

YAGÜE BARREDO, AGUSTÍN

ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS BARCELONA-DRASSANES, BARCELONA (ESPAÑA)

¿DIDÁCTICA SE ESCRIBE CON TIC? REFLEXIONES SOBRE LAS TIC EN EL AULA DE ELE

BIODATA

Agustín Yagüe (ayague@eoibd.cat). Doctor en Didáctica de la Lengua, es profesor titular de Español para Extranjeros en la EOI de Barcelona Drassanes. Formador de profesores en diversos másteres de ELE. Además, ha impartido numerosos cursos para docentes, en diversos países. Ha sido igualmente asesor técnico del Ministerio de Educación de España en Nueva Zelanda. Es autor de artículos y materiales didácticos para la enseñanza del español y co-director de la revista *marcoELE*. Es autor, junto con Lourdes Díaz, de *papELEs* y *eleFANTE*, gramáticas del español como lengua extranjera.

RESUMEN

El presente texto, revisado y actualizado, fue presentado como desarrollo de la conferencia inaugural del *IV Congreso Internacional del Español: Innovación, tecnología y comunicación en español* (Salamanca, julio de 2016) para ser publicado en las Actas de dicho encuentro. Transcurrido casi un año sin que tales actas hayan sido publicadas, se comparten aquí aquellos contenidos, que reflexionan, de forma muy genérica, sobre el papel de las nuevas tecnologías en el aula de español lengua extranjera.

PALABRAS CLAVE: ELE, TIC, didáctica

DIDACTICS AND ICT: SOME CONSIDERATIONS ABOUT ITC IN SFL CLASSROOM

This paper, reviewed and updated, was presented as a development of the opening lecture of the *4th International Conference of Spanish Language: Innovation, technology and communication in Spanish* (Salamanca; July, 2016), to be published as part of the conference proceedings. Almost a year later, those conference proceedings have not been published, and for this reason the author shares its contents, that provide insight into the role of the ICT in the SFL classroom.

KEY WORDS: SFL, ICT, didactics

Nuestro siglo lleva recorridos diecisiete años. Son pocos, sin duda, pero el devenir de acontecimientos ha sido vertiginoso: muchas cosas han pasado en poco tiempo. Y muchas de ellas relacionadas con la tecnología, arrastrando con ellas neologismos hace poco insospechados: *selfis*, *drones*, *youtubers*, teléfonos inteligentes, videollamadas, geolocalización, tuit... También, por supuesto, la tecnología ha entrado (para quedarse) en la educación y, por descontado, en nuestra especialidad: la enseñanza del español como lengua extranjera. Hasta el punto de que nos resulta imposible concebir nuestra actividad docente sin ella.

Sin embargo, si echamos la vista atrás, no muy atrás, podemos experimentar una sensación de vértigo. En 2002 solo un 9,2% de la población mundial navegaba por internet, con conexiones con ruidosos módems lentos y carísimos: no era en esas fechas una herramienta inherente al aula. Google empezó a desplazar a Altavista u Ozú (arcaísmos hoy) u otros buscadores a partir del año 1998, aunque su nivel de penetración era tan limitado como limitado era el acceso a internet. Hasta el año 2001 y un poco más allá, la información digital que podíamos transportar debía caber necesariamente en un *disquete* (palabra absolutamente desconocida para nuestros estudiantes más jóvenes), o lo que es lo mismo, se compendia en 1,4 MB (una única foto de nuestras cámaras digitales actuales). YouTube empezó a emitir en 2005, y un año antes, se articulaba una incipiente red llamada Facebook. La popularización de las tabletas llegaría un año más tarde, en 2006. Los teléfonos inteligentes de principios del presente siglo lo eran porque nos decían también la hora y disponían de agenda, pero sus precios eran prohibitivos: la expansión de los mismos con las prestaciones con las que los conocemos tiene menos de diez años.

Y si todo ello forma ya parte integrada del perfil del aula de ELE actual (al menos en países industrializados), entonces... ¿existía realmente la docencia de ELE sin las nuevas tecnologías, sin esas u otras herramientas?, ¿era posible desarrollar una clase de español sin todos esos medios?, ¿lo es en la actualidad? Estas interrogantes nos conducen indefectiblemente a otra: ¿aprenden más, mejor, desarrollan más eficientemente su competencia en la lengua meta nuestros estudiantes en la actualidad con el despliegue tecnológico de que disponen / disponemos?

En las siguientes líneas no pretendemos dar respuestas a tales preguntas sino tal solo invitar a una reflexión crítica de lo acaecido. No hay en ellas ningún presupuesto tecnófobo, en absoluto; las inspira la misma voluntad de exigencia que mantenemos hacia otros usos de la tecnología: simplificando mucho, diremos que un aspirador limpia mejor que nosotros lo haríamos sin él, con mayor eficacia y sin ocasionarnos esfuerzo; la compra por internet de unas entradas para un espectáculo es un proceso sencillo y, de nuevo, extremadamente eficiente. Las TIC en la educación deben igualmente responder a la eficacia esperada de ellas.

Los años recorridos de la mano –o detrás de– la tecnología plantean incógnitas y reflexiones que provienen de la neurociencia (con importantes repercusiones –muy poco optimistas– sociales, que no podemos desarrollar aquí, pero al menos sí enunciarlas:

La araña de la comunicación ha empezado a interesar más al ojo que al oído, y por consiguiente, desde el punto de vista del sistema nervioso, más al cerebro visual que al del lenguaje. [...]

En la mayoría de los seres humanos, el hemisferio derecho, visual-espacial, presenta mecanismos vinculados a la supervivencia y a las respuestas rápidas que están en su base. [...] Tan solo posteriormente, durante el transcurso de la evolución, el hemisferio izquierdo se especializó en el lenguaje, cuya producción

y recepción es lenta, por su propia naturaleza [...]. Es el origen de la aparición de la racionalidad, con la que, en vez de poner en marcha reacciones rápidas e inmediatas, se intenta relacionar los hechos con sus causas, y producir útiles generalizaciones. Paradójicamente, me atrevería a decir que el cambio que se está produciendo en la comunicación supone una inversión en el sentido de la evolución.

[...]

La observación de que nuestra civilización se caracteriza por los mensajes visuales, más que por los verbales, apuntaría a una inhibición de la parte izquierda del cerebro, con una reducción de su actividad. [Maffei: 2016, 25 y ss.]

¿QUÉ (NO) SABEMOS?

La primera gran paradoja es que las preguntas anteriores no han sido respondidas desde la didáctica de lenguas, ni siquiera, en muchos casos, han sido formuladas, o lo han sido de forma sesgada o parcial. No disponemos de suficientes ni significativos estudios, investigaciones con grupos de control, transversales y diversas, para establecer un diagnóstico de qué representan y qué aportan las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras. Y específicamente en el aula de español como lengua extranjera. Nadie cuestiona el rendimiento y la eficacia que suponen determinadas tecnologías en el ámbito del cálculo, la geometría, la biología..., que por lo demás normalmente se implementan en entornos en los que el hablante es competente en la lengua en que recibe la instrucción. Pero, ¿son tan evidentes en nuestra especialidad?

Para adoptar decisiones didácticas (y más de cierto calibre) no bastan las iniciativas bienintencionadas, desinteresadas y entusiastas de muchos/as docentes ni los proyectos emprendidos por editoriales –en este caso sí, interesados–, ni tampoco los que se mueven entre las dos orillas (la iniciativa individual que recibe algún tipo de beneficio

económico). Tampoco decisiones arbitrarias que sobre el uso de la tecnología han adoptado instituciones o centros educativos.

Las respuestas más sólidas, muy documentadas, pero inespecíficas para nuestro trabajo y muy genéricas por tratarse de investigaciones en las que intervenían las lenguas maternas y exclusivamente estudiantes de secundaria, proceden de instituciones internacionales. Así, un informe de la OCDE refería lo más obvio, tras recoger aspectos positivos y también negativos en diversas investigaciones (los destacados son nuestros; también los siguientes en todo el texto):

“the main research findings in controversial areas such as THE EFFECTS OF TECHNOLOGIES ON COGNITIVE SKILLS DEVELOPMENT, SOCIAL VALUES AND LIFESTYLES, AND EDUCATIONAL PERFORMANCE, [...] REVEALS HOW LITTLE IS KNOWN.

