



Quality in Language Learning

Implementación de Oportunidades Digitales para el Aprendizaje de Lenguas en Educación Superior

Directrices para Buenas Prácticas





Quality in Language Learning

Implementación de Oportunidades Digitales para el Aprendizaje de Lenguas en Educación Superior

Directrices para Buenas Prácticas



Título

Implementación de Oportunidades Digitales para el Aprendizaje de Lenguas en Educación Superior.
Directrices para Buenas Prácticas

Coordinación científica: Elisabete Mendes Silva

Coordinación técnica: Lorenzo Martellini

Organizadores: Elisabete Mendes Silva (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal), Sandro Moraldo (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia), Anna Zingaro (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia), María-Elena Gómez-Parra (Universidad de Córdoba, España), Ildikó Szabó (Karoli Gaspar Reformatus Egyetem, Hungría), Loretta Chodzkiene (Vilnius Universitetas, Lituania), Teodora Ghivirigă (Universitatea Alexandru Ioan Cuza Din Iasi, Rumanía)

Autores

Capítulo uno

Elisabete Mendes Silva, Isabel Chumbo, Vitor Gonçalves, Cláudia Martins, Alexia Dotras Bravo, Ana M. Alves

Capítulo dos

Julija Korostenskienė, Loretta Chodzkiene, Hannah Shipman, Olga Medvedeva

Capítulo tres

Ildikó Szabó, Judit Hardi, Krisztina Streitman-Neumayer, Tamás Csontos, Attila Móczsa, Andrea Zseni-Petrik

Capítulo cuatro

Ludmila Braniste, Gabriela Gavril, Teodora Ghivirigă, Marina Vraciu

Capítulo cinco

María-Elena Gómez-Parra, Leonor María Martínez-Serrano, Cristina María Gámez-Fernández

Capítulo seis

Anna Zingaro, Sandro M. Moraldo, Luisa Bavieri, Paola Polselli, Teresa Quarta, Jürgen Ferner, Sanna Maria Martin, Marina Artese, Sandra Nauert

Cubierta: Soraia Maduro (Instituto Politécnico de Bragança)

Fecha: Enero, 2023

Documento elaborado como resultado intelectual número 3 del proyecto QuILL

<https://quill.pixel-online.org>

El proyecto QuILL (2020-1-PT01-KA226-HE-094809) ha sido cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea. El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva de sus autores y ni la Comisión Europea ni la Agencia Nacional Portuguesa son responsables del uso que pueda hacerse de la información difundida en esta publicación.

El diseño metodológico y los instrumentos de recogida de información han sido diseñados por Pixel y el Instituto Politécnico de Bragança, como coordinador del proyecto QuILL, y validados por todos los socios.

Este proyecto se desarrolla con la participación de los socios: Instituto Politécnico de Bragança (coordinador del proyecto, Portugal); Pixel (Italia); Alma Mater Studiorum Università di Bologna (Italia); Universidad de Córdoba (España); Karoli Gaspar Reformatus Egyetem (Hungría); Vilnius Universitetas (Lituania); and Universitatea Alexandru Ioan Cuza Din Iasi (Rumanía).

Referencia de la publicación: Silva, E. M., Moraldo, S., Zingaro, A., Gómez-Parra, M. E., Szabó, I., Chodzkiènè, L., & Ghivirigă, T. (Orgs.) (2023). *Implementation of Digital Language Learning Opportunities in Higher Education. Guidelines for Good Practice*. Instituto Politécnico de Bragança. <https://doi.org/10.34620/dadosipb/BBMSQE>



QuILL, 2023

Número de referencia del proyecto: 2020-1-ES01-KA203-082364

Autoría: QuILL

ISBN: 978-989-33-4231-2

DOI: <https://doi.org/10.34620/dadosipb/BBMSQE>

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS	8
-----------------------------	---

<u>INTRODUCCIÓN.....</u>	<u>9</u>
--------------------------	----------

<u>CAPÍTULO UNO</u>	<u>14</u>
---------------------------	-----------

<u>CALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS DE VANGUARDIA</u>	<u>14</u>
---	-----------

1. INTRODUCCIÓN	14
2. COMPETENCIA DIGITAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EUROPEA.....	15
3. APRENDIZAJE DE LENGUAS DIGITAL DE CALIDAD: ESTADO DE LA CUESTIÓN, TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS.....	18
3.1 GAMIFICACIÓN: UNA ODISEA PARA EL PROFESORADO	19
3.2 VINCULANDO LA TECNOLOGÍA CON LFE.....	20
3.3 APRENDIZAJE DE LENGUAS ERASMUS+ A TRAVÉS DE PROYECTOS DE TECNOLOGÍA: UN POZO DE CONOCIMIENTO .	21
4. OBSERVACIONES FINALES	22

<u>CAPÍTULO DOS</u>	<u>26</u>
---------------------------	-----------

<u>CRITERIOS DE CALIDAD DE QUILL QUALITY E INDICADORES DE CALIDAD EN APRENDIZAJE DE LENGUAS CON REA INTEGRADOS</u>	<u>26</u>
--	-----------

1. INTRODUCCIÓN	26
2. EDUCACIÓN DE CALIDAD A TRAVÉS DE UNALENTE HISTÓRICA	26
3. APERTURA EN LA EDUCACIÓN Y SUS IMPLICACIONES.....	27
4. CRITERIOS DE CALIDAD APLICADOS A LA BASE DE DATOS DE REA EN QUILL.....	28

<u>CAPÍTULO TRES</u>	<u>41</u>
----------------------------	-----------

<u>INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS.....</u>	<u>41</u>
---	-----------

1. INTRODUCCIÓN	41
2. TEORÍAS Y CONCEPTOS SUBYACENTES A LOS ENFOQUES INNOVADORES DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS	41
2.1 EL PAPEL DE LOS ESTUDIANTES Y LA AUTONOMÍA DEL ALUMNO EN EL APRENDIZAJE DE ELT EN LÍNEA	42
2.2 EL PAPEL CAMBIANTE DEL DOCENTE EN LOS ENTORNOS DE ENSEÑANZA EN LÍNEA EN EL SIGLO XXI	43
2.3 MÉTODOS DE TECNOLOGÍAS DE APRENDIZAJE ELECTRÓNICO.....	43
2.4 ENSEÑANZA DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS CON TECNOLOGÍAS DIGITALES	44

2.5 EL “BLENDED LEARNING” COMO ESCENARIO EDUCATIVO IDEAL EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	44
3. SOLUCIONES INNOVADORAS EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS PROFESORES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	45
3.1 PRÁCTICA DOCENTE DURANTE EL APRENDIZAJE A DISTANCIA.....	46
3.2 PRÁCTICA DOCENTE HÍBRIDA.....	46
3.3. TUTORÍA INVERTIDA	46
3.4 TUTORÍA ENTRE PARES.....	47
3.5 PRÁCTICA DOCENTE EN LÍNEA.....	47
3.6 'MEJORES' PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN EN LÍNEA DE PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	48
4. RECOMENDACIONES, QUÉ HACER Y QUÉ NO HACER.....	49
 <u>CAPÍTULO CUATRO.....</u>	 <u>53</u>

MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA APRENDER IDIOMAS UTILIZANDO TECNOLOGÍAS Y RECURSOS DIGITALES **53**

1. TEORÍAS BÁSICAS SOBRE LA MOTIVACIÓN.....	53
1.1. MOTIVACIÓN: DEFINICIÓN(ES) Y TIPOLOGÍA.....	53
1.2 TIPOLOGÍA DE LA MOTIVACIÓN EN PSICOLOGÍA	53
1.3 TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN EN PSICOLOGÍA.....	54
1.4 ENFOQUES DE LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS.....	54
2. MOTIVACIÓN EN DIFERENTES ESCENARIOS DE APRENDIZAJE	56
2.1 TEORÍAS Y MODELOS EN DIFERENTES ESCENARIOS DE APRENDIZAJE.....	56
2.2 ESCENARIOS DE LFE	57
3. EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN, ATENCIÓN A LAS NECESIDADES Y ADAPTACIÓN DE LOS CURSOS DE IDIOMAS A LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DEL ALUMNADO DE ENSEÑANZA SUPERIOR QUE ESTUDIAN LFE.....	58
3.1 EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN	58
3.2 COMPONENTES Y DESCRIPCIONES	59
3.3 LA RESPUESTA A LAS NECESIDADES Y LA ADAPTACIÓN DE LOS CURSOS DE IDIOMAS A LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE LOS ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SUPERIOR QUE CURSAN LFE.....	60
4. EL ABORDAJE EFICAZ DE LAS NECESIDADES DEL ALUMNADO DE APRENDER IDIOMAS COMO HERRAMIENTA PARA ACCEDER CON ÉXITO AL MERCADO LABORAL Y DESARROLLAR FUTUROS NEGOCIOS.....	62
4.1 BUENAS PRÁCTICAS	62
4.2 HERRAMIENTAS DE ANÁLISIS DE NECESIDADES.....	63
5. CONSIDERACIONES FINALES	64

CAPÍTULO CINCO..... **69**

LA IMPLEMENTACIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR **69**

1. MARCO TEÓRICO	69
-------------------------------	-----------

2. ESTUDIO DE CASOS DE REA DE QUILL.....	71
3. DIRECTRICES PRÁCTICAS PARA LA APLICACIÓN DE LOS REA AL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN ENSEÑANZA SUPERIOR	74

CAPÍTULO SEIS **78**

EDUCACIÓN DIGITAL Y CONTENIDOS LFE..... **78**

EN EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS **78**

1. INTRODUCCIÓN	78
2. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO	78
2.1 LA DEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL: LA CONTRIBUCIÓN DE LAS RECOMENDACIONES DEL CONSEJO	78
2.2 EL DEBATE PEDAGÓGICO SOBRE REA.....	79
2.3 LOS TIEMPOS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN	81
2.4 NOTAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS BASADA EN LAS TIC TRAS EL GIRO DIGITAL.....	81
2.4.1 EL GIRO Y LA BRECHA DIGITALES.....	81
2.4.2 EL FORTALECIMIENTO DE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL	82
2.4.3 EL INCREMENTO DE LA CONFIANZA Y LA AUTONOMÍA DEL PROFESORADO	82
3. CÓMO UTILIZAR LOS RECURSOS DIGITALES COMO INTEGRACIÓN O ALTERNATIVA A LAS ACTIVIDADES DE CLASE: HERRAMIENTAS Y CASOS PRÁCTICOS	83
3.1 APOYO AL APRENDIZAJE DEL FINLANDÉS HABLADO MEDIANTE EL CURSO WEB <i>PUHUTSÄ SUOMEET?</i>	83
3.2 USING THE APP <i>FORLIVIAMO</i> TO SUPPORT ITALIAN L2 INCIDENTAL LEARNING	85
3.2.1 ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS.....	85
3.2.2 PRUEBAS DE EVALUACIÓN.....	86
3.3 EL USO DE PODCASTS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LFE.....	86
3.3.1 ¿POR QUÉ LOS PODCASTS?	86
3.3.2 EXPLOTACIÓN DE UN PODCAST PARA LFE.....	87
3.4. <i>DEUTSCH IM JOB – PROFIS GESUCHT</i> : LA MEJORA DEL DISCURSO DE UN ÁREA ESPECÍFICA.....	87
3.4.1 CARACTERÍSTICAS DEL CURSO WEB	87
3.4.2 EVALUACIÓN: LAS RESPUESTAS DEL ALUMANDO	88
3.4.3 UN PASO MÁS ALLÁ: LA INTEGRACIÓN DE LOS REA	88
4. CONCLUSIÓN	89

LISTA DE ABREVIATURAS

CALL – Computer-assisted language learning

CALI – Computer-aided language instruction

CEFR – The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment

CEFR-CV – The Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume

CFRiDiL – The Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacies

CLIL - Content and language integrated learning

DIGCOMPE – European Digital Competence Framework for Educators

DigEduPol – Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies

DOTS – Developing online teaching skills

EAQUALS – Evaluation and accreditation of quality in language services

EFL – English as a foreign language

ESP – English for specific purposes

HE – Higher education

HOTS – Higher order thinking skills

ICT – Information and communication Technology

LL – Language learning

LOTE – Learning other languages than English

LOTS – Lower order thinking skills

LSP – Language for specific purposes

LT – Language teaching

OA – Open access

OEP – Open educational practices

OER – Open educational resource(s)

OSS – Open-source software

MALL – Mobile-assisted language learning

MOOC – Massive open online courses

TALL – Technology-assisted language learning

TEL – Technology-enhanced learning

TELL – Technology-enhanced language learning

UDL – Universal design for learning

INTRODUCCIÓN

ELISABETE MENDES SILVA

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
UNIVERSITY OF LISBON CENTRE FOR ENGLISH STUDIES
BRAGANÇA, PORTUGAL
ESILVA@IPB.PT

Es de sentido común reconocer el importante papel que desempeñan los idiomas en todos los ámbitos de la vida, desde los negocios y las finanzas hasta la educación o los marcos culturales. Es de sentido común que aprender idiomas abre muchas puertas, facilitando un sinfín de perspectivas educativas y laborales. De hecho, hablar dos o más idiomas de forma competente o incluso de forma holística es un vehículo para un mundo infinito de posibilidades no sólo en la educación, sino también en los más diversos ámbitos políticos, sociales y culturales.

Sin embargo, el aprendizaje de idiomas no siempre ha sido una puerta abierta al mundo y sólo era accesible a comerciantes, viajeros, hombres de negocios, intelectuales o a quienes podían permitirse una educación, ya fuera en casa o en instituciones educativas. El concepto de educación formal fue inexistente hasta el siglo XVIII, cuando el movimiento de la Ilustración planteó importantes cuestiones sobre la educación y la necesidad de mejorar la mente de las personas a través de su poder y mediante la creación de escuelas y universidades (Feldges, 2022). Sin embargo, el concepto de educación popular no pasaría al primer plano del debate político hasta finales del siglo XIX. Entonces se construyeron más escuelas, las escuelas para maestros también se convirtieron en una necesidad imperiosa a medida que la educación se ponía al alcance de una proporción cada vez mayor de la población. A partir de entonces, la enseñanza se basó en el aprendizaje memorístico y en enfoques racionales y empíricos de la vida que se reflejaban en la forma de inculcar el aprendizaje en las mentes de los estudiantes. La lectura, la escritura, la aritmética, además de la instrucción religiosa, formaban parte del currículo escolar, y los profesores eran meros instructores (Morgan, 2011). En la universidad, las lenguas clásicas como el griego o el latín tenían una fuerte tradición, mientras que las lenguas extranjeras modernas no se adoptarían como disciplina universitaria hasta principios del siglo XX. Sin embargo, hasta las tres o cuatro últimas décadas del siglo XX, las lenguas modernas no abandonaron su enfoque casi exclusivamente literario y gramatical, y la sociolingüística empezó a darse cuenta de la importancia de los aspectos orales y sociales del lenguaje (Coleman, 2004), coincidiendo con la aparición del enfoque comunicativo del aprendizaje de lenguas en la década de 1970. En secundaria, las lenguas extranjeras modernas no se integrarían ampliamente en el currículo hasta la década de 1970, debido a un cambio curricular nacional en Inglaterra, también en consonancia con los avances europeos en ese campo (Dobson, 2018).

El sistema educativo ha recorrido un largo camino desde que se siguió un enfoque más conductista. Reconocidamente, la educación acompañó y reflejó los cambios sociales, políticos, económicos y tecnológicos. Hoy en día, en Europa y en el mundo occidental, la educación va muy en consonancia con las ideas de progreso, no solo de un país, sino también de la mejora individual de una persona. La democratización de la educación aspira a una educación global en la que los valores humanistas de libertad, igualdad y justicia deben prevalecer como parte de una identidad europea.

Witold y Brock (2000) hablan de una "educación europea" que:

must show Europeans that they can work more efficiently and live more comfortably together because of mediating educational and professional procedures and the training patterns agreed in the union as part of the economic goals. Extra-curricular activities as much as traditional school curriculum subjects are involved. Pursuits dealing with freedom and liberty, justice and equality, peace and environmental protection will be the new priorities of a European and global education in which the importance of traditional subject matter handed

down in national school curricula will decline, giving way to an international interest which is becoming available already. (p. 15)

Esta emancipación del parroquialismo hacia una Europa más unida e internacional dio lugar a la creación de un marco educativo que agrupaba estructuras y prácticas educativas similares en los Estados miembros de la Unión Europea. En consecuencia, se creó el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), que ahora se aplica en todas las universidades europeas.

Aparte de la difusión de "elementos de conocimiento europeo", la "educación europea" también pone de manifiesto la importancia del conocimiento de lenguas extranjeras. Por tanto, es crucial aprender idiomas como forma de facilitar la comunicación y permitir así a las personas "to live and work anywhere in the European Union" (Witold & Brock, 2000, p. 17).

La competencia comunicativa ha sido, de hecho, una de las cuestiones cruciales en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas desde que Del Hymes introdujo este punto de vista en 1972. Los modelos anteriores de enseñanza y aprendizaje de lenguas se basaban en un enfoque puramente lingüístico, ignorando "the social contexts where language was used" (Baker, 2017, p. 13). La enseñanza comunicativa de lenguas (Communicative Language Teaching, CLT), además de otros modelos holísticos de competencia lingüística derivados de este sistema paraguas, por ejemplo, el aprendizaje y la enseñanza basados en tareas (Task-based Learning and Teaching, TBLT), la respuesta física total (Total Physical Response, TPR), el aprendizaje basado en proyectos (Project-Based Learning, PBL), fue una influencia importante para el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), publicado en 2001. En un intento de promover el plurilingüismo, entre otros objetivos, este marco "provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc, across Europe". (MCER-CV, Council of Europe, 2020).

