: debate sobre el vídeo, ideas y propuestas a través de las referencias hechas sobre el tiempo. Ejemplos: - ¿Cómo es el tiempo en el norte? - ¿Qué sabes de las diferentes ciudades españolas? - ¿Qué clima hay Madrid/Barcelona/Zaragoza?
OBJETIVO ESPECÍFICO COMPRENSIÓN AUDITIVA Activación y presentación del contenido lingüístico. Tiempo invertido: 10' Dinámica de grupo: - Rellenar (individual) - Comparación (parejas) - Audio (individual) - Corrección y repetición (grupo y clase) Material: audio, fichas para actividades, Internet. Destrezas: CL /CA Estilos de aprendizaje: visual, auditivo Estrategias de comunicación:	Contextualización creando la necesidad del contenido lingüístico: - ¿Cómo expresamos el tiempo que hace? - ¿Qué verbos utilizamos? ¿Los conocéis? Tareas para el alumno: 1. Relacionar imágenes con sonidos. Rellenar ficha. 2. En parejas se intercambian las respuestas y corrigen. 3. Escuchar un audio completo y correcciones finales. Tarea para el profesor: Repartir ficha, comprobar las unidades léxicas que el alumno es capaz de reconocer. Resolución de dudas y corrección del ejercicio. Los alumnos pueden ayudar en ambas tareas. Asociar gestos a verbos para expresar momentos sobre la vida. Escuchar un audio, comprobar los resultados. Corrección: asegurarse del correcto funcionamiento del ejercicio y corregirlo. Anticipación de problemas: explicar previamente las actividades y cómo resolverlas. Solución: asegurar que lo importante es la comprensión del texto en sí, que no deben quedarse bloqueados en respuestas que no conocen/saben, sino que deben seguir y quedarse con una imagen general de la tarea.

<p>OBJETIVO ESPECÍFICO TAREA POSIBILITADORA Fija la forma oral y escrita de la unidad léxica Tiempo invertido: 20' Dinámica de grupo: - Role-play (parejas) - Subrayar (individual) Material: Ficha con conversaciones sobre nuestro pasado. Destrezas: EO, CL Estilos de aprendizaje: visual, cinestésico.</p>	<p>Contextualización: <i>hace, hay o...nada</i> Objetivo: practicar el vocabulario aprendido de manera oral y escrita con el apoyo de un texto. Tarea para el alumno: 1. Rellenar la ficha por escrito y enviarla al aula virtual para compartirlas con el resto de la clase. 2. Correcciones por parejas. 3. Los alumnos, eligen un país al azar. Por turnos, se preguntarán por Tarea para el profesor: preguntar y dar instrucciones eficaces y con claridad. Corrección: inmediata en la tarea oral, a posteriori en la escrita. Anticipación de problemas: que el alumno se quede bloqueado / no quiera participar. Solución: estar atentos y ayudar a aquellos alumnos con dificultades/ agrupar las parejas por niveles semejantes.</p>
<p>AUTOEVALUACIÓN Tiempo invertido: 5'</p>	<p>Hacemos una autoevaluación oral en conjunto - Cuál ha sido su grado de implicación y motivación. - Contenidos básicos adquiridos: ¿sabes algo nuevo? - Destacar lo que más le ha enseñado/gustado y lo que menos. - Propuestas de mejora. - ¿Te sientes capaz ahora de hacer la tarea final por ti mismo? - ¿Crees que utilizarás nuevos recursos o será suficiente con lo que ya tienes?</p>
<p>DESPEDIDA</p>	<p>Nos despedimos en español indicando que deben terminar la tarea final: <i>¡Adiós chicos!, ¡Hasta el próximo día! ¡No olvidéis la tarea!</i></p>

Apéndice 1c

UNIDAD DIDÁCTICA "EL TIEMPO". LECCIÓN III

- **Profesor:** David Sordo De Pedro
- **Nivel:** Year 6. Iniciación
- **Tipo de grupo:** estudiantes último curso primaria en colegio reglado.
- **Tiempo total de la lección:** 40' + 10' para saludos y despedidas.