[...]

There is an intrinsic difficulty when researching the effects of technology on educational performance. [...] In practice, THERE IS NO CONCLUSIVE EVIDENCE ABOUT THE EFFECTS OF TECHNOLOGY UPON ACADEMIC ACHIEVEMENT. [...] Needless to say, RESEARCH FOCUSED EXCLUSIVELY ON THE POSITIVE SIDE OF TECHNOLOGY MAY BE SEEN TO REFLECT THE INTERESTS OF SOME INTEREST AND ADVOCACY GROUPS. (OECD, 2008)

Lamentablemente, los macroestudios institucionales, como los Informes PISA, se articulan en torno a las competencias en ciencias, matemáticas y lectura (todo ello en L1), aunque desde el año 2009 contemplan también la lectura en soportes digitales (en este caso entendidos como textos con hipervínculos, no lineales). En cualquier caso, ponen de relieve que no existen diferencias relevantes entre los resultados académicos que se obtienen de los textos digitales y de los impresos.

Esos informes han generado un sinfín de estudios tangenciales, limitados, contradictorios en ocasiones y considerablemente dispersos, pero que podrían moderar en algún modo el entusiasmo

depositado en las TIC y también sobre algunos conceptos que probablemente han sido transferidos al aula de lenguas extranjeras con excesiva ligereza, como el omnipresente de “nativos digitales”, aplicado de forma casi sistemática a los estudiantes, y al que a los docentes nos parece haber tocado la categoría de agentes de la “colonización digital”, según la denominación de Casati¹ [2013], con las contradicciones intrínsecas asociadas a ambos términos:

To be proficient in online reading, students must be able to plan and execute a search, evaluate the usefulness of information, and assess the credibility of sources. MOST STUDENTS CANNOT DEVELOP THESE SKILLS THROUGH CASUAL PRACTICE ALONE; THEY NEED EXPLICIT GUIDANCE FROM TEACHERS AND HIGH-QUALITY EDUCATIONAL RESOURCES to master these increasingly important skills. OECD 2015: *PISA in Focus* (September, 2015)

Conclusiones que, por lo demás, no vienen más que a ratificar reflexiones anteriores sobre la eficiencia de los usuarios informáticos en competencias implicadas en la lectura de textos electrónicos en comparación con textos impresos:

once a reader has located information related to the question or problem, critical analysis of that information becomes important. WHILE CRITICAL ANALYSIS OF INFORMATION TAKES PLACE IN THE PRINT MEDIUM, OF COURSE, it is even more important on line. Moreover, IT IS A SKILL THAT FEW ADOLESCENTS APPEAR TO POSSESS; they are easily fooled by false information appearing on the web and do not always possess strategies to analyse its accuracy [OECD, 2009: pág. 38].

Y por seguir con reflexiones institucionales, y por ello entendemos que “neutrales”, recogemos algunos apuntes recientes procedentes del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, del Ministerio de

¹ Casati, nada sospechoso de ideas rancias, caracteriza la mencionada *colonización* con aspectos ideológicos e intereses comerciales y apunta: “Los nativos digitales [...] no existen: no en el sentido en que se interpreta generalmente esta definición ambigua. [...] Se trata [...] de niños y adolescentes que están acostumbrados a

Educación de España, de los que queremos subrayar su orientación no hacia el momento presente sino hacia el futuro, dando por no asentado el presente tecnológico. Es, en cierta manera, la perspectiva que nos ocupa en este momento:

LOS ORDENADORES NO GENERARÁN UN IMPACTO POR SÍ SOLOS. Por ello, es importante lo que pueda dar el entorno donde se sitúa la tecnología y la capacitación continua para emprender este tipo de metodologías de enseñanza. Por tanto, LA APROXIMACIÓN PEDAGÓGICA, el cambio curricular y la capacitación docente deberían estar en sintonía con la aplicación de las nuevas tecnologías.

Ante la pregunta de si la tecnología ayuda a generar un mayor impacto en el rendimiento académico es necesario tener en cuenta si se dispone de recursos económicos, y, de CÓMO HACER UN USO SISTEMÁTICO MÁS EFICIENTE DE LA TECNOLOGÍA, PARA OBTENER MEJORES RESULTADOS EDUCATIVOS.

EL MODO DE IMPLEMENTACIÓN DE ESTOS PROGRAMAS ES UN RETO RELEVANTE. Debería aplicarse de tal forma que pudiera articular las necesidades de los profesores y los estudiantes y adaptarse al contexto de cada escuela. *Educaínee, Boletín de Educación* [mayo 2014]

Y añadiremos otra obviedad, en absoluto banal para nuestra especialidad, también procedente de otro organismo: *the way ICT is used will depend on the subject being taught, the learning objectives and the nature of the students*. [UNESCO, 2011], si bien el componente tecnológico de este documento (con una muy minuciosa descripción de los diversos estadios de las competencias digitales de los docentes) es muy superior a los contenidos didácticos asociados con la tecnología, que se abordan en él de forma tangencial.

interaccionar con pantallas e interfaces electrónicas de todo tipo, porque es lo que encuentran a su alrededor y no les queda otra opción. Es un simple (y discutible) hábito, no el amanecer de una nueva especie [...]; no da lugar a ninguna ‘inteligencia digital’ específica.” [Casati, 2013: 214].

La conclusión inmediata de todo ello es la establecida inicialmente: que sabemos realmente muy poco acerca del impacto de las tecnologías en la enseñanza en general; menos sobre su rendimiento en la enseñanza de idiomas (el mundo anglosajón publica regularmente experiencias sobre ello, si bien un tanto sesgadas o sumamente particularizadas) y muchísimo menos² sobre la enseñanza del español como lengua extranjera, muy parco en estudios rigurosos al respecto.

Y todo ello constituye una extraordinaria paradoja –otra más– en relación con el entusiasmo con el que hemos abrazado, casi compulsivamente, las TIC en el aula. Lo hemos hecho nosotros, los docentes, como usuarios y mediadores ante los estudiantes, pero también las instituciones educativas (recuérdese en España la implantación de ordenadores personales para todos los estudiantes de quinto de primaria en el programa *Escuela 2.0*, de 2010, sin que se dispusieran de contenidos para ello y sin que se evaluara cuál fue el resultado). O, por ejemplo, el hecho de que algunas universidades exijan que el estudiante mantenga un número mínimo de horas de contacto virtual con su tutor/a (y viceversa), y me consta que ese contacto en ocasiones ha tenido lugar desde la sala de informática, situada en el piso inmediatamente inferior al del profesor. También

² En algunos casos con resultados contradictorios; en otros, más problemáticos, con axiomas aceptados como punto de partida o de apoyo, que no parecen acreditados suficientemente para actuar como tales. Entre estos, también los que “disparan contra el pianista”, vinculando el éxito de la implantación tecnológica en el aula a las diferentes actitudes –importantísimas, sin duda– de los docentes, pero sin tener en cuenta otras consideraciones, en lo que nos ocupa, las esencialmente didácticas. Y son comunes igualmente los estudios (de nuevo mayoritariamente con estudiantes que operan en su L1, y con materias curriculares diversas) que diseccionan la tecnología: las *apps* utilizadas (aunque, paradójicamente, no más

instituciones relacionadas con el ELE han llevado a cabo importantes apuestas (léase inversiones, también económicas) en desarrollos tecnológicos (con idéntico desconocimiento de planteamientos y resultados); ahí quedan para el recuerdo mega proyectos como la *Isla Cervantes* en *SecondLife* o el curso audiovisual *Hola, ¿qué tal?*, ambos del Instituto Cervantes.