Han pasado veinte años desde que el MCER vio la luz por primera vez, y hoy, en la era de la tecnología digital, de la globalización y de las continuas oleadas migratorias, el aprendizaje de idiomas tiene una resonancia aún más amplia y significativa. Aprender idiomas se considera obligatorio en un mundo cada vez más tecnológico y competitivo. En la actualidad, aprender idiomas con fines específicos es una necesidad primordial, ya que, según Coleman (2005):

In curricular terms, the acquisition of foreign language proficiency is, today allied to a multitude of 'content' domains, from the literary, cultural, linguistic, sociological, historical and political study of the country where the target language is spoken, through cognate areas such as other foreign languages and cultures, to widely different specialisms from Economics to Mechanical Engineering. (pp. 4-5)

El Consejo de Europa también ha promovido la interconexión entre las lenguas y la tecnología digital a través de varios proyectos y programas. El Marco de Competencia Digital para los Ciudadanos (Vuorikari, R. et al., 2016, 2022) y el Marco Común de Referencia para las Alfabetizaciones Digitales Interculturales (CFRIDiL) son dos de sus programas más conocidos. Se hace amplia referencia a ellos en los capítulos uno y seis de esta publicación.

A raíz de la COVID-19, una pandemia que ha afectado sustancialmente al mundo, todos los sistemas educativos se vieron obligados a reinventarse o/y adaptarse a las nuevas condiciones físicas y sociales. Los profesores tuvieron que revisar los principios básicos que les guían en su práctica docente. El mundo digital se convirtió entonces en la gran panacea de la educación y los nuevos entornos de aprendizaje se extendieron ampliamente. Sosteniendo la afirmación de Muñoz-Luna y Taillefer (2018), "... beyond the role of technology uses, language teachers and researchers must now explore the field of digital activities and resources." (p. 1), somos capaces de entender por qué el proyecto QuILL y esta publicación, más concretamente, son tan oportunos.

El proyecto Erasmus+ "QuILL - Calidad en el aprendizaje de idiomas" fue aprobado dentro de la convocatoria Asociaciones estratégicas para la preparación de la educación digital, ya que propone una nueva visión de la forma en que los recursos educativos abiertos (REA) digitales se ponen a

disposición de los profesores de idiomas que enseñan idiomas con fines específicos o como lenguas extranjeras y cómo pueden maximizar su uso de forma cualitativa. Uno de los principales objetivos de QuILL es poner a disposición de los profesores de idiomas de la enseñanza superior un número considerable de Recursos Educativos Abiertos (REA) para ayudarles en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el portal QuILL, tanto los profesores de idiomas como los estudiantes encontrarán numerosos REA para 18 lenguas europeas, ya probados y validados por estudiantes en escenarios reales de enseñanza. Además, los profesores dispondrán de un paquete de formación que les guiará en la forma de identificar, utilizar y crear recursos en línea.

Esta publicación, que contiene importantes orientaciones teóricas y prácticas, está dirigida a los responsables políticos de la enseñanza superior, así como a los profesores de Lenguas para Fines Específicos (LLFE), con el fin de mejorar la implementación de las oportunidades de aprendizaje de idiomas basadas en la tecnología digital en los sistemas de enseñanza superior. También pretende presentar, examinar y reflexionar sobre las oportunidades relacionadas con el uso de la tecnología digital en el proceso de aprendizaje y enseñanza de idiomas.

Esta publicación reúne las contribuciones de los seis socios que integran el consorcio del proyecto QuILL. Por ello, consta de seis capítulos:

Capítulo uno - Calidad en la enseñanza digital de idiomas - Estado de la cuestión

Capítulo dos - Criterios e indicadores de calidad en el aprendizaje de idiomas integrado en REA

Capítulo tres - Innovación en la enseñanza de idiomas

Capítulo cuatro - Motivación de los estudiantes de enseñanza superior para aprender idiomas utilizando tecnologías y recursos digitales

Capítulo cinco - Implementación de las tecnologías digitales en la enseñanza de idiomas a nivel sistémico en el sector de la ES

Capítulo seis - Educación digital y contenidos LSP en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas

La mayoría de los recursos que se encuentran en Internet están dirigidos a estudiantes de inglés. Esta es una de las cuestiones que aborda QuILL. Los capítulos cuatro y cinco ponen de relieve esta carencia, llamando la atención sobre las diferencias entre el inglés como lengua extranjera (English as a Foreign Language, EFL) / inglés con fines específicos (English for Specific Purposes, ESP) y la enseñanza de la segunda lengua (L2) o LFE, de ahí la necesidad de adoptar estrategias de enseñanza alternativas y de replantearse modelos de motivación adecuados a la LFE o al aprendizaje de otras lenguas distintas del inglés (Learning other Languages than English, LOTE).

Todos los capítulos abordan el proceso de aprendizaje de lenguas a través de recursos digitales y palabras clave como "calidad" "innovación" y "educación digital" son comunes a todos ellos. No obstante, se hizo una división de subtemas para que cada área pudiera tener un análisis más profundo. El **capítulo uno** ofrece una amplia aproximación bibliográfica al estado de la cuestión de la enseñanza digital de idiomas en el contexto de la educación superior europea. Aborda la literatura reciente sobre el tema, además de traer a colación proyectos y programas de debate llevados a cabo por el Consejo de Europa como forma de atestiguar la relevancia que la tecnología digital ha adquirido en los últimos años. Según la bibliografía, la integración de herramientas y recursos digitales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en diferentes escenarios docentes europeos ha demostrado ser una baza de calidad para el nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje.

El **capítulo dos** plantea importantes reflexiones sobre la complejidad de la calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como sobre el concepto de Recursos Educativos Abiertos (REA) de buena calidad y lo que implica desde la perspectiva del usuario. Además, los autores identifican indicadores de calidad, como la satisfacción de los estudiantes, para medir el progreso de los cursos de enseñanza de idiomas basados en tecnología digital en la Educación Superior. Para ilustrar estos indicadores de

calidad, se llevaron a cabo dos estudios en los que se examinaron las opiniones de profesores y estudiantes sobre un curso de idiomas universitario integrado en REA. Los resultados obtenidos sugieren que los indicadores de calidad son valorados tanto por los estudiantes como por los profesores, y que los REA se consideran un material de clase complementario interesante y motivador. En el **capítulo tres**, la innovación marca el contenido de todo el capítulo. Por lo tanto, se esbozan prácticas, enfoques, métodos y estrategias basados en el uso de tecnologías digitales. Basándose en la innovación en la formación de profesores en prácticas en entornos en línea, se abordan temas como el aprendizaje combinado, la autorregulación del estudiante y la autonomía del estudiante en EFL y SLP.

El **capítulo cuatro** se centra principalmente en la cuestión de la motivación y en lo influyente que puede ser en el aprendizaje de L2, en diferentes escenarios de aprendizaje y dirigida a diferentes estudiantes. Por lo tanto, atender a las necesidades y adaptar los cursos de idiomas a las necesidades específicas de los estudiantes de tercer ciclo que cursan LSP es una de las mejores prácticas que los autores sugieren en este capítulo. Además, los profesores también deben implicar a los estudiantes en el proceso de selección y diseño de los recursos de aprendizaje, dándoles más responsabilidad y autonomía en el proceso de aprendizaje. Además, el uso de recursos digitales también puede explicar el aumento de la motivación que se traducirá en un aprendizaje más eficaz. De este modo, se dotará a los estudiantes de las herramientas necesarias para acceder con éxito al mercado laboral y desarrollar futuros negocios.

El **capítulo quinto** examina cómo se aplican las tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas en el sector de la enseñanza superior, principalmente a través de la base de datos QuILL, explicando cómo se identificaron y seleccionaron los recursos en 18 lenguas europeas. Los autores profundizan en este proceso de aplicación, describiendo sus diversas etapas. También se abordan las mejores prácticas sobre cómo aprovechar al máximo los recursos digitales, con el fin de proporcionar a los responsables de la toma de decisiones, a los profesores y a los estudiantes un conjunto de siete recomendaciones que resultarán útiles en sus prácticas de aprendizaje y enseñanza, ya sea en escenarios presenciales, híbridos o en línea.

El **capítulo seis** se centra en la PSL y ofrece directrices útiles para la identificación y el uso de recursos digitales en el contexto docente. A través de la exposición de varias herramientas y casos prácticos centrados en el finés, el italiano y el alemán con fines específicos, los autores ejemplifican cómo los recursos digitales pueden integrarse en el proceso de enseñanza o utilizarse como alternativa a las actividades presenciales. Además, el debate pedagógico sobre los recursos educativos abiertos arroja algo de luz sobre el replanteamiento de los paradigmas docentes en el contexto del giro digital.

Las directrices puestas en juego en estos seis capítulos coinciden con los principios básicos que guían nuestra práctica docente como profesores de enseñanza superior: queremos que nuestros estudiantes se sientan motivados y comprometidos, liberándoles de estrecheces de miras, fomentando la autonomía y el pensamiento crítico. En el contexto específico de la PSL, las tecnologías digitales dotan a profesores y estudiantes de más herramientas que les capacitarán durante el proceso de aprendizaje y enseñanza, para que sigan abriendo el mayor número de puertas posible.

REFERENCIAS

Baker, C. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.

Coleman, J. A. (2005). Modern Languages as a University Discipline. In J. A. Coleman & J. Klapper (Eds.), *Effective Learning and Teaching in Modern Languages* (pp. 3-9). Routledge.

Council of Europe. (2020). *The Common European Framework of References for Languages. Companion Volume*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/uses-and-objectives>

- Dobson, A. (2018). Towards “MFL for all” in England: a historical perspective. *The Language Learning Journal*, 46(1), 75-85.
- Feldges, T. (2022) (ed.). *Education in Europe: Contemporary Approaches across the Continent*. The Routledge Education Studies Series. Routledge.
- Morgan, K. (2011). *The Birth of Industrial Britain*. Pearson Education Limited.
- Muñoz-Luna, R. & Taillefer, L. (Eds.). (2018). *Integrating Information and Communication Technologies in English for Specific Purposes*. English Language Education Collection, Vol. 10. Springer.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gómez S., & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Publication Offices of the European Union.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publication Offices of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>
- Witold, T. & Brock, C. (2000). Introduction. The place of education in united Europe. In C. Brock & T. Witold, T. (Eds.), *Education in a Single Europe* (pp. 1-48). Routledge.

CAPÍTULO UNO

CALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS DE VANGUARDIA

ELISABETE MENDES SILVA¹, ISABEL CHUMBO², VITOR GONÇALVES³, CLÁUDIA MARTINS⁴, ALEXIA DOTRAS BRAVO⁵, ANA M. ALVES⁶

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA ^{1,2,3,4,5,6}

UNIVERSITY OF LISBON CENTRE FOR ENGLISH STUDIES^{1,4}

RESEARCH CENTRE IN BASIC EDUCATION³

UNIVERSITY OF AVEIRO CENTRE FOR LANGUAGE, LITERATURE AND CULTURE^{4,6}

UNIVERSITY OF COIMBRA CENTRE FOR PORTUGUESE LITERATURE⁵

BRAGANÇA, PORTUGAL

ESILVA@IPB.PT, ISCHUMBO@IPB.PT, VG@IPB.PT, CLAUDIAM@IPB.PT, ALEXIA@IPB.PT, AMALVES@IPB.PT

RESUMEN

En las dos últimas décadas han cambiado muchas cosas en el contexto de la educación. Los avances tecnológicos en un mundo globalizado y conectado han promulgado nuevos enfoques en la enseñanza de idiomas, especialmente en el contexto de la educación superior. Por lo tanto, este capítulo abordará el estado de la cuestión sobre la enseñanza digital de idiomas, con el apoyo de la literatura relevante en el campo (por ejemplo, Arnó-Macià (2012); Atherton (2018); Blannin (2022); Li (2017); Peterson, Yamazaki et al. (2021); Vuorikari et al. (2022) entre otros estudios, programas y proyectos relacionados - con el fin de proporcionar una visión completa de la situación actual en lo que respecta a la calidad en el aprendizaje digital de idiomas y la enseñanza en la Educación Superior en Europa. Este capítulo también resume y cubre una variedad de herramientas y recursos digitales que han contribuido a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto representado de las lenguas para fines específicos.

1. INTRODUCCIÓN

A principios del siglo XXI, en el contexto de la educación, Marc Prensky (2001) acuñó una nueva expresión - "nativos digitales"- para definir a los estudiantes en una época que había sido testigo de un cambio paradigmático con el telón de fondo de los constantes avances digitales desde las últimas décadas del siglo XX. Estos "nativos digitales" formaban parte de un proceso de "discontinuidad" o "singularidad" que transformaba " things so fundamentally that there is no going back" (p. 1). Como argumenta el autor "This so-called 'singularity' is the arrival and rapid dissemination of digital technology in the last decades of the 20th century" (Prensky, 2001, p. 1). Prensky denominó "inmigrantes digitales" a los profesores y educadores que se familiarizaron con las nuevas tecnologías, adoptándolas (y adaptándolas) como estrategia eficaz en su enseñanza. Además, Prensky advertía a los profesores de la necesidad de cambiar si querían captar la atención de los estudiantes (p. 6). Se podría deducir fácilmente que este enfoque de la tecnología ha seducido sobre todo a los profesores más jóvenes, más propensos a utilizar la tecnología tanto en su vida personal como en la enseñanza, que a los más maduros, que la miraban con más recelo y confiaban en los enfoques tradicionales de la enseñanza.

Sin embargo, aunque esto pueda ser cierto en algunas circunstancias, no proporciona un argumento sólido para justificar una actitud más o menos permeable hacia el uso de la tecnología en el contexto docente. Existe una miriada de factores que favorecen o dificultan el compromiso de los profesores con la alfabetización digital tanto en su vida personal como profesional, y se necesita más investigación que nos proporcione una comprensión más profunda de esta cuestión, como afirma Tour (2015, p. 127). En este sentido, este autor (2015), al tratar de identificar "a close relationship between language

teachers' everyday digital literacy practices and the use of technologies in their classroom" (p. 137), llevó a cabo un estudio que examinó "el uso que hacen los profesores del uso de la tecnología en la vida personal y en la enseñanza" (p. 136). Estas reflexiones sobre las nuevas alfabetizaciones en la enseñanza demostraron que este nuevo enfoque de la enseñanza de idiomas sigue siendo un reto. Como concluye el autor:

Inclusion of new literacies in school settings requires many changes because curriculum and pedagogy are already constrained by external factors. Importantly, it requires individual teachers' efforts because, as this study illustrates, teaching new literacies can be further limited by teachers' digital mindsets. (p. 136)

Desde 2001, la tecnología digital ha cambiado de forma más significativa y rápida, cambio al que han acompañado los profesores. Según Johnston et al. (2019): "At a breakneck speed, new technological gadgets are introduced to the marketplace, as the great societal panacea of our generation. Technology is touted in even redemptive terms, akin to religious fervor." (p. v).

La tecnología digital ha desatado fuerzas en el campo de la educación nunca antes vistas y la literatura ha abundado para examinar y destacar las potencialidades de las nuevas tecnologías en cualquier contexto de enseñanza y aprendizaje (Stanley, 2013; Smith, 2016; Li, 2017; Atherton, 2018; Blake & Guillén, 2020, Blannin, 2022). Además, Muñoz-Luna y Taillefer (2018) afirman que "the integration of technology into education has been an important agenda for educational reform all over the world " (p. 6). Los incesantes descubrimientos en este campo en las primeras décadas del siglo XXI desafiaron y cambiaron los enfoques de la educación digital. La enseñanza de idiomas también adquirió una visión renovada de la forma de enseñar y aprender idiomas a medida que los nuevos medios de comunicación y las tecnologías de la información se convirtieron en importantes herramientas auxiliares de los profesores de idiomas. De este modo, los recursos digitales han mejorado las posibilidades de enseñanza y aprendizaje, adaptando las competencias digitales de profesorado y alumnado a los retos del siglo XXI sobre la base de un marco de competencias digitales. Esta agenda es muy valorada en el nuevo escenario de la educación superior (ES), que promueve la alfabetización digital y los medios interactivos para profesores y estudiantes (Blannin, 2022; Aguilera, 2022; Tomczyk & Fedeli, 2022) a través, por ejemplo, de la creación del Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) establecido por la Unión Europea en 2016 (Vuorikari et al., 2016), con una nueva edición en 2017 (Carretero Gómez et al., 2017). Más adelante exploraremos los avances de este y otros marcos.

Este capítulo aborda la integración de herramientas y recursos digitales en la enseñanza de idiomas y cómo contribuye a mejorar la calidad y la eficacia de la enseñanza. Además, examinará brevemente el contexto de la lengua para fines específicos y su interconexión con el mundo digital, ya que este tema se tratará con más detalle en el capítulo 6. A través de la revisión bibliográfica, incorporará estudios, proyectos y programas recientes y significativos que demuestren la pertinencia de estos puntos de vista y atestigüen las tendencias más avanzadas dentro del ámbito específico de la enseñanza de lenguas digitales (de calidad) en el contexto de la enseñanza superior europea.

2. COMPETENCIA DIGITAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EUROPEA

Las tecnologías digitales -un concepto amplio que abarca Internet, los dispositivos móviles digitales (teléfonos inteligentes, tabletas y similares), las herramientas Web 2.0, los dispositivos de realidad virtual, la inteligencia artificial y otras tecnologías digitales nuevas y actualizadas (Tsvysk & Tsvysk, 2019, p. 562)- constituyen el núcleo de la era moderna de los avances tecnológicos. De hecho, el rápido ritmo de los cambios tecnológicos y digitales atendió a nuevos modelos de aprendizaje de idiomas mejorados y más interactivos, como la enseñanza de idiomas asistida por ordenador (Computer Assisted Language Instruction, CALI), el aprendizaje de idiomas asistido por ordenador (Computer

Assisted Language Learning, CALL) (en uso desde la década de 1960, pero con mayor impacto en la década de 1990, como corrobora el interés de la literatura (Levy, 1997; Beatty, 2003), el aprendizaje de idiomas mejorado por tecnología (Technology-Enhanced Language Learning, TELL) y el aprendizaje de idiomas asistido por móvil (Mobile Assisted Language Learning, MALL). Estos modelos crearon un nuevo marco de aprendizaje y enseñanza que facilitó la labor de los profesores.