SALUDO Tiempo invertido: 5'	Saludar, y preguntar sobre las actividades con <i>Duolingo</i> . Comprobar el estado de <i>Classroom</i> y quién ha entregado las tareas.
CONSOLIDAR conceptos y vocabulario. Tiempo invertido: 15' Material: <i>Rockalingua</i> , <i>Classroom</i>	Tarea para el profesor: visionamos el vídeo de <i>Rockalingua</i> sobre el tiempo: https://rockalingua.com/videos/weather-difficult-version Tarea para los alumnos: consolidar la gramática y el vocabulario a través de los juegos que ofrece la Web <i>Rockalingua</i> .
OBJETIVO ESPECÍFICO TAREA POSIBILITADORA Escribir respuestas a un texto sobre zonas bioclimáticas Tiempo invertido: 25' Dinámica de grupo: - Corrección - Presentación (grupo-clase) Material: Plantilla para respuestas creada por el profesor. Destrezas: EE, EO, IO Estilos de aprendizaje: comunicativo y social.	Contextualizar: <i>zonas climáticas</i> Objetivo: rellenar un texto con referencias a las zonas bioclimáticas del mundo. Paso previo a la tarea final de la unidad. Tarea para el alumno: 1. Los alumnos tendrán la ayuda de un cuadro con descripciones sobre zonas climáticas. 2. Individualmente, relacionar y escribir las respuestas. 3. Corregir por parejas y valoración global del trabajo en grupo. Tarea para el profesor: la autonomía es importante, pero también la ayuda entre compañeros, evitando bloqueos o pérdida de tiempo. Los alumnos deben terminar esta tarea fuera del aula si no son capaces de hacerlo a tiempo. Anticipación de problemas: no saber por dónde empezar, bloquearse por errores de comprensión. Solución: aconsejar cómo comenzar la tarea y qué pasos seguir, dar instrucciones claras y pistas en caso de que el alumno no vea solución. Corrección: vía <i>Classroom</i> .
REPASO PREVIO A LA TAREA FINAL Tiempo invertido: 5'	Hacemos un repaso de la tarea final Repaso y resolución de dudas acerca de la tarea final y cualquier otra aclaración relevante previa a la última sesión de la unidad.
DESPEDIDA	Nos despedimos en español indicando que deben terminar la tarea final: <i>¡Adiós chicos!</i> ; <i>¡Hasta el próximo día!</i> ; <i>¡No olvidéis la tarea!</i> ; <i>¡Buena suerte!</i>

Apéndice 1d

UNIDAD DIDÁCTICA "EL TIEMPO". LECCIÓN IV

- **Profesor:** David Sordo De Pedro
- **Nivel:** Year 6. Iniciación
- **Tipo de grupo:** estudiantes último curso primaria en colegio reglado
- **Tiempo total de la lección:** 40' + 10' para saludos y despedidas.

SALUDO Tiempo invertido: 5'	Saludar, romper el hielo e introducir preguntas sobre el estado de su tarea final. Comprobar el estado de <i>Classroom</i> . Preguntas y respuestas de profesor a alumnos y entre alumnos.
PRESENTAR: tarea final. Tiempo invertido: 10' Material: PPT	Tarea para el profesor: se comunica que hoy se llevará a cabo la tarea final y el objetivo comunicativo: "vamos a ser capaces de hablar y describir el tiempo" Tarea para los alumnos: empezaremos intercambiando opiniones acerca de lo investigado acerca de la tarea final. Ejemplos: - <i>¿Cómo es el tiempo en África?</i> - <i>¿Qué clima es el color amarillo? ¿Y el azul?</i> - <i>¿Qué clima hay en tu país?</i>
OBJETIVO ESPECÍFICO TAREA POSIBILITADORA Fija la forma oral y escrita de la unidad léxica Tiempo invertido: 5'+10' Dinámica de grupo: - Role-play (parejas) Material: Ficha con conversaciones sobre el clima. Destrezas: EO, CL Estilos de aprendizaje: visual, cinestésico.	Contextualización: terminar la tarea final. Objetivo: finalizar la tarea final de la unidad y, finalmente, practicar el vocabulario aprendido de manera oral y escrita. Tarea para el alumno: 1. Individualmente, terminar, aquel que no lo hubiera hecho, la tarea final. En caso contrario, ayudar a quien vaya más retrasado o practicar el vocabulario con compañeros o profesor. 2. Una vez todo los alumnos han terminado con el mapa, realizan un juego tipo "¿quién es quién?" usando la ficha con una batería de preguntas acerca del clima del país de donde proceden sus compañeros. Tarea para el profesor: dar instrucciones con claridad y eficaces, sobre todo para el intercambio de vocabulario. Repartir las fichas con los simulacros de conversaciones, estar atento a la actividad y corregir de forma inmediata. Corrección: inmediata Anticipación de problemas: que el alumno se quede bloqueado / no quiera participar. Solución: estar atentos y ayudar a aquellos alumnos con dificultades/agrupar las parejas por niveles semejantes.