Son decisiones pedagógicas de gran calibre que no aparecen justificadas; parecen responder a un ansia de modernidad y tal vez de adscribirse a la legitimidad que las tecnologías pueden representar en otras áreas del conocimiento, pero no necesariamente en la didáctica de lenguas extranjeras.

¿QUÉ (SÍ) SABEMOS?

La segunda conclusión, también obvia: es que cualquier indagación al respecto del uso de las TIC en el aula de lengua extranjeras debe tomar en consideración lo que sabemos sobre la adquisición de lenguas. Y determinar en qué medida las herramientas tecnológicas satisfacen (o podrían satisfacer) tales presupuestos.

allá de la enumeración de las mismas, esto es, sin análisis de su eventual rigor científico), el tiempo de uso, la eventual presencia de virus, el tamaño de las pantallas, los problemas de duración de las baterías de los dispositivos, la instalación de Java y un larguísimo etcétera para concluir que se constatan inapelables mejoras en el aprendizaje (de hasta el 92%); estudios que, sin embargo, no describen cuáles eran las tareas de aprendizaje ni se establece la forma de medición de la eficacia, el logro de los objetivos perseguidos en esas tareas. Se trata, en nuestra opinión, de investigaciones epidérmicas, pero de ellas se han alimentado otros estudios posteriores que han dado por buenas conclusiones no justificadas, como decíamos.

Rod Ellis [2005] compendia buena parte de los requisitos para dar lugar a la adquisición de una L2. Lo hace en su *Instructed Second Language Acquisition. A Literature Review* (un informe para el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda orientado al desarrollo de políticas de enseñanzas de segundas lenguas en aquel país). Ellis los resume del siguiente modo: garantizar un repertorio rico en expresiones fijas y competencia basada en reglas, atención en el significado, atención en la forma, desarrollo de conocimiento implícito sin desatender el conocimiento explícito, exposición a un variado *input* en la lengua meta, disponer de oportunidades para la producción y también para interactuar, atención a las diferencias individuales, oportunidades para la producción libre y controlada.

Sabemos también, de acuerdo con la hipótesis de la interacción de Michael Long [1996], que la interacción entre iguales contribuye a la adquisición. Y que en ella es relevante el procesamiento del *input* en el modo en que lo describe VanPatten [2003]:

One way in which comprehension is somehow facilitated is by INTERACTION [...]. During interactions, there may be NEGOTIATION OF MEANING as a speaker attempts to confirm what he or she just heard [...]. One way meaning is negotiated is through CONFIRMATION CHECKS, which recast what the learner says [...]. Another way in which attention can be freed up is by MODIFICATION of input. This process works primarily when listening or reading MATERIALS ARE DIRECTLY TARGETED TOWARD LEARNERS. [VanPatten, 2003: 38-39]

E igualmente sabemos que la retroalimentación (positiva y/o negativa) da lugar a aprendizaje, expresada tanto en reformulaciones como en *re-producciones* [Ellis, 2006, en su versión en español]. Y sobre este asunto, conocemos que el tratamiento del error es capital para reconducir al aprendizaje, en el que intervienen además, de forma decisiva, los filtros afectivos y la motivación.

Son estos, pues, los parámetros con los que debemos establecer el rendimiento didáctico de las tecnologías en el aula de idiomas, y en ellos hemos de fundar nuestro análisis de materiales, procedimientos e instrumentos. O, cuando menos, sin pretensiones de erudición, reflexionar sobre nuestra práctica diaria en el aula, en los momentos en que intervienen (o no, pero podrían intervenir) las TIC.

Sirvan unos ejemplos, muy básicos, en este momento. Son numerosas las investigaciones (aunque escasean para la adquisición de lenguas extranjeras) que aseguran que la escritura a mano (frente a la escritura con el teclado de un dispositivo) comporta una mayor actividad neuronal, que conlleva mayor concentración y estimula la producción de imágenes mentales, entre otros estímulos: *analyses showed that, for the free recall measure, participants had significantly better free recall of words written in the handwriting condition, compared to both [teclado convencional o pantallas táctiles] keyboard writing conditions.* [Mangen *et al.*, 2015]. Conclusiones próximas a las de Kiefer *et al.* [2015], también recientes: *Our work clearly demonstrates that the easiness of the motor program associated with typing on digital devices does not facilitate written language acquisition compared with handwriting training.*

Todo ello sin entrar a considerar los beneficios asociados para los estudiantes con un sistema alfabético no latino y, en el otro extremo, los problemas que puede ocasionar no disponer de teclados adaptados al español. ¿Es “antiguo” proponer –justificar y negociar– que nuestros estudiantes, en el proceso de adquirir una lengua nueva, escriban “a mano”? Creemos que en absoluto, al contrario.

Vaya otro ejemplo, también inmediato, sobre algunas de las tentaciones que pueden acarrear decisiones poco fundadas. Perea, Acha y Carreiras [2009] comprobaron con hablantes nativos que los

tiempos de lectura de las palabras eran sustancialmente mayores para las frases escritas en lenguaje SMS en sus teléfonos móviles que para las frases escritas normalmente, y que, además, el coste lector era mayor para determinados tipos de mensajes (más para las abreviaciones de corte fonológico que para las que eliminaban las vocales). Sin contar con las dificultades de legibilidad a causa del tamaño de los caracteres. Y sin embargo, hemos visto, y tal vez usado, propuestas y materiales que abogan por esos usos.

Y otro más: ¿un dispositivo –ordenador, tableta...– para cada estudiante? La falta de equipos en el aula constituye en ocasiones una queja de los docentes cuando se trata de implementar proyectos apoyados en las TIC... Sin embargo, hemos señalado que la interacción y la negociación inherente a ella articulaban el aprendizaje de la lengua; es más que razonable, por consiguiente, que dos o tres estudiantes *interactúen* entre sí para *actuar* con una actividad mediada por ordenador. Nótese que reservamos el término *interacción* para la que se produce entre humanos, abierta, imprevisible. Algunos trabajos específicamente orientados a la observación de esas situaciones subrayaron la realidad y calidad de la colaboración y la cooperación de los estudiantes ante una actividad mediada por ordenador [Beatty, 2002].

DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

La consolidación de las TIC en el aula no tuvo lugar hasta que se produjo la expansión social de la internet, expansión vinculada a unos precios razonables, a conexiones de alta velocidad, a prestaciones diversas en los dispositivos y en la red misma, y a la penetración también en los hogares. Todo ello ha corrido parejo –y se retroalimenta constantemente– al incremento, prácticamente

ilimitado de contenidos, en su mayoría gratuitos..., aunque es difícil predecir cuál será el futuro, más allá del acoso de la publicidad. Sirva como ejemplo el caso de los informes de la OCDE antes citados: las versiones más antiguas eran de libre descarga; la descarga de las más recientes es ya de pago.

Antes de todo ello, un notable número de programas informáticos, por lo general distribuidos o comercializados en formato cederrón o similares para casi todas las áreas de conocimiento, con perfiles diversos, pero por lo general con severas deficiencias didácticas para el aprendizaje de lenguas [Yagüe, 2010b], si bien –nuestra permanente paradoja– gozaron de una considerable aceptación, especialmente entre docentes no nativos. Su decadencia, sin embargo, no parece demasiado justificada en términos de ingeniería: sus posibilidades (en resultados y en facilidad de configuración) eran mucho más rentables que las de los productos únicamente asentados en la red; solo la distribución es el punto diferenciador.

Esa transformación tecnológica que conlleva la internet, de dimensiones (sociológicas, antropológicas, sociopolíticas, económicas...) aún no calibradas, aporta un inmediato acceso a contenidos: información, ocio, consumo... Igualmente, la democratización del conocimiento... (en nuestro caso el relativo a la formación docentes). Y, también, por supuesto, la democratización de la ignorancia, pues son muchos los contenidos de la web (entre ellos los referidos a nuestra especialidad) de dudosa fiabilidad. La imprenta dio casos similares, entre ellos la falsa erudición de Fray Antonio de Guevara (1480-1545), un auténtico *best-seller* de la época, que tardaría casi dos siglos en ser desenmascarada.