La transición de la Web 1.0, estática y pasiva, a la Web 2.0, dinámica e interactiva, impulsó la masificación de la información en tiempo real (Smith, 2016, p. 3). La comunicación mediada por ordenador se extendió con la difusión de los teléfonos inteligentes, ya que se convirtieron en un bien normalizado que allanó el camino para una nueva área de aprendizaje: el aprendizaje de idiomas asistido por móvil (Mobile Assisted Language Learning, MALL). Según Chinnery (2006), estas tecnologías mejoran sustancialmente la inclusión social en el aprendizaje de idiomas, debiendo utilizarse en consonancia con la pedagogía más adecuada (p. 9). Más recientemente, Stockwell (2022) también señala las diferentes actitudes ante el uso de las tecnologías digitales:

Although technology has features more prominently in education (...) since the spread of the Covid-19 virus at the beginning of 2020, there still remain strongly divided opinions as to its long-term use as a viable option to quality education rather than a stopgap until the world recovers from the disaster. (p. 1).

Por un lado, hay quienes opinan que la tecnología puede retrasar la eficacia pedagógica en la educación y, por otro, hay quienes se muestran totalmente entusiastas y optimistas sobre sus efectos. Sin embargo, debido al uso generalizado de dispositivos móviles, Stockwell (2022) sostiene que el aprendizaje a través de la tecnología, ya sea CALL o MALL, "really does seem bound in expectations that it will make teaching and learning easier" (pp. 5-6). A pesar de la controversia en torno a los efectos del uso de la tecnología digital en la educación, debemos reconocer el potencial de la tecnología para apoyar los entornos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, el mismo autor (2022) afirma que el uso de la tecnología en el aula debe planificarse y aplicarse cuidadosamente, ya que, de lo contrario, dejará de ser eficaz al perderse los principales objetivos de aprendizaje (p. 2).

En el contexto europeo, la Unión Europea sigue promoviendo y actualizando el marco de Competencia Digital (DigComp 2.2) (Vuorikari et al., 2022). Este marco tiene por objeto desarrollar las competencias digitales de los ciudadanos, de modo que estén mejor equipados para afrontar los retos tecnológicos y sociales del siglo XXI. Proporciona nuevos ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes, así como herramientas para la autorreflexión, el seguimiento y la certificación de las competencias digitales. Además, representa una excelente guía sobre cómo los ciudadanos interactúan, comparten, se comprometen y colaboran a través de las tecnologías digitales. Estos modos de actuación se asemejan a las cuatro C de las competencias del siglo XXI en el contexto educativo: pensamiento crítico, creatividad, colaboración y comunicación. Entre las habilidades del siglo XXI, la competencia digital ha cobrado mucha importancia en las dos últimas décadas.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER-CV) (European Council, 2020), mencionado en DigComp 2.2, es también un marco primordial que orienta los sistemas educativos europeos. Publicado por primera vez en 2001, el MCER se ha actualizado constantemente para responder a los continuos retos de una sociedad más pluricultural y plurilingüe. Además de constituir una base común para la uniformización de los programas de lenguas, la evaluación y las directrices curriculares, entre otros, en toda Europa (Council of Europe, 2001), también pretende fomentar el enfoque centrado en el alumno, el aprendizaje permanente, la lengua de signos, el plurilingüismo y la competencia pluricultural, sustentados en un enfoque comunicativo. La última versión del MCER-CV (Council of Europe, 2020) añadió nuevos descriptores, dando testimonio de los actuales cambios sociales y tecnológicos:

The fact that this extension takes the CEFR descriptors beyond the area of modern language learning to encompass aspects relevant to language education across the curriculum was

overwhelmingly welcomed in the extensive consultation process undertaken in 2016–17. This reflects the increasing awareness of the need for an integrated approach to language education across the curriculum. Language teaching practitioners particularly welcomed descriptors concerned with online interaction, collaborative learning and mediating text. The consultation also confirmed the importance that policy makers attach to the provision of descriptors for plurilingualism/pluriculturalism. (Council of Europe, 2020, p. 22)

La interacción en línea es, de hecho, una realidad que no podemos ocultar. Internet se ha convertido en un poderoso medio en nuestras vidas y, como tal, este nuevo contexto debe añadirse a la amplia gama de contextos de enseñanza de que dispone la educación.

En el ámbito del proyecto de investigación europeo Erasmus+ EU-MADE4ALL - Integración de la Alfabetización Digital Multimodal y el Inglés para la Comunicación Internacional - se diseñó, implementó y probó el Marco Común de Referencia para la Alfabetización Digital Intercultural (CFRIDiL). Este marco, que se deriva del MCER y DigComp 2.0, pero va más allá; abarca una clasificación más híbrida de las competencias. La multimodalidad, la alfabetización digital y la comunicación mediada por ordenador para la comunicación global representan la gran panacea de este marco para que la "communication in international and intercultural contexts" resulte "successful" e "including more comprehensive multimodal, socio-semiotic and critical skills that take into consideration the expectations of socio-culturally diverse audiences and contexts" (Adami et al., 2019, p. 11). Sobre todo, CFRIDiL:

is a definite step towards standardisation of digital skills by promoting transparency and recognition for the evaluation of what a European citizen should know to be a successful communicator in today's digitally-connected world and with the final goal of facilitating learning, employability and mobility. (Adami et al., 2019, p. 14).

En consonancia con las directrices de la Unión Europea, los sistemas europeos de enseñanza superior también intentan acompañar el ritmo del cambio y se esfuerzan por fomentar la competencia digital entre profesores, educadores y estudiantes. El Marco de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu) sirve de trampolín para avalar las competencias digitales. Como podemos leer en el documento:

It aims to provide a general reference frame for developers of digital competence models, i.e. Member States, regional governments, relevant national and regional agencies, educational organisations themselves, and public or private professional training providers. It is directed towards educators at all levels of education, from early childhood to higher and adult education, including general and vocational training, special needs education, and non-formal learning contexts. It invites and encourages adaptation and modification to the specific context and purpose. (Punie & Redecker, 2017, p. 9)

Además, sitúa la innovación en el centro de todas las instituciones educativas, incluido el contexto de la educación superior, aprovechando el potencial de las tecnologías digitales. Por consiguiente, este marco aborda las competencias profesionales y pedagógicas de los educadores junto con las competencias de los estudiantes, centrándose en las áreas de compromiso profesional, recursos digitales, evaluación, capacitación de los estudiantes y, por último, facilitación de la competencia digital de los estudiantes. (Punie & Redecker, 2017, p. 8).

Con el objetivo de mostrar pruebas a los responsables políticos y a los educadores de la eficacia de las políticas que fomentan el aprendizaje en la era digital, se publicó el estudio Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies (DigEduPol) se publicó en 2017 (Redecker et al., 2017). Además, cabe mencionar SELFIE, la herramienta europea para la capacidad

digital de las escuelas. Los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) (MOOCKnowledge, MOOCs4inclusion) también se han añadido a la agenda de investigación.

3. APRENDIZAJE DE LENGUAS DIGITAL DE CALIDAD: ESTADO DE LA CUESTIÓN, TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS

Uno de los principales principios en los que se basan los marcos diseñados y aplicados por la Comisión Europea, dirigidos por su Centro Común de Investigación, es precisamente el fomento de las competencias digitales de todos los ciudadanos para dotarles de las herramientas adecuadas que les permitan tener más éxito profesional y sentirse más realizados tanto a nivel profesional como personal. En DigComp 2.2, cinco áreas de competencia describen en qué consiste la competencia digital: (i) Alfabetización en información y datos; (ii) Comunicación y colaboración; (iii) Creación de contenidos digitales; (iv) Seguridad; y (v) Resolución de problemas. En el contexto del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en la enseñanza superior, TELL, el aprendizaje de idiomas asistido por la tecnología (Technology-Assisted Language Learning, TALL), CALL y MALL responden a las necesidades de los estudiantes y van de la mano de las exigencias de un mundo cada vez más digital. Internet ha proporcionado tanto a los profesores como a los estudiantes una amplia gama de recursos educativos. Los MOOC, surgidos del movimiento de los Recursos Educativos Abiertos en 2008, también han sido una estrategia y un recurso digital educativo muy atractivo. Independientemente de la perspectiva democrática de los MOOC, su uso sigue planteando nuevos retos en este sentido. Deng, Benckendorff y Gannaway (2019) llevaron a cabo un estudio sistemático que examinó los avances y las nuevas direcciones del aprendizaje y la enseñanza en los MOOC. Los resultados les llevaron a concluir que, a pesar de los crecientes estudios de investigación sobre los MOOC, no ha habido suficiente "systematic research on the learning and teaching dynamics in MOOCs" (p. 58), y llegaron a cinco hipótesis principales:

- a) la investigación basada en pruebas es insuficiente, especialmente en lo que respecta a las audiencias, que están sujetas a una cierta hegemonía cultural occidental;
- b) los factores relevantes, como la motivación, parecen simplificarse en exceso en los estudios sobre los MOOC;
- c) no se han llevado a cabo investigaciones sobre diversos enfoques del compromiso con el aprendizaje;
- d) la medición de los resultados del aprendizaje está muy simplificada y depende en gran medida de las calificaciones;
- e) hasta ahora no está claro cómo se relacionan los distintos factores clave del aprendizaje y la enseñanza, a pesar de las pruebas existentes de que "un compromiso social en línea y de comportamiento más activo" está vinculado a mayores tasas de retención y rendimiento académico.

Por tanto, los autores afirman que es sumamente importante considerar los factores de aprendizaje y enseñanza en la forma en que interactúan entre sí, y no de manera aislada, para que los MOOC puedan implementarse y evaluarse mejor (p. 58).

Los MOOC y todos estos recursos y sistemas digitales se han utilizado como potentes y eficaces potenciadores de la motivación y la calidad. Como herramientas de apoyo a las clases de idiomas, añaden nuevos elementos a los enfoques metodológicos de la enseñanza y el aprendizaje. Bolen (2021) presenta algunas razones para incorporar recursos basados en la tecnología en el aula de idiomas: es eficaz, ya que los estudiantes aprenden más rápido; hace que las clases sean más atractivas; los estudiantes se sienten más motivados; los estudiantes se vuelven más autónomos; los profesores pueden tener acceso a un sinfín de recursos "excelentes", como cuestionarios, juegos de

mesa en línea, comprobación de plagios, entre otros; y los estudiantes, padres y administradores esperan el uso del ordenador en el aula (pp. 7-8). Sin embargo, como ya se ha subrayado, si la tecnología se utiliza sin una planificación cuidadosa, los objetivos pedagógicos pueden perder su eficacia. Por lo tanto, es imperativo saber cómo y cuándo utilizar la tecnología en el aula. Si se utiliza sólo por el mero hecho de usar el ordenador, los objetivos de aprendizaje pierden sentido, pero si se integra con objetivos y estrategias muy definidos, los resultados serán mucho más alentadores.

3.1 GAMIFICACIÓN: UNA ODISEA PARA EL PROFESORADO

La gamificación también ha estado en la agenda de profesores y educadores. Recientemente ha proliferado una gran variedad de plataformas de aprendizaje basadas en juegos, sitios web de aprendizaje de idiomas y evaluaciones en línea, por nombrar sólo algunos. Estas herramientas o aplicaciones en línea, como Flippity, Quizizz, Quizlet, Kahoot, Nearpod o Sutori, crean excelentes oportunidades para que los profesores planifiquen lecciones más interactivas y motivadoras. Duolingo, Edmodo, Class Dojo, Zondle, Languagenut, FluentU, Socrative, Brainscape, The Language Game y MindSnacks son algunas aplicaciones de gamificación que se utilizan normalmente en el aprendizaje de idiomas (Prathyusha, 2020). Estas herramientas también pueden integrarse en cursos de e-learning, como los MOOC, u otros.

A continuación, es importante aclarar y clasificar la gamificación, desde una perspectiva más amplia. Los juegos siempre han ejercido una atracción natural sobre los individuos, permitiéndoles no sólo disfrutar de actividades de ocio y entretenimiento, sino también para aprender o incluso realizar muchas de sus actividades. También surgen como un importante componente social y cultural y son promotores de compromiso con la motivación (Bozkurt & Durak, 2018).

En el contexto educativo, el uso de juegos como ayudas o promotores del aprendizaje no es un fenómeno nuevo. La UNESCO reconoce que los juegos digitales desempeñan un papel importante en la vida cotidiana de los jóvenes y los considera herramientas pedagógicas para transferir, mejorar y/o desarrollar habilidades y competencias para el diálogo intercultural y el aprendizaje social y emocional para prevenir el extremismo violento (UNESCO, 2021).

Sin embargo, el uso generalizado de los juegos digitales como forma de entretenimiento ha planteado la cuestión de cómo aprovechar su potencial con fines educativos. Es innegable que el usuario de juegos digitales se siente profundamente atraído e implicado en estas actividades. El uso generalizado de dispositivos móviles de comunicación ha hecho que los juegos digitales sean omnipresentes en la vida de los estudiantes. Esta disponibilidad de medios y la atracción que los juegos ejercen sobre los estudiantes sugieren a los educadores opciones estimulantes para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, podemos identificar distintas modalidades de utilización de estos juegos digitales, con tantas similitudes como diferencias, a saber: Edutainment (Al Fatta et al., 2018), Digital Game Based Learning (Nadolny et al., 2020), Serious Games (Sudarmilah et al., 2018) y Gamification. A efectos de este capítulo, solo profundizaremos en esta última.

La gamificación es "the use of game design elements in non-game contexts" (Deterding et al., 2011, p. 10). Chou (2016) define la gamificación como "the art of generating fun by involving elements commonly found in games and carefully applying them to productive or real-world activities" (p. 8). Para Schlemmer (2014), es algo que "proposes to create a game layer in an application or product, in place of being, in origin, a game" (p. 77). Por otro lado, Gartner (2022) plantea la gamificación como "the use of game mechanics and design to digitally engage and motivate people to achieve their goals" (párr. 1).

Hamari et al. (2014) presentan la gamificación como un proceso de mejora de los servicios mediante su enriquecimiento con experiencias de juego. Además, amplían la definición más allá de la mecánica del juego, sosteniendo que el concepto debe entenderse más ampliamente como un proceso en el que el usuario se involucra en experiencias psicológicas, al igual que ocurre generalmente con los juegos. Estos autores, al desarrollar su conceptualización de la gamificación, asocian tres potencialidades esenciales que justifican su uso: resultados conductuales productivos (por ejemplo, una correlación

positiva entre el aumento del esfuerzo de aprendizaje y el aumento de la motivación); resultados psicológicos positivos (como, por ejemplo, el aumento de la motivación resultante de la interacción del usuario con los elementos de diseño del juego); y recursos motivacionales (es decir, elementos de diseño del juego como puntos, tablas de clasificación, insignias, niveles, retroalimentación, indicación de progreso, entre otros).

Basándose en un análisis de docenas de estudios sobre gamificación, los mismos autores, afirman que todos los realizados en contextos de educación/aprendizaje muestran efectos mayoritariamente positivos, especialmente en términos de aumento de la motivación y la implicación en las tareas de aprendizaje. Advierten, sin embargo, que los mismos estudios también señalan algunos resultados negativos a tener en cuenta, a saber: el aumento del comportamiento competitivo y las dificultades en el proceso de evaluación.

Para Vianna et al. (2013), las características del juego, como la retroalimentación instantánea, las insignias, los objetivos tangibles, la competitividad, la colaboración y el "learning by doing", son elementos esenciales para lograr propósitos específicos a través de la gamificación.

John et al. (2017) sostienen que las actividades de aprendizaje que utilizan la gamificación (recursos motivacionales) conducen a un reconocimiento de la importancia de las actividades de aprendizaje (resultado psicológico) que, a su vez, conduce a un aumento del esfuerzo de aprendizaje (resultado conductual) que se traduce en un progreso en el rendimiento académico. De hecho, la gamificación se señala como una metodología activa que puede contribuir a motivar e implicar a los estudiantes en las actividades, fomentando el aprendizaje y moldeando el comportamiento (Kim, 2015).

La mejora del rendimiento en el aprendizaje, la interacción con los compañeros y el aumento de la motivación y el compromiso son tres factores que Zainuddin et al. (2020) destacan de los efectos sobre el uso de la gamificación en la educación. Refiriéndose a las experiencias de aprendizaje interactivo, Fardo (2013) reconoce la capacidad de la gamificación para ayudar a superar la falta de compromiso de los estudiantes, promoviendo un cambio positivo en el comportamiento con una mayor participación significativa. Por lo tanto, en un entorno basado en juegos, aumenta el nivel de compromiso y participación de los estudiantes (Glover, 2013; Kiryakova et al.; 2014, Zainuddin et al., 2020; Vankúš, 2021).

También existen otras aplicaciones para el aprendizaje de idiomas, como EducaPlay, Busuu, Babbel, Speakly, QLango u otras similares, que pueden ser útiles tanto para los estudiantes como para los profesores, ya que en ellas los primeros encontrarán toda la orientación necesaria para aprender el idioma que elijan, o los segundos también podrán obtener ideas a partir de planes de clase o actividades diseñados y claramente instruidos para utilizar en sus clases.