<p>OBJETIVO ESPECÍFICO TAREA FINAL Hablar del clima de nuestro país. Tiempo invertido: 15' Dinámica de grupo: - Biografía (individual) - Presentación (grupo-clase) - Envío tarea al profesor Material: Classroom Destrezas: EE, EO, IO Estilos de aprendizaje: comunicativo y social.</p>	<p>Contextualizar: <i>en mi país hace...</i> Objetivo: realizar una pequeña descripción del clima en el país de cada alumno para colocarlo en el aula virtual como tarea final. Tarea para el alumno: 1. Los alumnos tendrán la ayuda de un cuadro con ideas para realizar los fragmentos, así como los textos sobre clima y el cuaderno de clase para contrastar vocabulario sobre geografía. 2. Presentar los fragmentos a la clase y colgarlos en <i>Classroom</i>. 3. Valoración global del trabajo Tarea para el profesor: la autonomía es importante, pero también la ayuda entre compañeros, evitando bloqueos. Si el tiempo se hace corto, se deben dar pautas y pistas hacia dónde moverse. Toma de nota de los posibles errores para corregir al final. Anticipación de problemas: miedo/rechazo a hablar en público. Solución: usar el ejemplo del profesor para evitar pánico escénico. Corrección: una vez terminada la clase, 1-1 vía <i>Classroom</i>.</p>
<p>AUTOEVALUACIÓN Tiempo invertido: 5'</p>	<p>Rellenamos un <i>feedback</i> individual sobre la didáctica digital y Duolingo - Cuál ha sido su grado de implicación y motivación. - Contenidos básicos adquiridos: ¿sabes algo nuevo? - Destacar lo que más le ha enseñado/gustado y lo que menos. - Propuestas de mejora. - ¿Te sientes capaz ahora de hablar sobre clima en español? - ¿Qué te ha parecido el uso de <i>Classroom</i> y otras herramientas?</p>
<p>DESPEDIDA</p>	<p>Nos despedimos en español dando las gracias por el trabajo bien hecho: <i>¡hasta luego!, ¡Gracias por todo!</i></p>

Apéndice 2. Cuestionario al equipo de Rockalingua.com

Cuestionario para memoria de investigación en Máster ELE de la Universidad de Alcalá

Alumno: David Sordo de Pedro

Tutor: D. José Simón Granda

En primer lugar, permítanme agradecerles su tiempo y dedicación a responder a este breve cuestionario; siempre es una satisfacción poder contar con la ayuda de compañeros de profesión dispuestos a invertir un poco de su tiempo en colaborar. El cuestionario consta de una serie de preguntas abiertas seguido de una tabla en la que les pediré que valoren una serie de aspectos tratados en las mismas. Pueden contestar con sinceridad y no existe límite para las respuestas.

Este cuestionario y sus respuestas pueden aparecer reseñados en la futura memoria de investigación a la que se hace referencia.

¿Cómo comenzaron su andadura en Rockalingua?

César Álvarez empezó a componer canciones para enseñar español a sus estudiantes en 2007. Después de unos años escribiendo y usando las canciones en clase vio que eran un éxito. Sus estudiantes aprendían y se divertían así que decidió crear Rockalingua.

¿Quién compone su equipo? ¿Vienen de ámbitos diversos? En dicho caso, ¿cómo conjugan dicha diversidad?