CONTENIDOS AUDIOVISUALES EN EL AULA

Además de para la formación académica en revistas, seminarios / conferencias *online*, etc. (con resultados nuevamente no evaluados con rigor, pero presumiblemente irregulares), la red es una fuente de contenido audiovisual, presuntamente inagotable. El término *audiovisual* se ha equiparado al de *multimedia*, mucho más “moderno” y cuyo significado hemos succionado y agotado (hay presentaciones, salas, actuaciones y artistas multimedia...). Un libro con imágenes, una revista, un anuncio... son también documentos multimedia porque en todos ellos intervienen al menos dos canales de información simultáneamente...

En efecto, no somos capaces ya de concebir un plan de clase sin la inclusión de audiovisuales. [tomado de Casañ, 2016] del total de la duración (los datos aluden al tiempo en que la mirada se dirigía a la pantalla, lo cual no significa necesariamente que durante todo ese tiempo se procesara contenido visual).

Otro hecho concurre a lo anterior, menos constatable pero comúnmente observable: la mayoría de las explotaciones didácticas de documentos audiovisuales ignoran lo visual, y pueden ser resueltas adecuadamente por los estudiantes con atención exclusiva a lo auditivo; de hecho, en algunas de las observaciones realizadas, ciertos estudiantes manifestaron que la imagen había resultado perturbadora (o a lo sumo irrelevante) para completar la tarea [Casañ, 2009].

Algunas aportaciones más que nos hacen cuestionar no el empleo de los audiovisuales en el aula, sino el modo que son usados. Una de ellas guarda relación con el esfuerzo cognitivo que exige el procesamiento de una actividad con un documento audiovisual: la visualización

(deseable, pero limitada en el tiempo, como hemos apuntado), la audición, la lectura de los enunciados y, finalmente, la escritura (aunque en la mayoría de los casos sea esta reducida). Se trata de una exigencia mayúscula, tanto mayor si se acompaña de ansiedad, como sucede en ciertas pruebas de evaluación / certificación [Yagüe, 2010a]. Otras aportaciones aparecen vinculadas a lo anterior: las investigaciones de la psicología cognitiva [Mayer, 2002; Mayer, 2005; Mayer y Moreno, 1998] revelan la complejidad de la descodificación / aprehensión de lo multimedia: la existencia de límites de una memoria de trabajo (*working memory*), las deficiencias del trabajo en planos diferentes o no contiguos (en nuestro caso, la pantalla y el papel), entre otras consideraciones sobre las que no nos podemos extender aquí.

La inclusión de los documentos audiovisuales como *input* para el aula parece a priori enteramente saludable: la recepción multimodal parece ser capaz de mejorar la comprensión y, sin duda, la actitud de los estudiantes respecto al *input* [Norte, 2016], aunque con los límites y perfiles indicados arriba, y que acotan singularmente el escenario. Sin embargo, como hemos apuntado, no estamos en condiciones de atestiguar con rigor aceptable su rendimiento en el aprendizaje de una lengua extranjera, en español en nuestro caso, al menos en el modo en que se desarrollan en la actualidad.

Algunas investigaciones en curso experimentan el efecto de superponer las preguntas de comprensión sobre el documento audiovisual, por ejemplo. Con todo, es sumamente razonable apelar a nuestra intuición docente y proponer nuevas explotaciones: ver y escuchar para, a continuación, hablar, para explicar a otra persona lo que hemos visto y/o escuchado, como hacemos en la vida (porque parafrasear es una extraordinaria forma de comprobación de la comprensión); ver y escuchar y luego disponer de las preguntas de

comprensión apelando a la memoria reciente y a tareas basadas en la interpretación, más allá de la habitual literalidad léxica; o viceversa, leer para recuperar o completar en el documento audiovisual información de una lectura..

ACTIVIDADES CON TIC

La internet es, sin duda, un gran almacén de materiales para el aula, un repositorio de dimensiones considerables, al que nutren editoriales (a menudo, con un acceso comercial) y/o proyectos particulares (individuales o colectivos), asentados en blogs, webs o entornos parecidos. En general, son los primeros y también los institucionales los que perduran (aunque también estos se desvanecen, como *Didactired*, del Instituto Cervantes, un ingente y sensato banco de recursos y actividades, tradicional pero razonado y participativo, interrumpido en 2014).

Señalemos en primer lugar que, en parte, no hay gran novedad “tecnológica” en ello. La aportación de lo tecnológico descansa en la capacidad de difusión, lo cual es importante en todos los sentidos (en los mejores –el intercambio, la renovación, la gratuidad, etc.– y también en los peores). La fórmula es habitualmente la de documentos que se pueden descargar en papel o en algunos casos actividades para realizar en línea, que comúnmente se podrían realizar en papel.

Retomemos estas últimas, a las que se suele calificar con el ampuloso calificativo de “interactivas”, y anticipemos que, en muchos casos, se trata de actividades “veteranas”, con bastantes años en sus espaldas. No obstante, siguen presentes en la red, con un significativo número

de visitas, y han dado lugar, además, a muchos clones, por lo general poco afortunados, aunque posiblemente el original tampoco lo era.

Objetivamente tienen (posibles) ventajas: tras una selección adecuada, hacen posible desplazar fuera del aula (y transportar a cualquier otro lugar con conexión a internet) las tareas más mecánicas, menos comunicativas (es el caso, sobre todo, de la morfología, aunque ello significaría una visión un tanto triste del trabajo de la morfología); igualmente nos deberían permitir trazar itinerarios personalizados para atender necesidades individuales, tal y como señalaba Ellis (si bien no es una decisión frecuente en el aula, pues son tratadas generalmente como actividades “de refuerzo, de repaso” [Juan, 2016]) y también a diversos estilos de aprendizaje [Dörnyei y Ryan, 2015].. Pero, por encima de cualquier otra consideración, tendrían que ser capaces aportar retroalimentación, y de hacerlo de forma inmediata. Ambos aspectos son capitales porque son los que establecen la diferencia con un soporte tradicional, en papel.

Sin embargo, el panorama del libre acceso (la gratuidad es uno de los grandes valores de la red) es decepcionante, y eso no significa necesariamente que los recursos comerciales sean más sólidos en muchos de los casos.

Los numerosos ejercicios analizados se saldan con una retroalimentación repartida obsesivamente entre *correcto* / *incorrecto*, acompañada con musiquillas varias... No es imaginable que un docente concluya una revisión de ejercicios de este modo en su clase. Tampoco es aceptable que lo haga una máquina, un programa informático o una página web (en muchos casos, los documentos en papel pueden ser mucho más ricos en retroalimentación, lo cual no deja de constituir una sorpresa). Nos

hallamos ante modelos de actividades que ya existían, en estos mismos formatos, en los años 60 y 70 del siglo pasado.

El asunto es fundamental, pues lesiona algunos aspectos clave del aprendizaje. En primer lugar, el concepto mismo de ejercicio. El ejercicio es, en esencia, proceso; no necesariamente es un instrumento evaluador, ni tampoco un “concurso”: el estudiante debe poder conocer los motivos de su error (si realmente lo es, porque la limitación a una única respuesta puede cuestionar eso), las claves para generar una reformulación adecuada, y por supuesto, la confirmación razonada de su acierto [Díaz y Yagüe, 2015]. Eso es aprendizaje. Y ello enlaza con el segundo de los aspectos que aparece subvertido: el de la autonomía de aprendizaje. La práctica de remitir al estudiante a ejercicios en línea no es inusual, pero, con el perfil descrito, no es posible garantizar ni el aprendizaje ni tampoco el desarrollo de estrategias que lo faciliten.