3.2 VINCULANDO LA TECNOLOGÍA CON LFE

En el ámbito de las lenguas para fines específicos (LFE), Arnó-Maciá (2012) examina cómo la tecnología ha transformado la enseñanza y el aprendizaje de las LFE. La autora sostiene que la tecnología ha proporcionado a los profesores de LFE géneros nuevos e híbridos, herramientas informáticas para recopilar y analizar discursos especializados y el desarrollo de materiales y cursos en línea (p. 89). De hecho, las aplicaciones CALL han creado oportunidades para un entorno de aprendizaje más colaborativo, creativo, innovador y motivador. Muñoz-Luna y Taillefer (2018) consideran la integración de la tecnología en las clases de aprendizaje de LFE desde dos enfoques complementarios: por un lado, "teachers and other language professionals as digital users of online activities and technological applications", y, por otro, "Teachers and professionals as innovative creators of those applications contributing from their practical experience (...)" (p. 2). Estos autores también ponen a disposición de los profesores de Inglés con Fines Específicos (IFE) diferentes herramientas de enseñanza en línea, como diccionarios telemáticos, corpus, videoclips, entre otros (p. 2).

Hoy en día, más que nunca, es imprescindible utilizar herramientas que ayuden a los procesos de GILT, es decir, Globalización (G11N), Internacionalización (I18N), Localización (L10N), Traducción (T9N). Para ello, los proveedores de servicios lingüísticos utilizan la Traducción Asistida por Ordenador (TAO), junto

con sus propias Memorias de Traducción, Editores de Traducción, Bases de Datos Terminológicas, entre otras herramientas para garantizar la productividad y la interoperabilidad. En ningún caso deben subestimarse los Tesoros, Glosarios, Diccionarios, Gramáticas y Enciclopedias digitales. Una última palabra hay que dedicarla a las herramientas de traducción automática dentro de los servicios lingüísticos, así como a la enseñanza de idiomas.

3.3 APRENDIZAJE DE LENGUAS ERASMUS+ A TRAVÉS DE PROYECTOS DE TECNOLOGÍA: UN POZO DE CONOCIMIENTO

Dado que los tiempos actuales plantean nuevos retos a la enseñanza de idiomas, enseñar y aprender idiomas de forma eficaz y de acuerdo con las necesidades de los estudiantes se ha convertido en una prioridad. Por este motivo, la integración y la aplicación de la tecnología en el aula de aprendizaje de idiomas y en el entorno en línea se han tenido muy en cuenta en el plan de calidad para el aprendizaje de idiomas. A nivel europeo, la Comisión Europea, a través de la promoción de proyectos Erasmus+, pretende desarrollar la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de idiomas e implantar este paradigma tecnológico en la educación y, más concretamente, en el ámbito lingüístico. Además, también se dirige a diferentes públicos: responsables políticos, estudiantes, profesores y educadores, con el fin de tener un mayor alcance de influencia y cambio.

En este sentido, Erasmus+ Learning Foreign Languages Online se basa en un enfoque democrático. Está dirigido a estudiantes de idiomas autodidactas con dificultades económicas y pretende facilitar el aprendizaje de idiomas en línea mediante una base de datos de recursos gratuitos en línea y, por tanto, promover la autonomía de los estudiantes. Los profesores también tienen a su disposición recursos educativos abiertos (REA) como complemento a los "entornos formales de enseñanza". Este proyecto está dirigido por varias Escuelas Europeas de Idiomas (privadas y no privadas) que restringieron su estudio a 7 idiomas: inglés, francés, alemán, italiano, español, croata y polaco. Es un ejemplo del uso de plataformas en línea para apoyar el aprendizaje de idiomas. Otro es DigiTise, dirigido a profesores mayores de 50 años y destinado a mejorar sus competencias digitales, muy en línea con DigComp2.2. Los principales resultados intelectuales fueron un manual y diez cursos MOOC.

El proyecto Erasmus+ ITILT 2 - Enseñanza interactiva de idiomas con tecnología - centra su ámbito de investigación y acción en el uso de la tecnología para la enseñanza de idiomas basada en tareas (TBLT), centrándose en "new and emerging technologies, such as such as tablet PCs, mobile phones, and videoconferencing software" (s.f., párr. 1). Los contextos educativos cubiertos por este proyecto incluyen todos los niveles educativos.

En la medida en que parece que los proyectos bajo el paraguas de Erasmus+ han reunido enfoques y aspectos sobre el terreno que no sólo son contemporáneos en términos de necesidades en la educación, sino también innovadores, ya que la investigación no ha sido lo suficientemente rápida como para establecer ideas fundacionales en el campo de la tecnología, las lenguas y la educación superior.

Así pues, el proyecto QuILL responde a las exigencias de la educación en el contexto de los avances tecnológicos con un alcance más encauzado que los anteriores. Está dirigido al contexto de la enseñanza superior y se centra muy específicamente en la PSL. El objetivo principal del proyecto es promover prácticas innovadoras para mejorar la capacidad digital de los profesores de idiomas en la enseñanza superior. Esto se hace, en primer lugar, a través de la identificación y revisión de fuentes digitales de alta calidad y fáciles de usar para la enseñanza de 18 lenguas europeas diferentes. Estas fuentes ya están en línea en el portal del proyecto y han recibido contribuciones de profesores de toda Europa. Aparte de que el proyecto promueve la formación en línea de los profesores de idiomas sobre cómo seleccionar, utilizar y crear fuentes digitales para la enseñanza de idiomas, también fomenta su capacidad para contribuir eficazmente al desarrollo de entornos educativos digitales tanto en la enseñanza a distancia como en la presencial. Esta formación en línea es de vital importancia para apoyar a los profesores a la hora de cambiar el paradigma hacia un aula de idiomas mejorada tecnológicamente.

4. OBSERVACIONES FINALES

El creciente número de investigaciones, ya sean fruto de la literatura, de proyectos Erasmus+ o de otros programas de la Unión Europea, sobre la integración de la tecnología digital en los contextos de aprendizaje de idiomas demuestra la relevancia de los recursos basados en la tecnología como un importante activo de calidad que debe contemplarse en los enfoques metodológicos de la educación en su conjunto.

Teniendo en cuenta la idiosincrasia del contexto de la ES, cabe mencionar que, aun así, fue capaz de integrar todos los enfoques que se han ido encapsulando a lo largo de los años, tanto en lo que respecta a la tecnología como al aprendizaje de idiomas. El proyecto QuILL parece un resultado de esta trayectoria.

El aprendizaje y la enseñanza de idiomas en el futuro (próximo) están indudablemente ligados al paradigma digital que ahora impregna todos los aspectos de nuestras vidas, y la calidad será siempre una preocupación fundamental en la educación y en el aprendizaje de idiomas. En consecuencia, el aprendizaje de idiomas potenciado por la tecnología es, sin duda, una baza innovadora que todos los agentes de la educación deben respaldar y utilizar de forma integral, pero prudente, para que los estudiantes, que son el público objetivo último de todo este nuevo enfoque tecnológico de la enseñanza y el aprendizaje, sigan aprendiendo idiomas de forma apoyada, atractiva y eficaz.

ENLACES A RECURSOS EXTERNOS

DigiTise: <https://digitiseproject.eu>

Project EU-MADE4ALL – Integrating Multimodal Digital Literacy and English for International Communication: <https://www.eumade4ll.eu>

SELFIE – the European tool for schools’ digital capacity: <https://www.pankampylis.eu/project/selfie-the-european-tool-for-schools-digital-capacity/>

The *Digital Competence Framework for Educators* (DigCompEdu): https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

The Erasmus+ Learning Foreign Languages Online: <https://www.learninglanguages.eu>

The Erasmus+ project ITILT 2 – Interactive Teaching in Languages with Technology: <https://www.uantwerpen.be/en/centres/linguapolis/research-projects/national-international-projects/international-projects/itilt2/>

REFERENCIAS

Adami, E., Karatza, S., Marenzi, I., Moschini, I., Petroni, S., Rocca, M., & Sindoni, M. G. (2019). *The Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacies (CFRIDiL)*. eumade4all. European Commission. Erasmus+ Programmes. https://www.eumade4ll.eu/wp-content/uploads/2019/09/cfridil-framework-MG3_IM_4-compresso.pdf

Aguilera, E. (2022). *Digital Literacies and Interaction Media: a framework for multimodal analysis*. Routledge.

Al Fatta, H., Maksom, Z., & Zakaria, M. H. (2018). Game-based learning and gamification: Searching for definitions. *International Journal of Simulation: Systems, Science and Technology*, 19(6), 41.1-41.5. <https://doi.org/10.5013/IJSSST.a.19.06.41>

Arnó-Macià, E. (2012). The Role of Technology in Teaching Languages for Specific Purposes courses. *The Modern Language Journal*, 96, 89-104.

Atherton, P. (2018). *50 Ways to Use Technology Enhanced Learning in the Classroom: Practical strategies for teaching*. SAGE.

- Beatty, K. (2003). *Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning*. Pearson Education.
- Blannin, J. (2022). *Beginning teaching with Digital Technologies*. SAGE.
- Blake, R. J. & Guillén, G. (2020). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Georgetown University Press.
- Bolen, J. (2021). *ESL Technology games, activities and resources. 59 ways to implement tech in a language learning classroom*. Independently published.
- Bozkurt, A. & Durak, G. (2018). A systematic review of gamification research: In pursuit of homo ludens. *International Journal of Game-Based Learning*, 8(3), 15–33. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2018070102>
- Carretero Gómez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *Digcomp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.
- Chinnery, G. M. (2006). Emerging Technologies. Going to the Mall: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 9-16. <https://www.lltjournal.org/item/381/>
- Chou, Y. K. (2016). *Actionable Gamification Beyond Points, Badges, and Leaderboards*. You-kai Chou.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Deng, R. Benckendorff, P., & Gannaway, D. (2019). Progress and new directions for teaching and learning in MOOCs. *Computers & Education*, 149, 49-60. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131518302902>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011a). From game design elements to gamefulness: Defining «gamification». *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, MindTrek 2011, September, 9–15*. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Fardo, M. L. (2013). Kapp, Karl M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. *Conjetura: filosofia e educação*, 18(1).
- Gartner. (2022). *Gartner Glossary*. Gartner Glossary. <https://www.gartner.com/en/marketing/glossary/gamification>
- Glover, I. (2013). Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners. In: Herrington, J., Couros, A., & Irvine, V. (eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2013* (pp. 1999-2008). Chesapeake, VA, AACE.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? - A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- John, T., Feldotto, M., Hensen, P., Klingsieck, K., Kundisch, D., & Langendorf, M. (2017). Towards a lean approach to gamifying education. *Proceedings of the 25th European Conference on Information Systems, ECIS 2017*, 2970–2979.

- Johnston, B., MacNeill, S., & Smyth, K. (2019). *Conceptualising the Digital University. The intersection of Policy, Pedagogy and Practice*. Palgrave MacMillan.
- Kim, B. (2015). Understanding Gamification. *Library technology reports: expert guides to library systems and services*, 51(2), 000–000. <https://doi.org/10.1108/el-02-2016-0049>
- Kiryakova, G., Angelova, N., & Yordanova, L. (2014). *Gamification in Education*. https://www.academia.edu/34056409/Gamification_in_education?from=cover_page
- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning. Context and Conceptualization*. Oxford University Press.
- Li, L. (2017). *New Technologies and Language Learning*. Red Globe Press.
- Muñoz-Luna, R. & Taillefer, L. (Eds.). (2018). *Integrating Information and Communication Technologies in English for Specific Purposes*. English Language Education Collection, Vol. 10. Springer.
- Nadolny, L., Valai, A., Cherrez, N. J., Elrick, D., Lovett, A., & Nowatzke, M. (2020). Examining the characteristics of game-based learning: A content analysis and design framework. *Computers & Education*, 156, 103936. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2020.103936>
- Prathyusha, N. (2020). Role of gamification in language learning. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 7(2), 577-583. <https://www.ijar.org/papers/IJAR2004090.pdf>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). MBC University. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Punie, Y. (Ed.) & Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Publication Offices of the European Union.
- Redecker, C., Kampley, P., Bacigalupo, M. & Punie, Y. (Eds.). (2017). *Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies*. Publications Office of the European Union.
- Smith, B. (2016). *Technology in Language Learning: An Overview*. Routledge.
- Stanley, G. (2013). *Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom*. Cambridge University Press.
- Stockwell, G. (2022). *Mobile Assisted Language Learning. Concepts, Contexts and Challenges*. Cambridge University Press.
- Sudarmilah, E., Fadlilah, U., Supriyono, H., Irsyadi, F. Y. Al, Nugroho, Y. S., & Fatmawati, A. (2018). A review: Is there any benefit in serious games? *AIP Conference Proceedings 1977*, 020059, 020059. <https://doi.org/10.1063/1.5042915>
- Tsvyk, V. A. & Tsvyk, I.V. (2019). *Digital Technologies in Modern Education: Ethical Aspect*. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 341. 5th International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2019)* (pp. 559-564). Atlantis Press.
- Tomczyk, L. & Fedeli, L. (2022). *Digital Literacy for Teachers*. Springer.
- Tour, E. (2015). Digital Mindsets: teachers' technology use in personal life and teaching. *Language Learning & Technology*, 19(3), 124-139.
- UNESCO. (2021, May 2017). *Digital Games for Peace: Creativity, Innovation & Resilience*. <https://mgiep.unesco.org/article/digital-games-for-peace-creativity-innovation-and-resilience>

- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gómez S., & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Publication Offices of the European Union.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publication Offices of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>
- Vankúš, P. (2021). Influence of game-based learning in mathematics education on students' affective domain: A systematic review. *Mathematics*, 9(9). <https://doi.org/10.3390/math9090986>
- Vianna, Y., Vianna, M., Medina, B., & Tanaka, S. (2013). Gamification, inc. Como reinventar empresas a partir de jogos. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9).
- Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M., & Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, 100326. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>

CAPÍTULO DOS

CRITERIOS DE CALIDAD DE QUILL QUALITY E INDICADORES DE CALIDAD EN APRENDIZAJE DE LENGUAS CON REA INTEGRADOS

JULIJA KOROSTENSKIENĖ, LORETA CHODZKIENĖ, HANNAH SHIPMAN, OLGA MEDVEDEVA

VILNIUS UNIVERSITY

VILNIUS, LITHUANIA

JULIJA.KOROSTENSKIENE@FLF.VU.LT, LORETA.CHODZKIENE@FLF.VU.LT, HANNAH.SHIPMAN@FLF.VU.LT,

OLGA.MEDVEDEVA@FLF.VU.LT

RESUMEN

La amplia aplicación de los Recursos Educativos Abiertos conlleva la necesidad de reconsiderar en parte y afinar los puntos de vista convencionales sobre los criterios de calidad y los indicadores de calidad en la enseñanza/aprendizaje de idiomas en la educación terciaria. Reflexionando sobre la complejidad de las cuestiones de calidad en la educación "abierta" y en los cursos de idiomas integrados en REA, nos centramos en los principales productos de Quill: la base de datos de REA y el paquete electrónico de formación del profesorado, que presumiblemente cumplen los requisitos de calidad. Para verificar nuestra hipótesis, se realizaron dos encuestas. Profesores de idiomas y estudiantes de centros de enseñanza superior de la República de Lituania conocieron los productos QuILL, los probaron en la práctica y compartieron su experiencia al cumplimentar dos cuestionarios. El análisis de las respuestas recogidas proporciona datos valiosos sobre la satisfacción de profesores y estudiantes, algo indispensable para luchar por la calidad.

1. INTRODUCCIÓN

Aunque la cuestión de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje se ha examinado ampliamente desde diversas perspectivas, cada innovación en los entornos y/o herramientas de enseñanza/aprendizaje conlleva la necesidad de revisar y ajustar los enfoques y prácticas bien establecidos. Los Recursos Educativos en Abierto (REA) y su integración en los cursos universitarios de idiomas plantean nuevas cuestiones y suscitan inquietudes en todas las partes interesadas; bastantes de ellas están directamente relacionadas con el nivel de garantía de la calidad. Esta sección se ocupa de la calidad y su evaluación dentro del marco QuILL (Quality in Language Learning) y sus productos, a saber, una base de datos de REA y un paquete de formación de profesores. Comenzamos con un breve repaso de cómo se llegó a percibir la educación a través de criterios de calidad multidimensionales, y reflexionamos sobre la complejidad de la calidad en la enseñanza/aprendizaje. Pasando a los REA, tratamos de centrarnos en la "apertura" y los cambios que conlleva. A continuación, relacionamos los criterios de calidad comunes con los propuestos en la descripción de la base de datos QuILL.

Adoptando el punto de vista de que la calidad de un recurso está intrínsecamente relacionada con el progreso de los estudiantes, hemos realizado dos estudios. En nuestro primer estudio, consideramos la percepción de los profesores sobre la usabilidad de los REA recogidos por QuILL. Nuestro segundo estudio es un estudio piloto, en el que examinamos los comentarios sobre la base de datos proporcionados por los estudiantes. El objetivo principal de ambos estudios es investigar la reacción de profesores y estudiantes ante los cursos de idiomas integrados en REA en una universidad. Esperamos que las respuestas recogidas puedan ser útiles para desarrollar un marco de indicadores que midan la eficacia de dichos cursos.

2. EDUCACIÓN DE CALIDAD A TRAVÉS DE UNALENTE HISTÓRICA

Con el fin de formular qué criterios e indicadores de calidad pueden plantearse razonablemente para el aprendizaje de idiomas integrado en REA, se presentará brevemente el concepto de calidad en la educación a través de una lente histórica. En lo que sigue, nos basamos en gran medida en las

perspectivas desarrolladas por Heyworth (2013). En su extensa visión general, Heyworth considera que la calidad en la educación está inextricablemente relacionada con su concepción original, a la vez que difiere significativamente de ella, es decir, la calidad como un fenómeno desarrollado y concebido - específicamente- para el mundo industrial.

En el mundo industrial, la noción de calidad se planteó por primera vez como un mecanismo de control, necesario para permitir garantizar paso a paso el cumplimiento del proceso de fabricación. Para hacer operativo el concepto de gestión de la calidad, éste pasó a constar de cuatro etapas: planificación, aplicación, comprobación y acciones de seguimiento, estas últimas de carácter correctivo o destinadas a aplicar todo el ciclo de control de la calidad a mayor escala.