El equipo principal lo componen César Álvarez que es profesor de español y músico. Daniel Fernández, que es ilustrador y animador y Oscar Espeso, que es programador informático y se encarga de hacer los juegos interactivos. Nos compaginamos muy bien ya que cada uno tiene una labor muy definida.

¿Cuál fue su motivación y la razón por la que apostaron por la música, el vídeo, las canciones y el dibujo como metodologías?

Partimos de la base de que para que un niño aprenda se tiene que divertir. A la mayoría de los niños les gusta la música y los dibujos animados, así que decidimos

apostar por hacer dibujos animados de las canciones que César había compuesto para sus estudiantes.

¿Cómo cree que Rockalingua se diferencia de otras páginas Web similares?

Creemos que Rockalingua tiene un enfoque más directo que otras páginas similares y es más fresca e intuitiva, lo que la hace muy fácil y divertida de usar para cualquier niño.

¿Qué aportación de su página Web cree que merece la pena destacar?

Creemos que todas las partes se complementan bastante bien aunque lo que más nos diferencia y por lo que la gente nos conoce más es por los vídeos animados de las canciones.

¿Cuál considera es la clave del éxito de Rockalingua? ¿Cuál es su objetivo en un medio-largo plazo de tiempo?

La clave del éxito creemos que está en que es una página que facilita mucho el trabajo del profesor a la vez que es divertida y eficaz para los estudiantes. Nuestro objetivo a corto plazo es seguir creando materiales para enseñar español y a largo plazo es incorporar más idiomas a la Web. Seguramente creemos un Rockalingua para aprender/enseñar inglés.

¿Cree que resulta más efectiva la enseñanza con medios digitales que con medios “tradicionales” (manuales, fotografías, diapositivas...)?

Creemos que la enseñanza con medios digitales motiva a los estudiantes y puede ser muy eficaz aunque los medios tradicionales pueden ser igual de eficaces.

¿En su opinión, cuál es el futuro de la enseñanza de ELE?

La enseñanza de ELE va creciendo año tras año y creemos que así seguirá hasta consolidarse como la segunda lengua más aprendida después del inglés.

¿Cree que su modelo de enseñanza a través de medios digitales y online puede sustituir a un profesor?

Creemos que la figura de los profesores es irremplazable, sobre todo si hablamos de niños. Lo que sí pueden hacer los medios digitales es facilitar y hacer más eficaz el trabajo del profesor.

¿Ve posibilidades reales de aplicación en un aula de una metodología “pura” digital y online?

No sin un profesor que sea el “intermediario”.

¿Qué características considera más destacadas en un método de enseñanza digital como el suyo?

Las características más destacadas de un método como el nuestro es que el estudiante puede practicar en cualquier parte desde un teléfono, tablet u ordenador. También que es un medio mucho más divertido e interactivo que un libro de texto tradicional.

¿Considera que puede quedar margen para prácticas no deseables con respecto a dicha metodología?

Siempre se puede hacer un mal uso de los medios digitales por eso creemos que la figura del profesor es irremplazable.

¿Qué papel le queda reservado al profesor usando una metodología puramente digital?

En la educación tradicional el profesor era el actor principal en el proceso enseñanza-aprendizaje. Nosotros creemos que el actor principal debe ser el estudiante y que el profesor debe ser el “mediador” y el supervisor del proceso. En cierta medida debe ser un actor secundario, nunca el actor principal ya que el estudiante debe tener la mayor presencia y la mayor interacción posible en dicho proceso.

¿Cómo creen que se puede enseñar eficazmente gramática a través de un medio digital?

Es difícil y este es uno de los campos donde el profesor es fundamental. Hay conceptos gramaticales muy confusos que sin un “mediador” son casi imposibles de entender y asimilar.

Desde su punto de vista, ¿qué le falta a la metodología digital para afianzarse en el aula de español?

La metodología digital es bastante novedosa; creemos que simplemente falta tiempo para afianzarse y que se creen más Webs de calidad fáciles e intuitivas de utilizar.