Bajo todo ello, la afirmación temprana de [Ahmad *et al.*, 1985]:

The computer is a tool, of itself incapable of action. It has no inborn wisdom, no mind of its own, no initiative, and no inherent ability to learn or teach. It will perform, with remarkable speed, exactly THE INSTRUCTION GIVEN TO IT BY A HUMAN USER. These instructions can be typed into the computer from a keyboard, or can be assembled in computer programs, which consist of series of instructions for the computer to execute. The computer is a servant. ITS ROLE IN EDUCATION IS THAT OF A MEDIUM.

Reconocer esas limitaciones es fundamental para implementar adecuadamente las TIC en el aula de ELE. Y, en efecto, todo lo que suceda entre un aprendiz y una actividad debe estar previsto y programado con anterioridad. En la actualidad, la tecnología brinda posibilidades muy amplias, entre ellas almacenar las eventuales respuestas (cerradas, pero también abiertas) de los estudiantes y, con

arreglo a ellas, sugerir la retroalimentación más oportuna. Los mejores ejemplos (se trata de entornos webs de acceso gratuito) de este tipo de programación para el ELE proceden del Centre Collégial de Développement de Matériel Didactique (CCDMD), en Montreal, con propuestas –*Viaje al pasado: los aztecas* (2004) o *El camino de Santiago* (2012)–, en que cada uno de los ejercicios puede contemplar hasta once posibles interacciones para cada una de las entradas (abiertas, preferentemente) que el estudiante genera, de modo que el mensaje, la retroalimentación que recibirá, se asociará con su *output* y lo guiará en posteriores intentos. El procedimiento es así “artesanalmente inteligente” [Asencio y Desnoyers, 2013]; contiene todos los ingredientes para articular aprendizaje significativo, pues responde a un riguroso análisis lingüístico (en el que interviene el análisis de la interlengua y de los errores asociables con un determinado nivel de competencia). Significativo también el hecho de que la configuración informática y didáctica adopta un tono de *imprevisibilidad* (previamente programada) que confiere a la relación con esos productos un aceptable tono de espontaneidad que puede resultar motivadora para el estudiante. Pocas son las intervenciones similares en este sentido, aunque entre ellas los cursos *Tesoros* (originalmente -2002- en formato cederrón y en la actualidad como curso en línea) o *¿Sabías que?* (2003) y, solo en parte, *Sol y viento* (2007), productos ambos firmados por Bill VanPatten. Obsérvese que se trata de productos con una cierta andadura editorial y que, sin embargo, ofrecen mayores prestaciones didácticas e informáticas que otros más recientes [Yagüe, 2010b].

Pero, no lo olvidemos, el núcleo del sintagma TIC es, precisamente, *tecnología* y los productos reseñados (más algún otro de perfil próximo [Yagüe, 2005, 2010b]) son obra de un considerable trabajo de ingeniería informática (incluido *software* profesional). Y ese es el callejón sin salida para la docencia; no somos ingenieros informáticos

y no es aceptable que, por el hecho de no serlo, nos embarquemos en aventuras “menores”, con programas mucho más accesibles, si los resultados no van a poder dar respuesta a los criterios exigibles de acuerdo a los parámetros didácticos que hemos determinado. Los productos que hemos denominado individuales no cumplen tales expectativas, pero tampoco muchos de los productos comerciales / institucionales.

El panorama presente de las TIC en lo que se refiere a actividades interactivas no resulta muy estimulante en términos de renovación didáctica; al contrario, es posible constatar regresión respecto a modelos de actividades mucho más significativas presentes en los manuales. Sin embargo, sí fue interesante hace casi un par de décadas, auspiciado por fondos específicos de la Unión Europea: el denominado *Programa Lingua* y, en diferente medida, también el *Programa Leonardo*, con investigaciones y resultados interesantes en nuestro país, conducidos, sobre todo, los de la Universidad Politécnica de Valencia: atención al adjetivo, *politécnica*. Nadie (ni universidades ni editoriales) parece haber tomado el relevo de aquellas líneas de investigación didácticas y técnicas desde la desaparición de aquellos programas.

LA COMPETENCIA GRAMATICAL

El panorama descrito deviene preocupante cuando comprobamos que la mayor parte de las actividades “interactivas” se ocupan de la competencia gramatical. Preocupante por varias razones, que explicaremos.

Podemos convenir que la didáctica de la gramática en ELE ha experimentado una saludable renovación en los últimos años; desde

la misma descripción gramatical a su plasmación en manuales, modelos, formas de presentación. No sucede lo mismo cuando esos contenidos se asientan sobre soportes tecnológicos. Lo referido antes sobre las actividades se extiende a las presentaciones y también a las muestras de lengua en que las mismas se sustentan. Incluso con casos extremos en los que la transferencia del material impreso original al electrónico posterior ha representado una regresión importante... En cualquier caso, aportar ejemplos concretos que justifiquen todo ello resulta complicado sin herir sensibilidades individuales o intereses comerciales, según sean los autores de esas actividades... Pero la comprobación es fácil en la red.

Abundan las presentaciones en vídeo de categorías gramaticales, en su práctica totalidad formuladas como conocimiento explícito, que se reparten entre las relatadas en español y las narradas en inglés (que incluyen hasta la traducción de los ejemplos en español). No parece que nada de ello aporte innovación alguna reseñable más allá de la disponibilidad / ubicuidad inmediatas, y, de hecho, la exposición de conocimiento explícito en forma oral exige un mayor esfuerzo de comprensión por parte del estudiante que si tal presentación se propone en un manual de clase.

Esas presentaciones se caracterizan en la gran mayoría de los casos por explicaciones tradicionales, desterradas ya de la descripción gramatical actual y de su tratamiento en manuales y obras especializadas recientes, ejemplos confusos, contradictorios y/o simplemente inexistentes entre los hablantes de español. Lo preocupante, muy preocupante, es que las mismas alcanzan una difusión extraordinaria en la internet, con miles de visualizaciones, que echan por tierra buena parte de la renovación que había experimentado la enseñanza de la gramática en el aula de ELE. Se difunden disparates y despropósitos a un ritmo epidémico.

Los ejercicios orientados a la práctica gramatical reproducen los mismos problemas. Se suelen plasmar en parrillas de corte estructural (interesadas preferentemente por lo morfológico, sin atención al significado, del tipo *completa con pretérito imperfecto*: “comer tú”) y de respuesta única y unívoca, que puede ignorar los significados del enunciado objeto de trabajo, que puede limitar la expresividad (o la capacidad de reformulación del estudiante) y que puede desatender las variedades del español (recuérdese que la internet no conoce fronteras), entre otros elementos perturbadores. Igualmente se detecta trabajo con numerosas opciones “cerradas”, ajenas a la categoría gramatical (por ejemplo, el trabajo de sistematización del artículo no puede organizarse sobre ejercicios en que interviene exclusivamente el comparativo de superioridad o con la secuencia *todos/as* ___ sustantivo). Hace ya más de una década VanPatten nos advertía de ello, pero poco o nada ha cambiado:

On mechanical drills, the learner does not have to pay attention to meaning and has no control over the response. Examples include repetition, substitution (in which learners are given a word into the sentence and make any changes, often used for practicing verbs forms), and transformations (in which learners change one structure to another). [...]

Meaningful drills are those in which the learner still does not have control over the answer but does have to pay attention to meaning. Typical meaningful drills are those in which the learner has to answer a question to which everyone knows the answer. Let's say you want to practice contracted *is* with *it* so that learners have to use *it's*. For example, a teacher might ask “Where's the clock? Where's the desk? Where's the blackboard?” and so on. Learners' responses are, “It's on the wall. It's over there. It's _____”. But the locations of all these objects are known by everyone, and the learner has to say the right thing or else the response is wrong.

COMMUNICATIVE DRILLS ARE THOSE IN WHICH LEARNERS MUST ATTEND TO MEANING AND ARE FREER TO RESPOND. The instructor and other students may not know what the answer is. [VanPatten, 2003: 84]

Cualquiera de esos repertorios está al alcance de todos, disponibles en páginas web particulares, comerciales e institucionales.