La transferencia de la gestión de la calidad a la educación no fue sencilla, en primer lugar, porque el tipo de servicios prestados en la industria de la educación es muy diferente de los del mundo industrial: no se produce una mercancía físicamente palpable. En segundo lugar, la noción de cliente como destinatario de servicios está mucho menos claramente definida, y comprende, aunque no necesariamente se limita a ello:

- a) el que realmente encarga y paga los servicios (es decir, la educación) - y, por tanto, abarca desde las autoridades hasta los padres y los estudiantes;
- b) el que recibe los servicios (por ejemplo, el alumno); y
- c) el que se ve (in)directamente afectado por el servicio prestado, sin ser necesariamente consciente de ello.

También se han tenido en cuenta otros muchos factores, como a) la interconexión de la prestación de servicios educativos dentro de una organización, en la que sus miembros se convierten tanto en receptores como en proveedores de servicios, b) la responsabilidad del receptor final del servicio ante el proveedor del servicio a cambio de sus expectativas de satisfacción, c) el cuestionamiento de la noción misma de la aplicabilidad de la gestión de la calidad en las instituciones educativas públicas, dado que éstas no son organismos comerciales que comercien con la educación (aunque este último criterio parece haberse limitado bastante debido, por ejemplo, a las admisiones de pago). Este último factor de la gestión de la calidad en el ámbito educativo en particular tiene que ver con la cuestión más amplia de lo productiva y eficiente que debe ser una institución educativa.

Si la calidad de la educación ha de percibirse a través de la lente de la satisfacción del cliente, la escala de clientes enumerada anteriormente también implica la complejidad de las mediciones de la calidad. De forma muy simplificada, el cliente inmediato (alumno) puede tener objetivos específicos a corto plazo, que pueden coincidir o no con los objetivos a más largo plazo de las partes interesadas implicadas en el proceso educativo, en el que algunos ni siquiera se conciben a sí mismos como participantes del proceso de aprendizaje.

Con respecto a la enseñanza de idiomas, Heyworth sostiene que las consideraciones de calidad deben formularse a nivel micro y macro. En el nivel micro, se trata de formular, poner en práctica y evaluar prácticas de enseñanza adecuadas. A nivel macro, la práctica docente debe considerarse a la luz de su contribución a dimensiones más amplias del "individual educational development" on the one hand, and "the social and developmental aims of [the] educational environment" (Heyworth, 2013, p. 286), por otro.

3. APERTURA EN LA EDUCACIÓN Y SUS IMPLICACIONES

Con toda la complejidad de un marco educativo convencional, la gestión y la garantía de la calidad se vuelven aún más complejas cuando se utilizan recursos educativos abiertos.

Los recursos educativos abiertos han democratizado irreversiblemente la educación y han precipitado cambios radicales en la práctica y en la mentalidad de todas las partes interesadas. La importancia de la "openness" en la educación se confirma en la Recomendación sobre los REA, adoptada por la

Conferencia General de la UNESCO en su 40ª reunión el 25 de noviembre de 2019 (<https://www.unesco.org>).

Nuevos pasos en la apertura de la educación han traído los MOOC con nuevas preocupaciones sobre la garantía de calidad y distintos enfoques de los indicadores de calidad, con un acercamiento específico en la situación de aprendizaje dada, así como en las principales partes interesadas involucradas (Hayes, 2015; Macleod et al., 2015) y en la investigación de las intenciones y objetivos del alumnado (Henderikx, Kreijns, & Kalz, 2017; Stracke et al., 2018; Stracke & Tan, 2018).

El Marco de referencia de calidad para la calidad de los MOOC (European Alliance for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOC de sus siglas en inglés) <http://mooc-quality.eu/grf>) presenta información valiosa sobre los criterios e indicadores de calidad de los REA de menor escala integrados en cursos, tales como los cursos de LFE ofrecidos a alumnado universitario.

El concepto de recurso educativo abierto *per se* podría interpretarse de muchas formas ya que la palabra “abierto” (del inglés *open*) para designar un REA se refiere a una construcción continua, no binaria (Wiley, 2009) y los docentes medimos la apertura del contenido en términos de los derechos que se nos otorgan a nosotros como usuarios del contenido. Wiley (2009) propone el Marco de 5Rs que representa los derechos más importantes de un usuario, tales como:

Retención - el derecho a hacer, poseer y controlar copias del contenido (por ejemplo, descargar, duplicar, almacenar y administrar).

Reutilización - el derecho a usar el contenido en una amplia gama de formas (por ejemplo, en una clase, en un grupo de estudio, en un sitio web, en un video).

Revisión - el derecho a adaptar, ajustar, modificar o alterar el propio contenido (por ejemplo, traducir el contenido a otro idioma).

Remezcla - el derecho a combinar el contenido original o revisado con otro material para crear algo nuevo (p. ej., incorporar el contenido en un *mashup*).

Redistribución - el derecho a compartir copias del contenido original, sus revisiones o sus remixes con otros (por ejemplo, dar una copia del contenido a un amigo).

Mientras se revisa la lista de derechos antes mencionada, Connell y Connell (2020, p. 4) admiten que “the more the rights attached to a resource or a repository meet the 5Rs, the more it can be judged to be ‘open.’” De esta manera, los investigadores consideran que las 5R sirven como base para explorar la calidad en relación con un REA determinado.

4. CRITERIOS DE CALIDAD APLICADOS A LA BASE DE DATOS DE REA EN QUILL

Según Wiley (2015), la calidad de un recurso educativo depende de cuánto contribuya al proceso de aprendizaje. Si bien es casi imposible dar una caracterización clara de la mentalidad del creador original de un recurso REA o de su usuario final, un área donde se pueden establecer algunas expectativas de calidad más claras es en el término medio, un mediador que, en el contexto de la presente discusión está representado por la iniciativa Quality in Language Learning (en adelante, QuILL). Como *mediador*, QuILL ha tenido como objetivo crear una base de datos de REA, reuniendo estos recursos disponibles en la *Wide World Web* (www) en un solo repositorio, a la vez que verifica su selección a través de un conjunto interno de criterios y lo prueba con profesorado y alumnado.

En el caso de QuILL, el mediador es colectivo: está constituido por los compiladores de la base de datos QuILL de REA, incluido el órgano administrativo y de gestión, que ha previsto la arquitectura conceptual de la presente base de datos, y los equipos implicados, que han estado implementando este proceso. Al desarrollar una base de datos de REA, los equipos de QuILL, como mediadores, evalúan críticamente cada recurso, para proporcionar así un mecanismo que garantice la calidad en la etapa posterior a la creación de un REA por parte de sus autores originales. La importancia del mediador como mecanismo de refuerzo de la calidad entronca con la perspectiva de Connell y Connell (2020, p. 8): “in looking at quality with respect to OER, we should think of 'quality-before-the-fact' as well as 'quality-after-the-fact.’” Es decir, tanto mientras el profesorado estudia la posibilidad de utilizar un REA como durante la evaluación del progreso del alumnado.

Dado que uno de los objetivos principales de QuILL es crear una base de datos de REA para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, consideremos las cualidades y características básicas de los REA seleccionados.

Los criterios de calidad de los recursos presentados en la base de datos QuILL pueden considerarse como una garantía de su estado de "fit for purpose", por utilizar otra noción que Heyworth (2013, p. 284) adopta en su debate como criterio para la gestión de la calidad en la educación. Ser apto para su finalidad en la educación significa para una institución educativa satisfacer las expectativas del aprendiz. La adecuación a los fines puede desglosarse a su vez en los siguientes componentes (Heyworth, 2013, p. 287):

Propósito – ¿Por qué emprendemos esta actividad? ¿Se trata de un propósito "adecuado"?

Descripción – ¿Cuál es la naturaleza de lo que estamos hablando? ¿De qué tipo de recurso se trata?

Comparación – ¿Cuáles son los "buenos" ejemplos del tema? ¿Qué define una "buena práctica" en una actividad concreta? ¿Qué criterios utilizamos para ello?

Evaluación – ¿En qué medida es un buen ejemplo de su clase? ¿Cómo se compara con las normas establecidas?

Gestión – ¿qué podemos hacer para mantener la calidad? ¿Cómo podemos mejorarla? ¿Qué normas aplicamos?

Garantías – ¿Cómo sabemos que podemos confiar en la calidad de una cosa o actividad concreta? ¿Cómo se puede acreditar de forma fiable? ¿Por quién?

Los componentes enumerados anteriormente se presentan a modo de orientación de carácter general. Sin embargo, estas premisas han sido el núcleo duro del desarrollo de las directrices de calidad a lo largo del proyecto QuILL. A continuación, profundizamos en ello.

En el contexto de los REA, consideramos que la idoneidad para el propósito es el cumplimiento de una serie de criterios por parte de un REA determinado para que se considere apropiado y pueda almacenarse en la base de datos de recursos REA del proyecto QuILL.

Los criterios propuestos para un REA se originan al menos en dos niveles, que son los siguientes:

- Los criterios iniciales, "internos", que sirvieron de guía a los autores originales en el propio desarrollo de los recursos.

- Los criterios "externos", elaborados por los participantes del proyecto QuILL a partir de los objetivos del proyecto. Aunque siguen un riguroso procedimiento de verificación, que ha sido desarrollado y aprobado conjuntamente por todos los equipos de QuILL, la aplicación práctica de estos criterios externos varía en cierta medida con respecto al equipo específico y principalmente debido a las lenguas de destino, teniendo en cuenta la desigual disponibilidad de los REA y, en consecuencia, las lenguas infrarrepresentadas con disponibilidad limitada de REA.

Incorporando tanto a los compiladores internos como a los externos de una determinada selección de REA, los criterios propuestos comprenden lo siguiente:

Planificación visible del recurso - tal como la perciben los autores originales y el equipo QuILL pertinente;

Claridad de los objetivos del recurso - percibida por los autores originales y por el equipo QuILL pertinente;

Claridad de las etapas - percibida por los autores originales y por el equipo QuILL pertinente;

Variación de tareas - percibida por los autores originales y por el equipo QuILL pertinente;

Adecuación del material al nivel del posible alumno - según la percepción de los autores originales y del equipo QuILL pertinente;

Gama de destrezas practicadas - según la percepción de los autores originales y del equipo QuILL pertinente;

Explicaciones claras - según la percepción de los autores originales y del equipo QuILL pertinente;

Atención a las necesidades individuales del alumnado - según la percepción de los autores originales y del equipo QuILL pertinente.

5. INDICADORES DE CALIDAD EN UN CURSO DE IDIOMAS INTEGRADO EN REA

Los indicadores de calidad conciernen a los usuarios finales más inmediatos, es decir, a los propios estudiantes, pero también a los profesores, que potencialmente incorporan un determinado recurso a su trabajo. En el marco de QuILL, los indicadores de calidad se consideran un medio para medir el progreso de los cursos de enseñanza de idiomas basados en medios digitales en el marco de la enseñanza superior; como tales, pueden incorporar herramientas tradicionales de rendición de cuentas, resultados en exámenes y pruebas estandarizadas.

Es importante destacar que, debido a las propiedades aparentes de los REA, las perspectivas de los usuarios adquieren un peso adicional a la hora de evaluar el progreso en un curso de idiomas. La estrategia de QuILL consistió en garantizar que todas las partes implicadas en el proyecto respondieran a los REA desde la perspectiva del usuario, ya fuera el profesor o el estudiante (recordando una perspectiva sobre la interconexión de los participantes dentro de una organización educativa). Por consiguiente, los indicadores de calidad propuestos y más inmediatamente observables para los cursos de idiomas integrados en REA son los siguientes:

- La satisfacción de los profesores en los cuestionarios (evaluada por los encuestados en el marco del proyecto QuILL).
- Satisfacción de los estudiantes en cuestionarios (evaluada por los encuestados en el marco del proyecto QuILL).

6. ESTUDIO UNO: SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE IDIOMAS CON LOS RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS

Para conocer el grado de satisfacción de los profesores lituanos con la aplicación de REA en sus clases de idiomas, se realizó una encuesta en línea entre el 15 y el 25 de noviembre de 2022. Antes de la encuesta, se presentaron a los participantes los resultados del proyecto QuILL: la base de datos de recursos didácticos y el paquete de formación electrónica disponibles en el sitio web del proyecto. Este último resultado también se aprovechó como herramienta de formación, y fue de gran utilidad, especialmente para aquellos que nunca han aplicado un REA en sus clases de idiomas. Se enseñó a los participantes en la sesión de formación a seleccionar, integrar o crear REA propios en el programa de la asignatura.

Tras la sesión de formación, se animó a los participantes a explorar la base de datos QuILL, aplicar los REA más adecuados a sus clases de idiomas (de acuerdo con el conjunto de criterios revisados), expresar su opinión sobre los resultados, así como a compartir su experiencia respondiendo a las preguntas del cuestionario publicado tanto en inglés (disponible en: <https://forms.office.com/r/1AhQiFpEh4>) como en lituano (disponible en: <https://forms.office.com/r/M1ALPb61Gk>). El cuestionario contenía principalmente preguntas de opción múltiple y algunas preguntas abiertas.

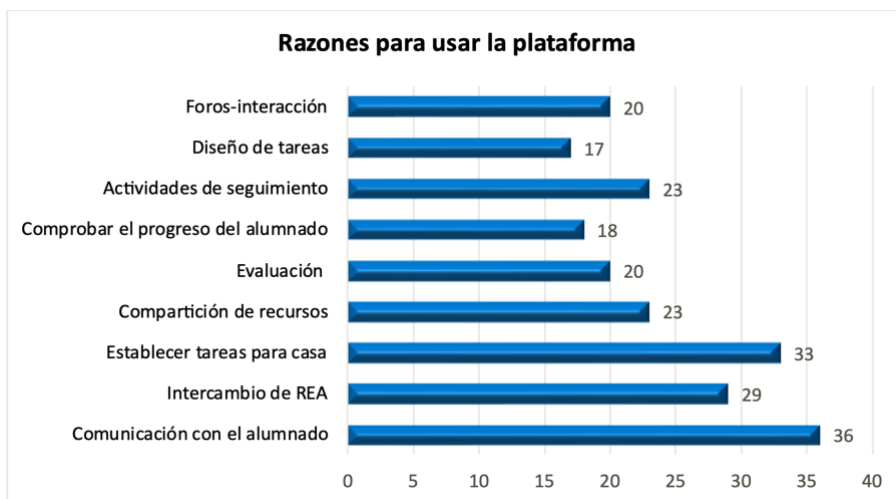
El tamaño de la muestra de encuestados fue de 43 participantes, que representaban a 23 profesores de idiomas que enseñaban lituano, inglés, francés, español, alemán, polaco, letón y estonio en diferentes universidades y otras instituciones de enseñanza superior de la República de Lituania, 17 profesores de idiomas que trabajaban en institutos de enseñanza secundaria públicos o privados y en gimnasios del Estado, y tres responsables de la política lingüística que trabajaban a tiempo parcial en el ámbito de la educación.

Las características generales de los participantes en la encuesta revelaron que la mayor parte de los encuestados (23) llevaban enseñando idiomas más de 15/16 años; la experiencia docente del segundo grupo más numeroso de encuestados oscilaba entre uno y cinco años. 26 de los encuestados afirmaron que la última vez que habían asistido a cursos de desarrollo profesional sobre enseñanza digital había sido en los últimos seis meses, y fue en el último año cuando el resto de los participantes había actualizado su competencia digital. Además, los encuestados han sido miembros activos de muchas asociaciones profesionales y grupos de interés especial o campos de investigación, dispuestos a difundir sus conocimientos y experiencia con sus colegas.

Al revisar los contextos de enseñanza de los participantes encuestados, hay que destacar que sólo siete participantes afirmaron no haber utilizado ninguna plataforma de enseñanza en sus instituciones, el resto admitió que tanto Microsoft Teams (mencionado por 32 encuestados) como Moodle (mencionado por 28 encuestados) resultaron ser sus compañeros cotidianos para una clase de idiomas. Además, siete encuestados mencionaron la aplicación de Google Classroom y uno de Canvas LMS a la enseñanza de idiomas.

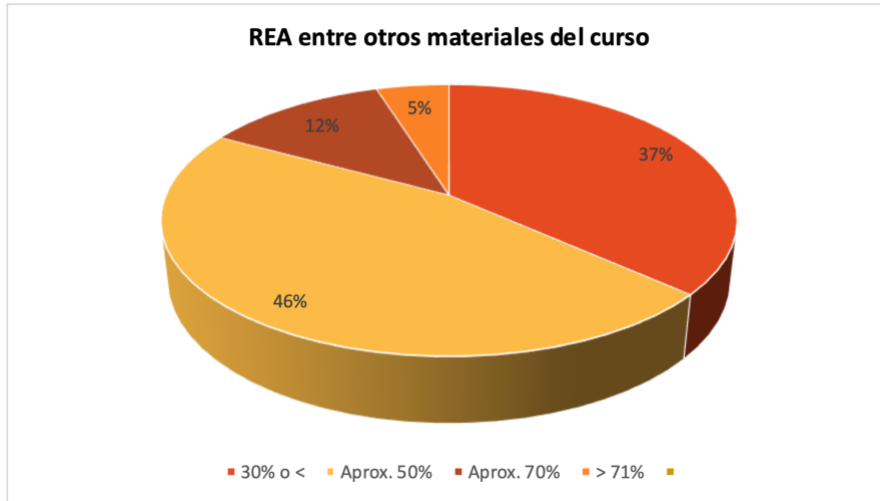
Cuando se les pidió que identificaran las razones por las que se utilizaban las plataformas de aprendizaje, en primer lugar, la mayoría de los profesores de idiomas destacaron un valor polifacético de la plataforma de aprendizaje. No obstante, la visualización de las respuestas en la Figura 1 demuestra que se dio prioridad a aspectos del proceso de enseñanza como "facilitar la comunicación con los estudiantes" (36 respuestas), "establecer tareas para casa" (33 respuestas) y "compartir REA" (29 respuestas). En general, esta última cifra sugiere que la aplicación de los REA en el proceso de enseñanza/aprendizaje de idiomas no queda al margen. Al contrario, corrobora la evidencia de su uso frecuente por parte de los profesores de idiomas.