Por último, y como resumen de lo anterior, le ruego complete la siguiente tabla escribiendo una X en la casilla correspondiente a su valoración para cada enunciado:

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
El uso de las nuevas tecnologías ayuda a motivar a los alumnos	x				
Existe una diferencia positiva a favor de las nuevas tecnologías con respecto a las tradicionales		x			
El futuro de la enseñanza de ELE pasa por el uso de metodología digital y online		x			
Dicha metodología sustituirá al profesor en el aula					x
Existen posibilidades reales de aplicación de una metodología "pura" digital y online				x	
A pesar de todo, esta metodología aún corre riesgo de prácticas no deseables				x	
La gramática tiene un aprendizaje eficaz a través de la metodología online			x		
La metodología online aún tiene camino por recorrer en el aula de ELE	x				

Apéndice 3.

Encuesta sobre el uso de *Duolingo* como tarea extraescolar

A. Do you agree with these statements?

	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
<i>Duolingo</i> is a funny way to learn Spanish				
<i>Duolingo</i> is easy to understand and use				
I have enjoyed learning Spanish through <i>Duolingo</i>				
I am satisfied with my evolution learning Spanish with <i>Duolingo</i>				
I will use <i>Duolingo</i> as another tool to improve my Spanish in the future				

B. Did you use *Duolingo* more and better than regular homework?

C. From 1 to 10, how likely are you recommending the use of *Duolingo* to a friend?

D. How frequently did you access to *Duolingo* daily?

	1	2	3	4	5 or more
Hours					

E. How did you access to *Duolingo*?

	Mobile phone	Tablet	Computer
Gadget			

F. In your opinion, how did *Duolingo* help you with the learning of Spanish?

Apéndice 4.

Encuesta sobre el uso de herramientas digitales como método de enseñanza en clase de español

1. To what extent you agree with the following statements?

	Strongly agree	Agree	Partially agree	Disagree	Strongly disagree
E-learning is a better way to learn Spanish					
<i>Google Classroom</i> is an easier way to interact with the teacher					
I have enjoyed learning by this way					
I believe online activities are more useful than traditional ones					

2. From your perspective, how much impact this unit has had on your effective learning?

3. From 1 as maximum and 5 as lowest, how would you measure the difficulty of these lessons compare with the normal ones?

	1	2	3	4	5
Difficulty					

4. Do you think that the use of digital tools has improved your learning significantly? In which way?

5. If you had to choose between traditional learning and the learning used over this lesson, which one would you prefer and why? Give, at least, a couple of reasons.

E-**le**ando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

E- de enseñanza y excelencia, esencia de nuestra identidad; ELE de Español como Lengua Extranjera, nuestra razón de ser. *E-**le**ando* es una publicación periódica y digital que, aprovechando las ventajas de la red, pone a disposición de todo aquel que esté interesado en el Español como Lengua Extranjera (ELE), en cualquier punto del planeta, una serie de monografías y materiales didácticos realizados por expertos en las diversas materias que integran este apasionante ámbito de la lingüística aplicada.

*E-**le**ando*. *ELE en Red* es editada por el [Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera](#), estudio propio de la Universidad de Alcalá que lleva más de 20 años formando especialistas en ELE. Nace en 2017, bajo la dirección de Ana M. Cestero Mancera, catedrática de Lingüística General de la Universidad de Alcalá, y cuenta con un comité de expertos integrado por profesionales de gran prestigio.

Propuesta de unidad didáctica basada en metodología ELE digital

Esta memoria explora, analiza y valora la puesta en práctica de una unidad didáctica basada en metodología digital dentro del currículo de español para niños en un centro de enseñanza reglada en Qatar, y viene a responder a la pregunta-objetivo que muchos profesionales del lenguaje se hacen a día de hoy: ¿cuán efectivo es el uso de material digital y *online* en un aula de ELE? Así, se analizará el proceso de adaptación, implantación y ejecución de dicha unidad didáctica, así como las conclusiones y posibles recomendaciones para su posterior aplicación. Factores como la motivación, el uso de tecnología móvil, la adaptación de los agentes educativos al nuevo contexto o cómo afecta a las diferentes competencias básicas, han sido examinados y valorados para lograr concluir si dichos medios pueden marcar una diferencia trascendente y sustancial con respecto a metodologías tradicionales a la hora de enseñar español.



Universidad
de Alcalá