Se podrá aducir que son deficiencias también presentes en los materiales impresos. Sin duda. Pero eso en algún modo significa que el tratamiento de la gramática en entornos de TIC es igualmente deficiente, sin novedades en el aprendizaje (González y Montmany [2016] llegan a conclusiones parecidas tras el análisis de algunos materiales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera), con excepciones como las que hemos señalado.

Quizá no sea necesario ser excesivamente moderno, y convenga acomodar la tecnología más básica a los presupuestos más efectivos. Por ejemplo, algunas investigaciones actuales sobre enseñanza de la gramática apuestan por activar las conceptualizaciones gramaticales con imágenes, y seguramente imágenes en movimiento: las prestaciones de un simple PowerPoint (hubo un tiempo que si esas presentaciones no se hacían con el mareante *Prezi* eras poco menos que un mindundi) lo permiten. No obstante, también esas conceptualizaciones requieren investigaciones más detalladas, si atendemos a las advertencias de Mayer [2005]: *simply adding pictures to words does not guarantee an improvement in learning – that is, all multimedia presentations are not equally effective*.

LA COMPETENCIA LÉXICA

Es el otro de los terrenos abonados a la tecnología, y de nuevo no son detectables avances significativos, más allá de una aproximación lúdica, que tal vez puede resultar motivadora para determinados aprendientes. Las *flash-cards*, con o sin sonido, son la propuesta más común, de manera que más que hablar de competencia léxica hemos de hablar simplemente de vocabulario. Y la traducción a la lengua 1,

la garantía preferente de comprensión. La configuración técnica / informática es muy sencilla, pero las actividades suelen ignorar el concepto de traducción como estrategia de mediación que propone el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* o el concepto de frecuencia y rentabilidad de las piezas léxicas seleccionadas, que afectan a la retención de ese vocabulario (aislado, descontextualizado) a medio y largo plazo.

Igualmente siguen pendientes de validación en la adquisición de vocabulario las sopas de letras, crucigramas o similares, frecuentes también como actividades “interactivas”. Son necesarias investigaciones que acrediten, con grupos de control y un perfil bien acotado de las actividades, la eficacia de esos ejercicios.

Nuestro entusiasmo por la tecnología ha hecho que casi nos olvidemos de los diccionarios impresos para el trabajo con el léxico. Ciertamente, el diccionario electrónico que nuestros estudiantes tienen instalado en su teléfono es rápido, generalmente fiable, efectivo... y casi siempre bilingüe. Pero el diccionario impreso tiene en la línea superior y en la inferior casi toda la familia léxica de la palabra que hemos buscado (*comer, comedor, comensal, comedero, comida...*), un añadido nada despreciable cuando hablamos de exposición y adquisición de léxico, por encima del simple acceso al significado.

LA COMPETENCIA LECTORA

La caracterización inmediata es sorprendente. La generalización de los libros electrónicos entre los lectores en lengua materna no se traduce en muestras significativas en ELE (prácticamente se reducen a las presentes –y ya añejas– del Centro Virtual del Instituto

Cervantes). Apenas hay actividades “interactivas” específicamente diseñadas para el aprendizaje, y general se opta por la versión más tradicional: recortar y pegar un texto para después imprimirlo y fotocopiarlo con sus correspondientes actividades, o bien remitir a la fuente misma en la red.

Se descarta prácticamente de salida uno de los trazos más representativos de la internet: los hipervínculos. Podemos coincidir que, correctamente administrados, pueden constituir un poderoso aliado de la comprensión (léxica, contextual, sociocultural y enciclopédica). También las imágenes de acompañamiento y otras ayudas pueden contribuir a arropar el trabajo asociado con la competencia lectora, aunque es un asunto sobre el que, como ya hemos indicado, no hay conclusiones claras al respecto [Lin y Chen, 2007]; de hecho, convendrá investigar cuál es el perfil de las ayudas que se muestran relevantes y cuáles resultan superfluas, ya que estas últimas no solo no contribuyen a la comprensión / interpretación sino que pueden resultar perturbadoras en el proceso [Zamora, 2016].

Sí, en cambio, hay mayor consenso sobre los beneficios de la lectura en voz alta por parte del programa o la máquina, aunque no automatizada, sino la realizada por parte de nativos: el *voice principle* formulado por Mayer [2005].

Con todo, la lectura en pantalla requiere adecuaciones diversas en tipografía, disposición, tamaño, orientación, interlineado, navegación, segmentación de sintagmas, etc., que con frecuencia no son tomadas en consideración. Sobre el particular, véase Tseng [2006], Zamora [2016] y Domínguez y Maíz [2016], quienes abordan en concreto la disposición de las partes de las actividades en la página respecto al eje central, y los destacados en los contenidos.

La conclusión, otra vez, es que no hay mucha novedad aquí, y que, ciertamente, podría haberla en términos de aprendizaje.

EL “ENFOQUE EN LA ACCIÓN”

Estas cuatro palabras contenidas en el MCER han dado lugar a un sinfín de interpretaciones, bienintencionadas, pintorescas y/o interesadas, relacionadas siempre con la tecnología. El impulso a la enseñanza de lenguas extranjera se sitúa en la época de la Guerra Fría, con espías, complós y demás... Más acción, imposible. En la actualidad, podemos entender el enfoque en la acción como el uso efectivo de la lengua en las situaciones que requiere el estudiante (desde la lectura de textos académicos o literarios hasta el disfrute de unas vacaciones, pasando por la contratación de un servicio o cualquier relación comunicativa), pero esta definición no está muy alejada de otras previas.

Sin embargo, la tónica general ha sido la de entender ese enunciado como el estímulo para propiciar la comunicación sincrónica o asincrónica, con otros seres humanos (nativos o no) a través de medios electrónicos³ (en ocasiones ignorando la comunicación con seres humanos mucho más próximos y sin mediación electrónica), incluso fomentando acciones que muchos seres humanos no hacemos en nuestra propia lengua materna (no acostumbramos a escribir entradas de la Wikipedia, por ejemplo...). El amparo teórico

³ No es algo que se desprenda así de la lectura del *Marco Común Europeo de Referencia*, que lo formula del siguiente modo: “El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un

de todo ello es el constructivismo: la participación y construcción compartida del conocimiento; lo que no parece claro en absoluto es la identificación casi exclusiva del constructivismo con la tecnología.

El repaso a todo ello es la crónica de lo efímero, en el intento (limitado) de dar cabida a las llamadas destrezas productivas. A finales de los 90, el uso del correo electrónico se consideró como una herramienta de potencial considerable para desarrollar la competencia comunicativa [González-Bueno y Pérez, 1999]; el paso posterior fue el *chat* (incluida su versión primitiva, el *IRC*, *Internet Relay Chat*, y más tarde versiones electrónicas de los *penpals*).

En algún momento de esta corta historia, todos estos modelos caen en descrédito en favor de lo que se denominó la web 2.0, según la cual el estudiante era creador y gestor de contenidos en la internet. La sucesión de medios para ella fue / ha sido / es tan vertiginosa como nuevamente efímera. Durante un tiempo medianamente breve, y después de transitar por *webquests* y cazas del tesoro (tareas que se resolvían –o no– navegando por la internet), todo fueron blogs, y la formación del profesorado se orientó a cómo crear un blog (existen cementerios masivos de blogs abandonados), sin apenas incidencia de por qué ni para qué. Posiblemente pocas decisiones de aula se han tomado con tan poco fundamento y de forma tan poco negociada con los estudiantes. Los escasos blogs supervivientes son modelos casi paradigmáticos de lo que fue la denostada web 1.0.

entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto.” MCER [2002: 9].