Figura 1
Razones para usar la plataforma



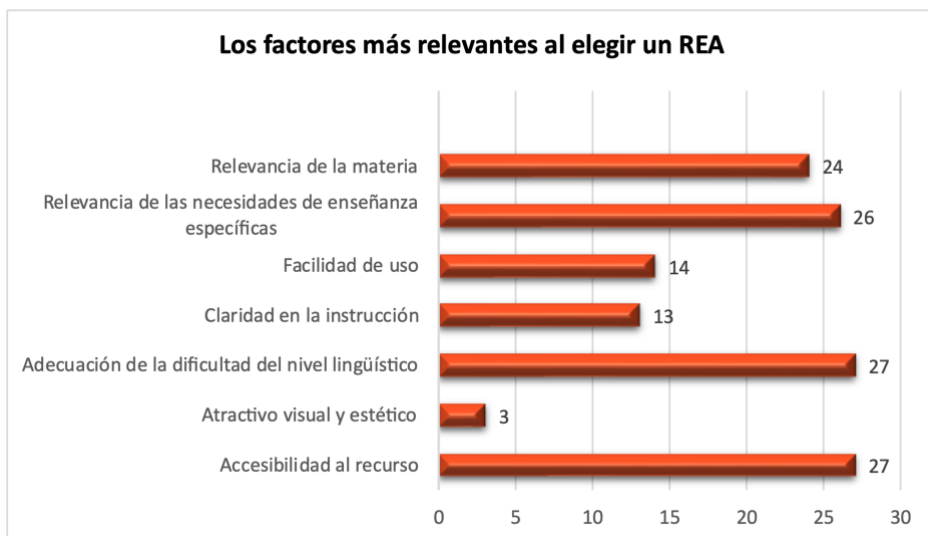
Cuando se les pidió que indicaran el porcentaje aproximado que podrían ocupar los REA entre el resto de materiales del curso, tal y como recomienda el programa de estudio (véase la Fig. 2), casi la mitad de los encuestados (46%) afirmaron que podrían abarcar aproximadamente el 50% de los materiales del curso. El 12% de los profesores de idiomas estaba a favor de dar a los REA un espacio aún más amplio en el curso, de aproximadamente el 70%, y era el 5% de los encuestados el que pretendía ampliar el uso de los REA aún más por encima del 71%. Por otra parte, el 37% de los profesores de idiomas se mostraron más moderados que sus colegas y admitieron que un 30% de REA era suficiente entre todos los materiales del curso.

Figura 2
REA entre otros materiales del curso



Los datos proporcionados en la Figura 2 animaron a seguir investigando sobre las vías de selección y asunción de responsabilidad de un REA. Los encuestados sostuvieron que principalmente los propios profesores tenían derecho a decidir qué utilizar (30 profesores) en sus clases de idiomas. Sólo en dos casos, la administración o los miembros del comité del programa de estudios eran los responsables de la selección del material didáctico. Además, en nueve instituciones, los REA tienen que ser aprobados formalmente siempre o en la mayoría de los casos. Por el contrario, 35 encuestados afirmaron que se les permitía tomar decisiones por sí mismos, y el éxito de la integración de los REA en los planes de estudio de Lenguas para Fines Específicos dependía en gran medida tanto de las decisiones metodológicas del profesorado (30 encuestados) como de la disponibilidad de recursos didácticos (21 encuestados). La figura 3 presenta una lista de los factores más importantes que hacen que los profesores de idiomas tomen decisiones a la hora de seleccionar REA:

Figura 3
Los factores más relevantes al elegir un REA



Como se observa en la Figura 3, los profesores tuvieron en cuenta la accesibilidad del recurso, así como su adecuación al nivel de dificultad lingüística de los estudiantes (27 encuestados, respectivamente). También prestaron atención a la adecuación del recurso a las necesidades didácticas específicas, es

decir, a las destrezas que pretendían desarrollar (26 encuestados). Y el cuarto factor clave elegido por los encuestados parece ser la adecuación del recurso a la asignatura (24 encuestados). Aunque factores como la "facilidad de uso" del recurso o la "claridad de la instrucción" sólo fueron señalados por un tercio de los encuestados, siguieron siendo significativos y a menudo importantes a la hora de seleccionar un REA.

Además de los factores que describen las características técnicas y la relevancia del contenido de un REA, es el alumno al que va dirigido el recurso. Por lo tanto, también nos propusimos conocer las actitudes de los profesores hacia una lista de factores relacionados con la utilidad de los REA para los estudiantes.

Figura 4
Utilidad de los REA para el alumnado



Como era de esperar, los encuestados dieron prioridad a la característica mágica de los REA de generar motivación en los estudiantes (31 respuestas). Según los profesores de idiomas, los REA también inspiraban a los estudiantes a profundizar en sus conocimientos (28 respuestas) y les animaban a desarrollar tanto sus técnicas de estudio como sus habilidades de pensamiento crítico (24 respuestas, respectivamente). Menos encuestados (22) opinan que los REA pueden mejorar la cognición de los estudiantes y desarrollar sus habilidades sociales (12 respuestas). Es importante señalar que casi todos los encuestados (38) admitieron la presencia del poder en un REA, que podría explorarse para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante. Esto demuestra, por consiguiente, que la situación actual de los REA disponibles se considera muy positiva.

7. EL USO DE LOS REA A TRAVÉS DEL MARCO DE LAS 5 ERR (SEGÚN WILEY (2009))

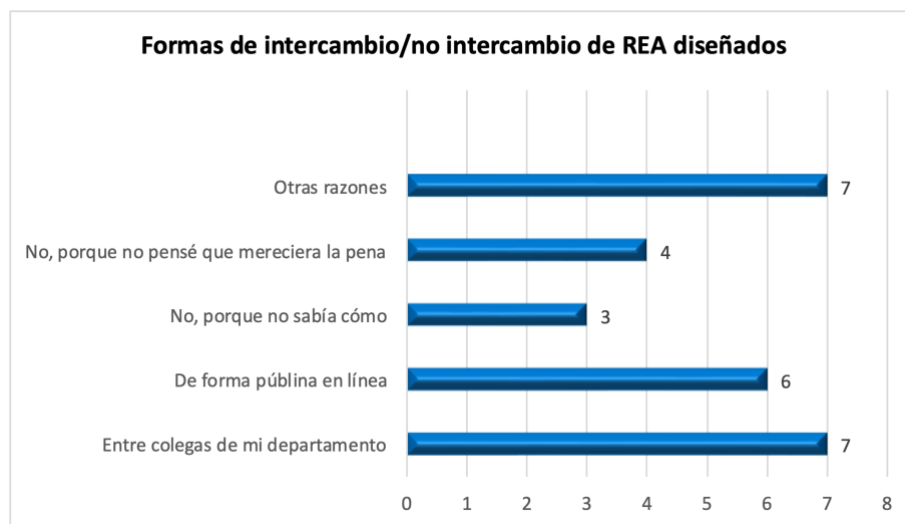
Para explorar el status quo de los REA desde la perspectiva del Marco de las 5R propuesto por Wiley (citado en Connell & Connell, 2020) en la enseñanza de idiomas en las instituciones de educación superior y secundaria de Lituania, varias de las preguntas de la encuesta abordaban esta cuestión.

En primer lugar, 30 de los 43 encuestados admitieron que habían estado adaptando o remezclando recursos de libre acceso a sus necesidades docentes particulares; sin embargo, cuando se les preguntó si comprobaban la normativa vigente en materia de derechos de autor, las respuestas proporcionadas agruparon a los encuestados entre los que siempre o a menudo comprobaban la normativa (60%) y los que (40%) rara vez o nunca tenían en cuenta tan importante cuestión. La razón para justificar un porcentaje tan elevado de profesores que no tienen en cuenta los derechos de autor podría ser la

suposición de que se encuentran justo en los pasos iniciales de la vinculación de los derechos a los recursos elegidos.

En segundo lugar, la encuesta reveló que 20 encuestados ya habían diseñado sus propios REA. En la figura 5 se puede ver cómo compartieron los REA creados o las razones por las que no querían compartir sus resultados:

Figura 5
Formas de intercambio/no intercambio de REA diseñados



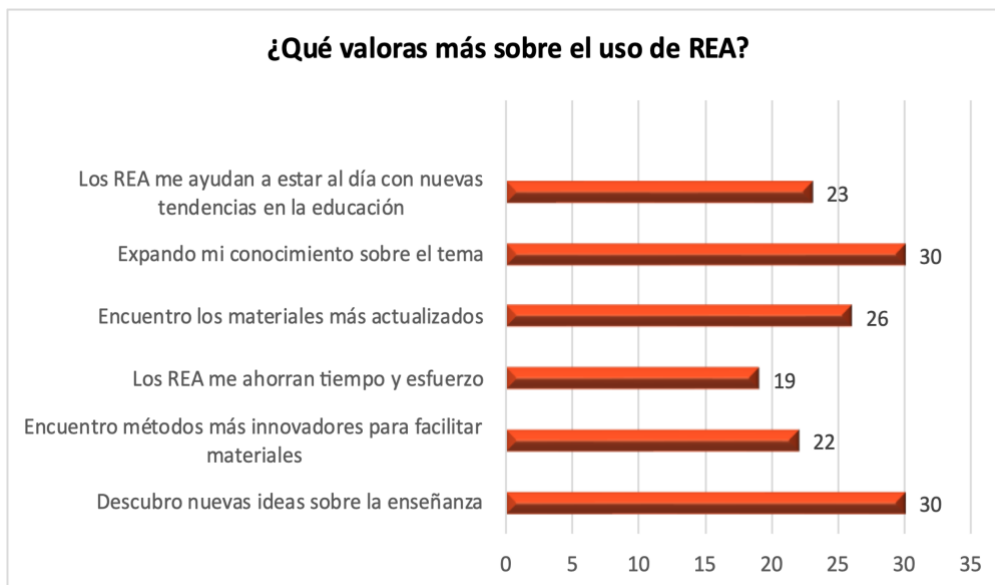
13 encuestados admitieron haber compartido en línea públicamente los REA diseñados por ellos mismos (6) o entre compañeros del mismo departamento (7). El resto reconoció tener cierta experiencia en la creación de productos, aunque sus REA nunca habían llegado a un público más amplio debido a su modestia (4), analfabetismo digital (3) u otras razones.

Profundizando en la lista de problemas a los que se enfrentaban los profesores al diseñar sus propios REA, se puede encontrar "la falta de tiempo" como el principal problema para los encuestados. Debido a ello aparecieron muchas razones posteriores: "Te quedas atascado en las cosas más sencillas, luego te pones nervioso, rechazas tu idea durante un tiempo, es decir, para siempre". Las escasas competencias digitales eran la segunda razón principal que impedía a los profesores realizar tareas creativas: "Para diseñar hay que conocer las reglas del diseño. No digo que no lo haya intentado, lo hice muchas veces. Sin embargo, siempre que he empezado me he encontrado con algunos obstáculos técnicos". En tercer lugar, ese siempre persistente sentimiento de inferioridad: "No puedo competir con los materiales tan bien diseñados" podría ser un factor desalentador que bloqueaba la voluntad de crear de los profesores. Sin embargo, no todas las respuestas fueron negativas. Algunas actitudes positivas hacia el diseño de un REA como "Me llevó bastante tiempo diseñar un folleto. Al principio, parecía sencillo y poco atractivo. Pero funcionó: fue muy útil para mis estudiantes. Olvidé al instante sus inconvenientes visuales: cuanto más tiempo lo utilizaba, más atractivo me parecía" demuestra que el camino hacia el éxito pasa por el trabajo duro y la dedicación, y que son los propios profesores quienes gestionan la calidad de la enseñanza de idiomas.

La revisión de las respuestas de los encuestados sobre los problemas relacionados con el diseño de REA nos permitió deducir que, aunque existía potencial y voluntad por parte de los profesores, la ausencia de una política común a nivel nacional y local hacía que el estado actual de la aplicación del marco de las 5R fuera bastante desequilibrado. Las respuestas de los encuestados a la pregunta "¿Qué es lo que más valoran del uso de los REA?", nos hacen pensar que dicha situación es sólo temporal y que su mejora es sólo cuestión de tiempo.

Figura 6

¿Qué valoras más sobre el uso de REA?



En la Figura 6 se puede ver que los profesores de idiomas están seguros del valor de los REA como herramienta metodológica: Los REA amplían sus conocimientos en la materia (30 respuestas) y aportan nuevas ideas sobre la enseñanza (30 respuestas). Para ellos, los REA son la fuente de los materiales más actualizados (26 respuestas), les ayudan a mantenerse al día de las tendencias modernas en educación (23 respuestas) y les ahorran tiempo y esfuerzo (19 respuestas). Y, por último, son los REA los que les aportan métodos innovadores para impartir el material y, de este modo, actualizan sus competencias didácticas.

Tras analizar las respuestas de los encuestados, se puede afirmar que, aunque el uso actual de los REA en la enseñanza de idiomas ha alcanzado la fase de las 3R en el país, los profesores están dispuestos no sólo a seleccionar e integrar los REA disponibles en sus clases, sino que también están llenos de ideas para sumergirse en la fase de diseño de sus propios REA.

8. ESTUDIO DOS (ESTUDIO PILOTO): ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DE IDIOMAS HACIA LOS REA

Para obtener una imagen más completa de la percepción de los REA de buena calidad, es necesario contar con la participación de los estudiantes para los que se han diseñado los recursos. Con el fin de obtener una muestra de las perspectivas de los estudiantes, se invitó a participar en un proyecto piloto a estudiantes universitarios (de entre 21 y 23 años) del programa de licenciatura "Inglés y otra lengua extranjera" (francés, ruso o español) de la Universidad de Vilnius.

El proyecto constaba de dos fases:

- En la primera, se animó a los participantes en el proyecto a explorar la base de datos QuILL como parte de sus estudios autónomos y a encontrar tres REA interesantes. A continuación, realizaron un rápido análisis de las características de un buen REA y de los problemas a los que se enfrentaban al acceder a lo que consideraban un REA menos útil (por ejemplo, enlaces muertos, instrucciones incompletas, etc.).

- En la segunda fase, los estudiantes tuvieron que crear sus propias herramientas digitales de revisión y dar su opinión a través de un cuestionario (disponible en shorturl.at/bEKMZ) diseñado para examinar sus actitudes hacia el uso de REA y herramientas digitales.

Respondieron al cuestionario 18 personas, 14 de las cuales fueron capaces de identificar qué son los REA a partir de una lista de cuatro opciones. Hay que reconocer que se había animado a los estudiantes a visitar la base de datos QuILL de recursos de enseñanza y aprendizaje como parte de su aprendizaje

autónomo. También participaron en un proyecto para crear sus propias herramientas digitales de revisión. Dieciséis encuestados ya habían utilizado REA y las siguientes herramientas digitales y aplicaciones resultaron familiares a los estudiantes en respuesta a una pregunta abierta: "ReWord, Duolingo, Busuu, Drops, Quizlet, YouTube, podcasts". Sólo un estudiante dijo que no había asistido a ningún curso de idiomas en el que se hubieran utilizado REA. Los cursos que integraron REA en el contenido del curso recibieron una valoración positiva; sin embargo, los estudiantes señalaron una serie de inconvenientes o problemas potencialmente desmotivadores. En respuesta a una pregunta abierta sobre los problemas que pueden surgir al utilizar REA, las respuestas incluyeron: "A algunas personas pueden no gustarles determinados tipos de REA, lo que puede restarles motivación". Otros comentarios relacionados con el contenido de los REA fueron: "nivel del MCER incorrecto", "contenido de baja calidad", "información desfasada" y "demasiada información y luego no puedes estructurar los materiales más importantes". Un estudiante criticó el léxico por ser inapropiado para el contexto, o que al recurso le faltara "...creatividad o léxico del lenguaje hablado". Un comentario sobre el contenido se refería a recursos inadecuados o niveles mal etiquetados (demasiado altos o bajos en la escala del MCER según los estudiantes), aunque cabría cuestionar su capacidad para evaluarlo adecuadamente.

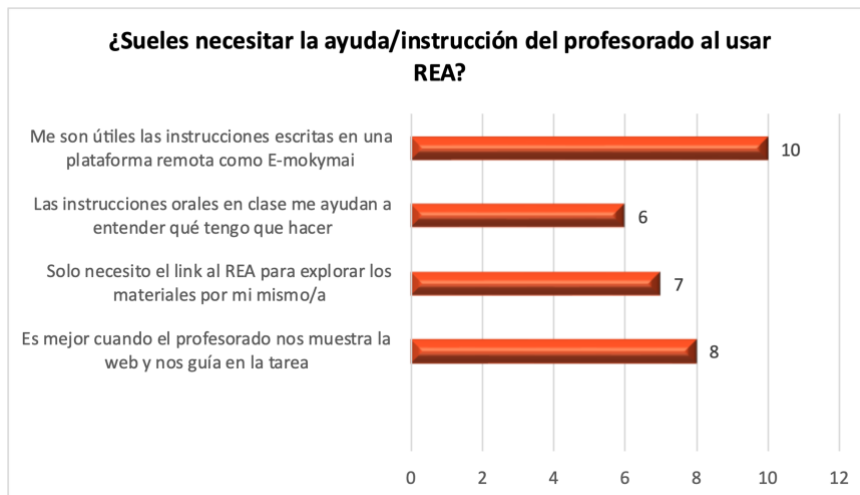
Tres estudiantes señalaron la falta de acceso como un problema. En ocasiones, los profesores habían recomendado sitios con una prueba gratuita limitada en el tiempo, tras la cual los estudiantes habrían tenido que pagar por el recurso. Aunque este tipo de recursos no son REA por naturaleza, los estudiantes encuestados los identificaron como tales. Otro estudiante no se sentía cómodo creando una cuenta y proporcionando datos personales, y declaró: "Si tuviera que crear una cuenta o pagar algo por utilizar ese REA, simplemente ignoraría esta tarea". Dos estudiantes mencionaron enlaces muertos o información a la que ya no se podía acceder. Algunos comentarios se referían al diseño y la presentación: "Diseño complicado (hasta el punto de que no sabes qué botón hace qué)" y se mencionaron con frecuencia problemas técnicos, como problemas de conexión a Internet o quedarse sin datos en el móvil. Por supuesto, estos diversos comentarios reflejan la naturaleza diversa de los REA.

Seis encuestados afirmaron que podían imaginarse un buen curso de idiomas sin REA, mientras que el doble afirmó que los REA eran necesarios en un curso de calidad. Cuando se les preguntó en una pregunta abierta qué habilidades creían que los REA les habían ayudado a desarrollar, las respuestas fueron similares. Tres estudiantes destacaron la mejora de la interactividad en comparación con el aprendizaje tradicional utilizando un libro de texto. Un estudiante escribió: "Interactividad; la posibilidad de pasar de aburridos libros de texto a interesantes vídeos, podcasts, juegos y ejercicios". La comprensión auditiva se mencionó en ocho ocasiones, mientras que cinco estudiantes afirmaron haber mejorado sus habilidades de comprensión lectora gracias a los REA. Ocho estudiantes mencionaron que los REA les habían ayudado a adquirir vocabulario ("Creo que el léxico es más fácil de aprender con los REA, ya que hay diferentes maneras de presentarlo"); otras destrezas identificadas fueron la creatividad, la informática, la memoria, la expresión oral, la concentración, la gramática y la capacidad de aprender nuevos conceptos visualmente (a través de vídeos). Otros beneficios para los estudiantes fueron "la fonética, oír y aprender a pronunciar las palabras. Hablar y comunicarse en la lengua que se está aprendiendo" y "mantener el interés por la asignatura" y "habilidades de escritura" (sólo mencionadas por un estudiante).

En cuanto a los tipos de apoyo que los estudiantes prefieren recibir de los profesores, como era de esperar, no hubo consenso, ya que cada estudiante tiene preferencias y formas de trabajar individuales. Algunos estudiantes eligieron las cuatro opciones, lo que indica que el tipo y el nivel de apoyo dependen de la familiaridad con la tarea.

Figura 7

¿Sueles necesitar la ayuda/instrucción del profesorado al usar REA?



Un componente clave de cualquier recurso de aprendizaje es que resulte motivador para el estudiante. El 44% de los estudiantes afirmó que los REA contribuyen ligeramente a su motivación, mientras que el 33% se mostró más positivo, indicando que mejoran sustancialmente su motivación. El 11% afirmó que los REA tienen un impacto menor en sus niveles de motivación para el aprendizaje de idiomas.

Cuando se les pidió que identificaran lo que hace que un recurso sea atractivo y "bueno", los estudiantes identificaron las siguientes características (en una pregunta abierta): se considera que la fuente es atractiva e interesante si tiene elementos visuales (fotos, vídeos) y es "fácil de usar, clara, instrucciones breves, sin párrafos largos, más elementos visuales que texto". Si hay una transcripción, un vídeo o podcast es más fácil de seguir y los estudiantes pueden leer y escuchar/ver al mismo tiempo, lo que puede ayudar con la pronunciación. Las imágenes aportan claridad y ayudan a aprender vocabulario porque es más fácil memorizar el léxico. Como las tareas en línea pueden ser interactivas, se mencionaron como aspectos positivos las tareas de opción múltiple con feedback, así como elementos de gamificación, como ganar puntos y obtener feedback. "También es la parte gratificante, cuando respondes a una pregunta recibes un mensaje que te dice que has hecho un buen trabajo, o si fallas te dice algo alentador". La gran variedad de recursos disponibles se identificó como una característica positiva, al igual que mantener el interés de los estudiantes debido a que los recursos son "agradables de hojear y no se vuelve aburrido tan fácilmente, en comparación con los libros de ejercicios". La variedad de tipos de tareas también pareció ser importante para los estudiantes ("hay diferentes variaciones creativas que te animan a aprender"), al igual que la retroalimentación inmediata o los elementos de progresión "cuando comprueba lo que has aprendido".

Los estudiantes de la muestra concluyeron que un REA de alta calidad debe ser fácil de usar, accesible, con audio claro y vídeo de buena calidad; debe estar bien escrito y contener información fiable y actualizada. Debe contener instrucciones claras y ejercicios de seguimiento en forma de tareas interesantes. Algún tipo de sistema de incentivos de recompensas o niveles se identificó como una ventaja. Debe ser de libre acceso, incluso en pantallas pequeñas o móviles, y todos los enlaces deben funcionar y estar activos. El diseño debe ser atractivo y adaptable.

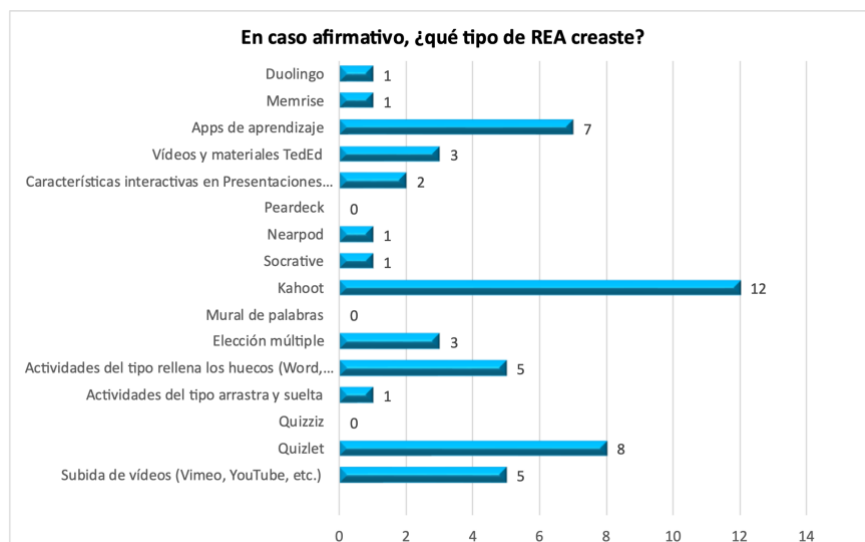
Una de las preguntas más específicas para los estudiantes se refería a si los REA podrían sustituir a los profesionales de la educación. A continuación, se invitó a los estudiantes a justificar sus respuestas, a lo que solo se negaron tres estudiantes.

Muchos estudiantes mencionaron la motivación: "Creo que ciertos temas y aspectos de un idioma necesitan la ayuda de un profesor. Además, yo no podría aprender un nuevo idioma utilizando REA, porque no tendría tanta motivación", mientras que otro estudiante cree que depende de la persona, de modo que "si una persona está suficientemente motivada no necesita necesariamente un

profesor". Otros estudiantes señalaron que "es posible que la gente aprenda algo por sí misma, utilizando recursos de alta calidad" y que "hoy en día es muy fácil acceder a la información y hay millones de buenas fuentes"; hubo otros comentarios sobre la falta de fiabilidad de los REA y sobre cómo confiarían más en la información proporcionada por un profesor que en un recurso en línea ("no puedo confiar ciegamente en un REA"). También se señaló a los profesores como una fuente de ayuda o "una guía" y para proporcionar explicaciones fiables; la interactividad dentro del aula y el acceso a un formador se mencionaron como las ventajas de aprender con un profesor. Algunos comentarios se refirieron a la eficacia y rapidez de aprender un idioma: "todavía necesitas una comunicación en directo para mejorar aún más tus habilidades" [sic] y "aprendemos más rápido en discusiones y diálogos". Un encuestado escribió con rotundidad: "Nadie ni nada puede sustituir al profesor". Así pues, a pesar de haber experimentado la enseñanza en línea y de comprender las ventajas de acceder a una plétora de recursos en línea, la mayoría de los estudiantes encuestados sigue considerando necesario un profesor.

Otras preguntas de la encuesta se referían a la creación por parte de los estudiantes de sus propios REA, que es el epítome del aprendizaje autónomo. Como parte de su proyecto de trabajo en el curso de inglés Lexis, se animó a los estudiantes a crear sus propios REA. También lo hicieron para resaltar trozos de léxico después de hacer presentaciones orales sobre diversos temas. Los estudiantes valoraron de forma abrumadora el proceso de creación de sus recursos, y parecía existir un sentimiento subyacente de motivación por haber creado algo que ayudara a sus compañeros a revisar los materiales del curso. La mayoría de los estudiantes mencionaron especialmente que el proceso de creación de los minijuegos lingüísticos les había ayudado a memorizar el léxico y a utilizarlo en contexto. Es importante reconocer que esta cohorte concreta de estudiantes puede haber estado preparada en sus respuestas, ya que demostraron comprender las tareas que se les habían encomendado. Sus respuestas no deben tomarse como representativas de la comunidad general de estudiantes de la Universidad de Vilnius.

Figura 8
Tipos de REA creados por el alumnado



En respuesta a la última pregunta abierta, siete estudiantes aprovecharon la oportunidad para añadir comentarios sobre su uso de los REA y el de sus profesores. Hubo algunos comentarios críticos y algunas ideas y sugerencias interesantes, como limitar el número de herramientas utilizadas "para no confundirse". Los comentarios positivos reiteraron que los REA pueden ser motivadores, sobre todo para añadir aprendizaje sobre temas nuevos o como medio de recapitular lo que se ha tratado en clase, así como recurso complementario ("ayudan a mantener a los estudiantes motivados y a que no se

aburran simplemente rellenando las tareas del libro del alumno"). Algunos estudiantes comentaron la utilización del tiempo de clase: "Pocos profesores han utilizado REA o se trata principalmente de una fuente de vídeo que no resulta muy atractiva, ya que los vídeos se pueden ver en casa y debatir después. Los profesores siguen utilizando metodologías antiguas".

En general, resulta alentador que, a pesar de nuestros defectos como profesores, algunos estudiantes crean que "en lo que respecta a los estudios, para mí no hay sustituto para un profesor", por lo que, para mantener motivados a nuestros estudiantes, la comunidad académica debería esforzarse por complementar nuestros cursos con REA buscando y creando recursos de alta calidad, así como animando a los estudiantes a probar a crear los suyos propios como parte de su propio viaje de aprendizaje.

En resumen, el cuestionario de los estudiantes reveló que los propios estudiantes parecen valorar los mismos indicadores de calidad que los educadores. También experimentaron problemas técnicos para acceder a algunos materiales. Su motivación variaba según el REA y el nivel, pero en general los estudiantes con motivación intrínseca consideraban útiles los REA. Muchos de ellos los consideraron un cambio positivo con respecto a los libros de texto tradicionales, sobre todo como material complementario interactivo y de retroalimentación. Los estudiantes encuestados seguían considerando que los profesores debían ejercer de guías; las herramientas digitales no pueden sustituirlos sin más. A los estudiantes del estudio piloto les pareció que crear sus propios recursos valía la pena (en términos de aprendizaje de vocabulario en inglés) y les llenaba (desarrollando su alfabetización digital).

ENLACES A RECURSOS EXTERNOS

Alianza Europea para la Calidad de los Cursos Online Masivos y Abiertos (MOOC): <http://mooc-quality.eu/grf>

REFERENCIAS

Connell, M. & Connell, J. (2020). *Critical Evaluation of Quality Criteria and Quality Instruments in OER Repositories for the Encouragement of Effective Teacher Engagement*. European Schoolnet. Defining the "Open" in Open Content and Open Educational Resources was written by David Wiley and published freely under a Creative Commons Attribution 4.0 license at <http://opencontent.org/definition/>.

Hayes, S. (2015). *MOOCs and quality: A review of the recent literature*. QAA MOOCs Network.

Henderikx, M. A., Kreijns, K., & Kalz, M. (2017). Refining success and dropout in massive open online courses based on the intention-behavior gap. *Distance Education*, 38(3), 353-368. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1369006>

Heyworth, F. (2013). Applications of quality management in language education. *Language Teaching* 46(3), 281-315. <https://doi.org/10.1017/S0261444813000025>

European Alliance for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). n.d. The Quality Reference Framework (QRF). http://mooc-quality.eu/wp-content/uploads/2019/11/Quality_Reference_Framework_for_MOOCs_v11.pdf

Macleod, H., Haywood, J., Woodgate, A., & Alkhatnai, M. (2015). Emerging patterns in MOOCs: Learners, course designs and directions. *TechTrends*, 59 (1), 56-63.

Stracke, C. M., & Tan, E. (2018). The Quality of Open Online Learning and Education: Towards a Quality Reference Framework for MOOCs. In J. Kay & R. Luckin (Eds.), *Rethinking learning in the Digital age. Making the*

Learning Sciences Count: The International Conference of the Learning Sciences (ICLS) 2018 (pp. 1029-1032). International Society of the Learning Sciences.

Stracke, C. M., Tan, E., Teixeira, A., Pinto, M., Vassiliadis, B., Kameas, A., Sgouropoulou, C., & Vidal, G. (2018). *Quality Reference Framework (QRF) for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs)*. www.mooc-quality.eu/QRF

UNESCO. (25 November 2019). *Recommendation on Open Educational Resources (OER)*. UNESCO. Retrieved from: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-open-educational-resources-oer>

Wiley, D. (16 November 2009). Defining "Open". *Improving learning*. <https://opencontent.org/blog/archives/1123>

Wiley, D. (27 March 2015). Stop saying "Good Quality". *Improving learning*. <https://opencontent.org/blog/archives/3821>

CAPÍTULO TRES

INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

ILDIKÓ SZABÓ, JUDIT HARDI, KRISZTINA STREITMAN-NEUMAYER, TAMÁS CSONTOS, ATTILA MÓCZA, ANDREA ZSENI-PETRIK

KÁROLI GÁSPÁR UNIVERSIDAD DE LA IGLESIA REFORMADA EN HUNGRÍA
BUDAPEST, HUNGRÍA

SZABO.ILDIKO@PSKI.HU, HARDIT.JUDIT@KRE.HU, STREITMAN.KRISZTINA@KRE.HU, CSONTOS.TAMAS@KRE.HU,
MOCZA.ATTILA@KRE.HU, PETRIKNE.ZSENI.ANDREA@KRE.HU

RESUMEN

El capítulo describirá las prácticas y enfoques que deben implementarse para innovar la enseñanza de idiomas en la educación superior a través del uso efectivo y de calidad de las tecnologías digitales. El capítulo abordará temas como: aprendizaje combinado, habilidades digitales, métodos y planificación; cómo las tecnologías digitales han afectado la enseñanza de las habilidades lingüísticas; aprendizaje autónomo inteligencias múltiples, estrategias de aprendizaje, autorregulación del estudiante, aprendizaje permanente autodirigido, aprendizaje activo y el papel de la autonomía del estudiante en ELT y el aprendizaje en línea en el siglo XXI, centrándose especialmente en la innovación en la educación de futuros maestros en configuraciones en línea. Con base en la revisión de la literatura y un estudio de caso, se proporcionarán recomendaciones.

1. INTRODUCCIÓN

La generación digital de jóvenes constituye el 20% de la población mundial (Zheng et. al. 2020) y se supone que la mayoría de los estudiantes de idiomas pertenecen a este grupo. Este número establece el potencial para el uso de varios recursos digitales para la comunicación. Además, la generación digital se comporta de manera diferente en situaciones de aprendizaje, ya que el uso de fuentes digitales ayuda a los estudiantes a estimular sus mentes y les permite aprender a través del descubrimiento.

En este entorno de aprendizaje, la importancia de la autonomía del alumno y los diferentes métodos, estrategias y herramientas que pueden facilitarla están aumentando en la enseñanza en general, y especialmente en el aprendizaje en línea y la educación superior.

Es nuestra tarea como profesores enseñar a nuestros estudiantes las habilidades y conocimientos necesarios para que puedan convertirse en aprendices del siglo XXI y hacer frente al mundo cambiante. No se puede descartar proporcionar a los estudiantes un mejor punto de partida en Internet y nuevas mejoras tecnológicas, ya que inspiran a los estudiantes de idiomas de la era digital.

2. TEORÍAS Y CONCEPTOS SUBYACENTES A LOS ENFOQUES INNOVADORES DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

En el siglo XXI se han desarrollado nuevos aspectos educativos de la enseñanza de idiomas, o de la enseñanza y la educación en general. Los roles de profesores y estudiantes han cambiado. Los profesores pueden facilitar el aprendizaje autónomo cambiando su enfoque de un instructor a un facilitador. Esto disuade a los estudiantes de confiar en el maestro como la principal fuente de conocimiento. Para lograr la autonomía del alumno, se fomenta la capacidad de los estudiantes para aprender por sí mismos, la conciencia de sus propias inteligencias de aprendizaje y estilos de aprendizaje. El desarrollo de sus propias estrategias de aprendizaje, la autorregulación, el establecimiento regular de objetivos, la retroalimentación y la autoevaluación también son partes clave de la autonomía del alumno. Los profesores pueden mejorar la autonomía de los estudiantes en su trabajo de varias maneras diferentes: a través de un análisis cuidadoso de las necesidades de sus estudiantes, Introducir y modelar estrategias para el aprendizaje independiente y autodirigido o brindar a los estudiantes técnicas que puedan usar para monitorear su propio aprendizaje. Pueden

proporcionar retroalimentación y consultas periódicas para ayudar a los estudiantes a planificar su propio aprendizaje, o con el uso de tareas de autoacceso, pruebas y otras herramientas de aprendizaje autodirigidas.