Los blogs convivieron con plataformas mucho más complejas (y costosas) en las que los estudiantes experimentaban el oxímoron de la comunicación virtual / real. El ejemplo más elaborado de todo ello se adentraba en el mundo de los videojuegos en 3D con interacción en tiempo real: *SecondLife*, del cual el Instituto Cervantes llegó a tener dos plataformas (inauguradas a finales de 2007), una articulada sobre su sede central y otra, la denominada *Isla Cervantes*, orientada a los estudiantes de español. Todo ello desapareció al cabo de poco tiempo, sin reflexión documentada alguna sobre su desaparición, pero tampoco sobre los motivos que habían impulsado su creación. Lo mismo sucedió con otras plataformas colaborativas de estudiantes (y para profesores): los / las wikis.

Junto a ellas las denominadas tareas 2.0, que también parecen haber caído en el abandono paulatinamente. De nuevo, el salto de la tarea a la tarea 2.0 parece quedar solo amparado en el ya citado enfoque en la acción. De “Elaborar un cuestionario para conocer a los compañeros del curso” o “Crear una empresa y diseñar un anuncio para la televisión” a “Crear un blog personal” o “Grabar el anuncio, colgarlo en un repositorio de vídeos e integrarlo en el blog”, respectivamente [Herrera y Conejo, 2009; Juan, 2010], hay un abismo importante, no suficientemente justificado más allá de dar cierta “verosimilitud” a acciones de aula, que sin embargo puede colisionar con los currículos de los centros, las competencias (e intereses) de los aprendientes, crear frustraciones, etc. Por lo demás, estas tareas 2.0 (a menudo confundidas con actividades en las que el estudiante usaba internet para acceder a alguna información⁴)

⁴ Son medianamente frecuentes propuestas que incluyen el uso de sitios web para completar una determinada tarea. Pero es igualmente frecuente la remisión a sitios de internet que, al cabo de no demasiado tiempo, ya no están activos.

aparecieron prácticamente siempre descritas de forma sumamente genérica, como listas de deseos, pero sin matices acerca del desarrollo de las competencias esperables, ni determinación de las tareas capacitadoras y facilitadoras que intervenían, y con la presunción de estudiantes híper motivados, capaces de vivir por y para el español.

Lo más reciente, con cierta implantación, es el uso de Facebook y/o Twitter. Pero no hay razones para pensar que su vida en la enseñanza del ELE será más duradera o fructífera que la de plataformas anteriores, pues de nuevo se echa a faltar solidez en los fundamentos didácticos⁵ en los términos que hemos abordado aquí, los que conocemos sobre la adquisición de segundas lenguas.

De nuevo resulta difícil ejemplificar todo lo anterior sin recurrir a ejemplos concretos, y herir ciertas sensibilidades, pero existen algunas características comunes a muchos de estos procesos: un *output* casi siempre limitado a producción escrita; propuestas de tareas sumamente tradicionales que ningún usuario haría en su propio muro (del tipo “explica tus vacaciones de verano”, y se trata de un propuesta real); la exposición pública (con frecuencia abierta a toda la red) de esas producciones (sin considerar los problemas que puede generar en la autoestima del estudiante ni, en ocasiones, la competencia de los mismos); la asignación de estas tareas de forma escasamente negociada (a veces se asemejan a “deberes”), con la que el docente se inmiscuye, a manera de Gran Hermano, en la vida del estudiante ajena al aula, algo insólito en el aprendizaje de otras

⁵ Y seguramente no solo en los didácticos. Un reciente estudio señalaba que un 60% de los contenidos que se retuitean no han sido leídos por los que llevan a cabo esa operación de compartir:
http://www.eldiario.es/cultura/tecnologia/personas-compartan-articulo-Twitter-abierto_0_528797659.html

áreas del conocimiento... Y, nuevamente, valoraciones sesgadas y acríticas de tales experiencias.

CONCLUSIONES

Los años transcurridos de este siglo nos dejan un sabor agri dulce en lo que se refiere al uso de la tecnología en el aula de ELE. Permanecen abiertas expectativas, sendas de tránsito inseguro y destino incierto, pero no podemos hablar de implantación sólida y, sobre todo, eficiente de las TIC en el proceso de enseñanza / aprendizaje del ELE.

Las reflexiones anteriores han intentado ponerlo de manifiesto en un modo genérico, esto es, avisar que tras tanto alborozo, el emperador, como el del cuento, está desnudo o, cuando menos, en paños menores.

Reconducir la situación requiere desembarazarse de muchas inercias y poner en práctica algunas decisiones, formuladas desde la prudencia que exige el hecho de que los docentes no estamos en condiciones de determinar la capacidad de la tecnología en la construcción de conocimiento, aunque con la seguridad de que la tecnología es básicamente un instrumento, un accesorio:

the intelligent design of multimedia instructional messages DEPENDS ON AN UNDERSTANDING OF HOW THE HUMAN MIND WORKS. The role of instructional technology in this learner-centered scenario IS TO SERVE AS A TOOL THAT INCREASES THE POWER OF HUMAN COGNITION. In our research this increase in the power of human cognition is measured in terms of improvements in problemsolving transfer. [Mayer, 2005]

a) reanudar (y financiar) el diálogo entre tecnólogos y docentes, interrumpido por el fin de los programas europeos de ayudas a la investigación, en el modo en que se desarrolló en la Universidad Politécnica de Valencia, donde la intervención del Departamento de Inglés fue capital para la creación de productos sólidos en ingeniería

y didáctica; y, por supuesto, dar rendimiento general a esas financiaciones;

b) fomentar investigaciones críticas, desde las universidades, quizá con líneas de investigación preferentes y quizá en cooperación con disciplinas asociadas a las ingenierías, el diseño gráfico, la psicología, etc.;

c) desarrollar investigaciones / observaciones específicas, con inclusión de grupos de control e instrumentos concretos de medición, que permitan dictaminar la eficacia didáctica de determinados recursos y/o las modificaciones requeridas para alcanzarla, incluida su correcta adscripción a un marco curricular (el MCER u otros);

d) iniciar, en el caso del ELE, un diálogo entre esas investigaciones y el sector editorial;

e) promover formación específica del profesorado como evaluadores (mucho menos como creadores) de los recursos tecnológicos disponibles o necesarios para sus aulas;

f) establecer plantillas de análisis de contenidos y recursos digitales, y dar a conocer los resultados de su aplicación en contenidos, quizá en un banco de recursos certificado; de hecho, han existido sitios con tales propósitos (*Sites d'Acompagnement pour les Enseignants de Langues, SAEL*, amparado con fondos Comenius de la Unión Europea: <http://www.eurosael.eu>, en el que, sin embargo, no ha participado ninguna institución española).

g) fomentar y desarrollar aplicaciones con base tecnológicas "posibles", al alcance de usuarios estándar, orientadas preferentemente a la atención de las variables individuales (o

específicas), no estandarizadas, que probablemente no serán atendidas por las editoriales.

Ciertamente, didáctica se escribe con "tic", pero también con muchas otras letras. Que ese ha sido nuestro gran error de últimos años: pensar que tres letras podían acoger una disciplina vasta y compleja como la que desarrolla nuestra especialidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[todos los enlaces recogidos estaban activos en la fecha de la consulta: 10 de junio de 2017]

Ahmad, Khurshid *et al.* [1985]: *Computers, Language Learning and Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

Asencio, Matilde y Annie Desnoyers [2013]: "Explotar la interactividad en ejercicios de gramática informatizados. A propósito de *Viaje al Pasado: Los Aztecas* (2004) y *El Camino de Santiago* (2012)", *marcoELE*, núm. 16, enero-junio.

<http://marcoele.com/explotar-interactividad-gramatica-informatizada>

Beatty, Ken [2002]: "Describing and Enhancing Collaboration at the Computer", en *Canadian Journal of Learning and Technology*. Vol. 28 (2), Spring.

<http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/69/65>

Beatty, Ken [2003]: *Teaching and Researching. Computer-assisted Language Learning*. Pearson Education Limited. Edimburgo.

Blake, Robert [2007]: "New Trends in Using Technology in the Language Curriculum", *Annual Review of Applied Linguistics*, núm. 27.

https://www.researchgate.net/publication/231871470_New_trends_in_using_technology_in_the_language_curriculum

Bosch, Emma, Silvia Buset, y Vicenta González [2016]: "El componente visual para el desarrollo del aprendizaje del léxico en materiales digitales interactivos", *E-Aesla*, núm. 2.

<http://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/02/04.pdf>

Casañ, Juan Carlos [2009]: *Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras. Suplementos marcoELE*, núm. 9, julio diciembre.

<http://marcoele.com/suplementos/didactica-de-las-grabaciones-audiovisuales>

Casañ, Juan Carlos [2016]: "Desarrollo de una prueba de comprensión audiovisual", *marcoELE*, núm. 22, enero – junio.

<http://marcoele.com/prueba-de-comprension-auditiva>

Casati, Roberto [2013]: *Elogio del papel*. Barcelona, Ariel.

Chapelle, Carol [2001]: *Computer Applications in Second Language Acquisition. Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge, Cambridge University Press.

Díaz Rodríguez, Lourdes y Agustín Yagüe Barredo [2015]: "Las gramáticas *papELEs* y *eleFANTE*: *Behind the scenes*. Sin champiñones ni telarañas", *marcoELE*, núm. 21, julio-diciembre.

<http://marcoele.com/las-gramaticas-papeles-y-elefante>

Domínguez Romero, Elena y Carmen Maíz Arévalo [2010]: "Multimodality and listening comprehension: testing and implementing classroom material", en *Language Value*, volumen 2,

núm. 1, diciembre, pp. 100-139.

Dörnyei, Zoltán y Stephen Ryan [2015]: "What Are Learning Styles?", en *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge.

Ellis, Rod [2005]: *Instructed Second Language Acquisition. A literature review. Report to the Ministry of Education*. Research Division, Ministry of Education. Wellington. Traducción española de Gonzalo Abio, Javier Sánchez y Agustín Yagüe [2006]: *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*, en *Biblioteca Virtual redELE*, núm. 5, primer semestre.

<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/1-Semestre/ELLIS.html>

González, Vicenta y Begoña Montmany [2016]: "La interacción de diversos modos en las actividades centradas en la gramática para la enseñanza de inglés en materiales digitales interactivos", en *E-Aesla*, núm. 2.

<http://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/02/08.pdf>

González-Bueno, Manuela y Luisa Pérez [1999]: "Ventajas y desventajas del uso del correo electrónico en la clase de ELE", en *Actas del X Congreso de ASELE*.

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0341.pdf

Herrera, Francisco y Emilia Conejo [2009]: "Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera", en *marcoELE*, núm. 9, julio-diciembre.

http://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [2014]: "Ordenadores y resultados académicos". *Educaínee, Boletín de Educación*, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, núm. 32, mayo.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/boletindeeducacion32v3.pdf?documentId=0901e72b81977c07>

Juan, Olga [2016]: "La tecnología en el aula y fuera del aula: actitudes y valoraciones del profesor en la integración del Aula Virtual de Español, AVE. Hacia propuestas de mejora continua y renovación", en *redELE*, revista electrónica de didáctica ELE, núm. 28. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2016.html>

Juan, Olga [2010]: "Las TIC en el aula de español: la competencia digital y la autonomía del estudiante", en *Mosaico*, núm. 25. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

Kiefer, Markus et al. [2015]: "Handwriting or Typewriting? The Influence of Pen or Keyboard-Based Writing Training on Reading and Writing Performance in Preschool Children", en *Advances in Cognitive Psychology*, 11(4): 136–146.

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4710970>

Lin, Huifen y Tsuiping Chen [2007]: "Reading Authentic EFL Test Using Visualization and Advance Organizers in a Multimedia Learning Environment", en *Language Learning & Technology*, vol. 11, núm. 3, octubre.

<http://llt.msu.edu/vol11num3/pdf/linchen.pdf>

Maffei, Lamberto [2016]: Elogio de la rebeldía. Madrid, Alianza Editorial.

Mangen, Anne *et al.* [2015]: "Handwriting versus keyboard writing: Effect on word recall", *Journal of Writing Research* 7(2):227-247, octubre.

https://www.researchgate.net/profile/Anne_Mangen/publication/282590558_Handwriting_versus_keyboard_writing_Effect_on_word_recall/links/561692bf08ae90469c60ed6b.pdf/download?version=vrp

Marquès, Pere [2014]: *Metainvestigación 2013-2014. Uso educativo de las tabletas digitales. Informe final.*

<http://es.slideshare.net/peremarques/tabletas-digitales-uso-educativo-metainvestigacin-dim>

Mayer, Richard [1997]: "Multimedia Learning: Are We Asking the Right Questions?", en *Educational Psychologist*, 32(1) 1-19, primavera; págs. 55-71.

Mayer, Richard [2002]: "Cognitive Theory and the Design of Multimedia Instruction: An Example of Two-Way Street Between Cognition and Instruction", en *New Directions for Teaching and Learning*, núm. 89, primavera; págs. 55-71.

Mayer, Richard [2003]: "The promise of multimedia learning: Using the same instructional design methods across different media", *Learning and Instruction*, 13 (2), pp. 125-139.

<http://projects.ict.usc.edu/dlxxi/materials/Sept2009/Research%20Readings/MayerMediaMethod03.pdf>

Mayer, Richard [2005]: *Cognitive Theory of Multimedia Learning*, en *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.

<https://platform.europeanmoocs.eu/users/71/Mayer%202005%20-%20CTMML.pdf>

Mayer, Richard y Roxana Moreno [1998]: *A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implication for Design Principles*. Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the ACM SIGCHI*

Conference on Human Factors in Computing Systems, Los Ángeles (abril).

<http://www.unm.edu/%7Emoreno/PDFS/chi.pdf>

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. [2005]: Ministerio de Educación y Ciencia y Grupo Anaya.

Norte Fernández-Pacheco, Natalia [2016]: "Multimodal digital tools and EFL audio-visual comprehension: Student's attitudes towards vodcasts", en *Language Value*, abril, volumen 8, núm. 1, pp. 49-76.

OECD [2008]: "New Millennium Learners. Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners", OECD / CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy"; París, 15-16 de mayo 2008.

<http://www.oecd.org/dataoecd/39/51/40554230.pdf>

OECD [2009]: *PISA 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*.

<http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>

OECD [2015]: "Who are the best online readers?", *Pisa in Focus*, núm. 55, septiembre.

http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-in-focus_22260919

Perea, Manuel, Joanna Acha y Manuel Carreiras [2009]: "Lnguaj SMS: ¿cost o bnficio?", *Ciencia Cognitiva*, vol. 3, núm. 2, págs. 52-54.

<http://medina-psicologia.ugr.es/~cienciacognitiva/files/2009-18.pdf>

Tseng, Min-Chen [2008]: "The Difficulties that EFL Learners Have with Reading Text on the Web", en *The Internet TESL Journal*, vol. XIV, núm. 2; febrero.

<http://iteslj.org/Articles/Tseng-TextOnTheWeb.html>

UNESCO [2011]: *ICT Competency Framework for Teachers*.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>

VanPatten, Bill [2003]: *From input to output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*, McGraw Hill.

Yagüe Barredo, Agustín [2005]: "Viaje al pasado: los aztecas (el perfecto simple y el imperfecto en la narración y la descripción), versión cederrón", *redELE*, num. 4, junio.

<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2005/segunda.html>

Yagüe Barredo, Agustín [2010a]: "Examinando exámenes. Consideraciones sobre las pruebas de medición en ELE", *marcoELE*, núm. 10, enero-junio.

<http://marcoele.com/examinando-examenes>

Yagüe Barredo, Agustín [2010b]: *La caracterización del cederrón en la enseñanza / aprendizaje del ELE*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.

Zamora, Liliana [2016]: "La lectura hipermedial. Hacia un marco teórico", *marcoELE*, núm. 22, enero-junio.

<http://marcoele.com/lectura-hipermedial>

FECHA DE ENVÍO: 8 DE JUNIO DE 2017

FECHA DE ACEPTACIÓN: 10 DE JULIO DE 2017