Los roles cambiantes de profesores y estudiantes han influido en los métodos y herramientas de enseñanza. La evolución del Aprendizaje Mejorado por Tecnología (TEL) también ha afectado las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y el uso avanzado de tecnologías de aprendizaje en la educación superior. Tener las habilidades requeridas para la educación digital es una expectativa tanto para los profesores como para los estudiantes.

Los nuevos roles, formas y escenarios en la educación tienen un impacto en la metodología. Como resultado, hacer coincidir los métodos de enseñanza con las herramientas TEL apropiadas en la educación superior es clave para mejorar la calidad de la enseñanza.

Los aspectos y cuestiones antes mencionados se discuten en detalle en los siguientes subcapítulos.

2.1 EL PAPEL DE LOS ESTUDIANTES Y LA AUTONOMÍA DEL ALUMNO EN EL APRENDIZAJE DE ELT EN LÍNEA

Los estudiantes autónomos asumen una responsabilidad cada vez mayor por lo que aprenden y cómo lo aprenden. El aprendizaje autónomo es un método de aprendizaje más personal y centrado. Puede lograr mejores resultados de aprendizaje porque el aprendizaje se basa en las necesidades y preferencias de los estudiantes. Se diferencia del enfoque tradicional dirigido por el maestro en el que la mayoría de las decisiones las toma el maestro al darle el control al alumno. Hay cinco principios para lograr el aprendizaje autónomo: participación activa en el aprendizaje de los estudiantes, brindando opciones y recursos, ofreciendo opciones y oportunidades para la toma de decisiones, apoyando a los estudiantes y fomentando la reflexión.

También se ha vuelto importante prestar atención a los aspectos emocionales del aprendizaje. Uno de los elementos clave del aprendizaje permanente autodirigido es la motivación orientada a objetivos: los estudiantes establecen objetivos al comienzo de su proceso de aprendizaje y se mantienen comprometidos a lo largo de este con la esperanza de alcanzar estos objetivos. La motivación orientada a objetivos se considera una base significativamente mejor y más eficaz para el aprendizaje que los factores motivacionales externos. La autoestima de los estudiantes y su coraje para asumir riesgos también deben alentarse y promoverse activamente, ya que estos rasgos conducen a una mejor gestión de las situaciones inciertas, una fijación de objetivos más segura y una mayor perseverancia. Solo una motivación suficiente puede garantizar un rendimiento estudiantil de alta calidad (Ushioda, 2003, p. 98).

La importancia de la autorregulación del alumno ha sido destacada por académicos que integran la participación proactiva de los estudiantes en el control de las diversas facetas de su aprendizaje en un marco amplio y unificado. La autorregulación se ha conceptualizado para incluir también la autorregulación motivacional además de los componentes cognitivos y metacognitivos.

Cuando se trata de aprendizaje autodirigido, las habilidades de autodirección y autorregulación del estudiante juegan un papel importante en su capacidad para dominar este enfoque. Como se mencionó anteriormente, el establecimiento de metas es clave para un aprendizaje efectivo. Las metas de aprendizaje deben estar de acuerdo con las propias metas de vida, originadas en la propia determinación de los estudiantes, no en fuentes externas. El proceso de aprendizaje debe comenzar con la movilización y la evaluación crítica del propio conocimiento del alumno, seguido de la creación de una estrategia clara sobre cómo alcanzar los objetivos antes mencionados. Vale la pena señalar que el aprendizaje en sí mismo es más efectivo si se trata de participar en una amplia variedad de actividades de aprendizaje (Alammary et. al. 2014), que también pueden incluir pedagogía basada en inteligencias múltiples, interacción con otros y experiencia directa.

Los aprendices autónomos pueden caracterizarse por la implementación del aprendizaje permanente autodirigido, que sin duda es un concepto del siglo XXI. Sus elementos clave pueden describirse como la 'propiedad' de los estudiantes de su propio aprendizaje y su capacidad para avanzar hacia sus propios objetivos. Este enfoque se menciona a menudo en estrecha relación con la idea de aprendizaje

permanente, lo que significa que el proceso de aprendizaje se extiende más allá de la educación formal y, por lo tanto, requiere la capacidad del alumno para tener autonomía sobre su aprendizaje.

2.2 EL PAPEL CAMBIANTE DEL DOCENTE EN LOS ENTORNOS DE ENSEÑANZA EN LÍNEA EN EL SIGLO XXI

El aprendizaje activo definitivamente puede mejorar a los estudiantes para que se conviertan en estudiantes autónomos. El concepto de aprendizaje activo 'entiende que, para crear conocimiento, los estudiantes deben ser agentes activos en el proceso de aprendizaje. Se basa en las premisas de la teoría constructivista del aprendizaje, que sugiere que los humanos construyen conocimiento y significado a partir de sus experiencias.' (Feltés & Oliveira, 2019) Los fundamentos de este enfoque se pueden encontrar en otros métodos de enseñanza ya existentes. La literatura también puede referirse a este concepto bajo el nombre de aprendizaje centrado en el estudiante, aprendizaje comprometido, aprendizaje colaborativo o aprendizaje basado en problemas (Feltés & Oliveira, 2019).

El aprendizaje activo significa un cambio de las lecciones tradicionales centradas en el maestro a la educación centrada en el estudiante, donde los estudiantes participan activamente en el proceso de aprendizaje y se vuelven más responsables de sus propios logros de aprendizaje. Los estudiantes pueden beneficiarse de este enfoque de varias maneras: pueden volverse menos ansiosos, sentirse más seguros y empoderados, y pueden aprender significativamente más participando activamente que en un entorno pasivo.

Para crear un ambiente basado en los principios antes mencionados, es necesario reconsiderar el papel del docente: en el contexto del aprendizaje activo, los estudiantes obtienen más autonomía sobre su aprendizaje, el docente deja de ser la única fuente de conocimiento y se convierte en un facilitador. para ayudar a los estudiantes a alcanzar sus propias metas. En lugar de una transmisión de conocimiento unidireccional, uno de los elementos centrales del aprendizaje activo es el diálogo abierto y el debate entre el profesor y los estudiantes, lo que requiere una estrategia de enseñanza interactiva. Se debe alentar a los estudiantes a que reflexionen regularmente sobre sus experiencias y logros, y también pueden dar retroalimentación al maestro, quien puede proponer nuevas tareas y actividades según las preferencias de los estudiantes. Es importante tener en cuenta que el aprendizaje activo no solo se puede aplicar en cualquier campo de la educación, pero tampoco es un concepto excluyente. Los profesores pueden integrar este nuevo enfoque en otros métodos utilizados anteriormente, con el objetivo de aumentar la eficacia en clase.

2.3 MÉTODOS DE TECNOLOGÍAS DE APRENDIZAJE ELECTRÓNICO

Aunque el uso de tecnologías digitales ha influido en varios campos de la enseñanza de idiomas, como el aprendizaje autónomo de idiomas, el aprendizaje colaborativo y a su propio ritmo, así como la gestión del idioma, el enfoque de la enseñanza de idiomas sigue siendo la comunicación. Ihnatova et al. (2021, p.3) dividen las formas de implementar los métodos de las tecnologías de aprendizaje electrónico en dos grandes grupos:

- herramientas de aprendizaje sincrónico: salas de chat, pizarras interactivas, videoconferencias;
- Métodos de aprendizaje asincrónico: correo electrónico, blogs, foros, Twitter, podcasts de video y audio, pruebas en línea.

Las herramientas de aprendizaje síncrono ofrecen comunicación en tiempo real, mientras que los métodos de aprendizaje asíncrono permiten la comunicación en red independientemente de la hora y el lugar.

La aplicación de tecnologías educativas modernas en la enseñanza de lenguas extranjeras incluye:

- el uso del aprendizaje a distancia con la ayuda de la tecnología informática (Internet) en la enseñanza de idiomas extranjeros;
- la organización del trabajo en grupo y terminado de los estudiantes y el control informático (realización de tareas de prueba por computadora);
- el uso de recursos técnicos (archivos de audio y video);

- el uso de materiales visuales (dibujos temáticos, diagramas).

Se debe prestar atención al uso de diferentes aplicaciones de aprendizaje de idiomas y plataformas de aprendizaje de idiomas, como Edupuzzle, Storyjumper, Miro, solo por nombrar algunas, que facilitan la comunicación al permitir que los docentes preparen material didáctico en línea apoyándose básicamente en fuentes en línea. Estos materiales son interactivos, por lo que crean un entorno de aprendizaje digital activo y productivo que proporciona una amplia variedad de tareas, ejercicios o evaluaciones.

Cambridge English Digital Framework se ha desarrollado en consulta con profesores y formadores de idiomas en ejercicio. Describe las competencias clave para enseñar de manera efectiva con la tecnología. Se pueden explorar seis categorías de este marco digital: Mundo digital, Aula digital, Profesor digital, Diseño del aprendizaje, Entrega del aprendizaje y Evaluación del aprendizaje. Todas las categorías brindan una visión integral de las áreas más importantes y, por lo tanto, una gran ayuda para los maestros de la era digital.

2.4 ENSEÑANZA DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS CON TECNOLOGÍAS DIGITALES

Las tecnologías digitales podrían usarse para diferentes propósitos, sin embargo, su uso para enseñar habilidades de aprendizaje del idioma primario no se ha discutido. En cuanto a las habilidades lingüísticas, Alakras y Razak (2021) encontraron que la tecnología digital ha mejorado las habilidades auditivas de los estudiantes. Además, las tecnologías digitales tienen un impacto positivo en las habilidades orales de los estudiantes. Los resultados de su estudio revelaron que las tecnologías digitales también mejoraron las habilidades de escritura de los estudiantes de EFL y ayudaron a los estudiantes a adquirir nuevo vocabulario.

Todos estos hallazgos demuestran la importancia del uso de tecnologías digitales para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Los autores concluyeron que el uso de tecnologías digitales por parte de profesores y estudiantes de inglés como lengua extranjera se encuentra en un alto nivel. Adicionalmente, los docentes y estudiantes cuentan con un alto nivel de alfabetización digital básica y didáctica. Su estudio también mostró que no hay diferencias significativas entre el uso de tecnologías digitales por parte de estudiantes y profesores. El alto nivel de uso de tecnologías digitales entre los profesores y estudiantes de EFL mejora el aprendizaje y la enseñanza de idiomas.

2.5 EL “BLENDED LEARNING” COMO ESCENARIO EDUCATIVO IDEAL EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El aprendizaje combinado combina el aprendizaje presencial en el aula con materiales y actividades en línea. Este enfoque a menudo también se denomina aprendizaje híbrido; sin embargo, existe una diferencia entre estos términos. Siegelman (2019), por ejemplo, hace una distinción entre ellos al decir que los componentes en línea de las lecciones combinadas están destinados a complementar y aprovechar los materiales de clase, mientras que los elementos en línea de los cursos híbridos están destinados a reemplazar algunos de los materiales integrados. tiempo de clase de persona. En las lecciones híbridas, los estudiantes pueden interactuar en línea en tiempo real (interacciones sincrónicas) o en diferentes momentos (interacciones asincrónicas).

Dziuban et al. (2004) definen el aprendizaje combinado como un método de instrucción que combina la eficiencia y las oportunidades de socialización de la enseñanza en el aula y las posibilidades de aprendizaje mejoradas digitalmente de la enseñanza en línea. Es un enfoque centrado en el estudiante donde los estudiantes son participantes activos e interactivos. Agregan que el aprendizaje combinado brinda más oportunidades para la interacción entre estudiante-instructor, estudiante-estudiante, estudiante-contenido y estudiante-recursos externos. Este método también se caracteriza por mecanismos integrados de evaluación formativa y sumativa tanto para estudiantes como para profesores.

El aprendizaje combinado tiene muchas ventajas, especialmente en el contexto de la educación superior. Uno de los beneficios más importantes es que ahorra tiempo en clase y, como Singh et al. (2021), los estudiantes pueden aprender en un entorno de aprendizaje flexible, es decir, tienen cierto control sobre el ritmo, el tiempo y el lugar de su trabajo. Además, este enfoque permite una programación flexible y a su propio ritmo, es decir, los estudiantes pueden progresar a su propio ritmo, ya que pueden aprender de forma autónoma y trabajar de forma independiente en las tareas y proyectos del hogar. Bartolomei-Torres (2021) destaca que los módulos y materiales se pueden adaptar a las necesidades individuales de los estudiantes, es decir, el aprendizaje combinado se puede personalizar, lo que aumenta la eficiencia. Agrega que la incorporación de las tecnologías de la información y digitales sirven como elemento facilitador.

Otras ventajas incluyen el hecho de que el aprendizaje combinado permite a los estudiantes monitorear continuamente su propio progreso, lo que también puede aumentar la autonomía del alumno. Paradójicamente, los estudiantes tienen la oportunidad de comunicarse más con otros estudiantes e instructores, porque tienen acceso a diferentes foros de discusión, salas de chat y foros, lo que permite que incluso los estudiantes más reservados interactúen con sus compañeros o profesores (Singh et al., 2021). Jeffrey et al. (2014) informan en su estudio que muchos docentes combinados creen que el acceso continuo y la disponibilidad de los recursos de contenido, los materiales del curso (en línea) y los ejemplos son beneficiosos para el aprendizaje de los estudiantes, mientras que los docentes aprecian el acceso ilimitado a diferentes herramientas y recursos en línea.

3. SOLUCIONES INNOVADORAS EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS PROFESORES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las TIC se han utilizado relativamente durante mucho tiempo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, uno de los temas centrales en la enseñanza de lenguas extranjeras, independientemente del medio, es el uso de material auténtico, a menudo con la ayuda de algún tipo de herramientas. Los expertos en TIC ya han destacado (Nádori & Prievara 2012) los beneficios del uso de aulas virtuales. Entre otras cosas, señalan que las aulas virtuales permiten la socialización además del trabajo colaborativo, crean la posibilidad de una retroalimentación inmediata y se puede implementar fácilmente una retroalimentación diferenciada. El uso de entornos de aula virtual requiere una planificación pedagógica consciente y una preparación metodológica para garantizar que el aprendizaje de idiomas se diferencie de acuerdo con los requisitos de la enseñanza de idiomas moderna, teniendo en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes,

Durante la pandemia de Covid-19, la profesión docente húngara ha demostrado su flexibilidad, innovación y compromiso. La práctica docente en la formación inicial de docentes en las universidades en el marco tradicional requiere que los estudiantes realicen co-enseñanza, así como sesiones de enseñanza individuales, las cuales se analizan en una discusión grupal. La formación de profesores de lenguas extranjeras se ejecuta de forma comunicativa, cooperativa, colaborativa y creativa en su enfoque. Los instructores enseñan de una manera que también sirve como modelo para los estudiantes en su futuro trabajo como maestros. Cuando la docencia en las universidades pasó a ser online durante la situación de la pandemia, preservar este enfoque fue una prioridad.

Los futuros maestros de escuela primaria pueden optar por especializarse en inglés en la educación terciaria húngara. Los estudiantes que se gradúen en educación primaria estarán calificados para enseñar inglés, así como todas las materias generales de primaria y poseerán los conocimientos teóricos, las habilidades y las competencias en pedagogía y psicología necesarias para completar el servicio de enseñanza y educación en matemáticas, lengua húngara y literatura. Ciencias, Educación Visual, Educación Musical, Educación Física y Manualidades para los cuatro primeros, lo que significa que aprenden y enseñan inglés con fines específicos.

El Departamento de Lengua Extranjera y Literatura de la Facultad de Educación Primaria y Preescolar de la Universidad Eötvös Loránd (ELTE TÓK), Budapest, desarrolló e implementó nuevos marcos que

ofrecen posibles soluciones a uno de los desafíos más difíciles: el diseño, la organización y la implementación de prácticas docentes conjuntas. entre las instituciones de formación docente y las escuelas primarias en situaciones de emergencia, en presencia, ausencia y currículos híbridos.

La experiencia de la investigación participante demuestra que las técnicas utilizadas apoyan el amplio desarrollo de las competencias pedagógicas de los estudiantes e influyen positivamente en la motivación, el enfoque reflexivo y la conciencia de los estudiantes y profesores involucrados en el experimento pedagógico, incluso en esos tiempos impredecibles. Los siguientes subcapítulos presentan las soluciones innovadoras utilizadas por y con los futuros profesores de EFL en entornos en línea (Trentinné Benkő & Kovács, 2021).

3.1 PRÁCTICA DOCENTE DURANTE EL APRENDIZAJE A DISTANCIA

Tras el cambio a la educación a distancia en la Educación Superior el 12 de marzo de 2020 y el cambio a un plan de estudios en línea en la educación pública el 16 de marzo, toda la práctica docente y la preparación para el cambio se detuvieron hasta que ambas instituciones establecieron el marco técnico para seguir trabajando. La tarea de los futuros profesores era desarrollar, en pequeños grupos, un currículo digital complejo que se adaptara a los nuevos horarios de trabajo de los estudiantes, tuviera en cuenta las diferencias individuales y ofreciera oportunidades de apoyo y diferenciación. Microsoft Teams, que ahora ha sido adoptado por la institución, proporcionó una plataforma en línea ideal para coordinar y apoyar el trabajo de estudiantes y profesores. También permitió que los estudiantes de magisterio ganaran experiencia en la educación a distancia y así completar con éxito el curso de prácticas docentes.

3.2 PRÁCTICA DOCENTE HÍBRIDA

Debido al brote de coronavirus, el semestre de otoño de 2020 comenzó con una práctica docente híbrida. Para preservar lo más posible la estructura y la atmósfera tradicionales del ejercicio, los estudiantes de magisterio y los asistentes de magisterio dieron sus lecciones a los estudiantes en persona, pero los demás compañeros y el maestro no pudieron estar presentes en el aula. Por esta razón, las lecciones fueron grabadas y la grabación fue visualizada por los estudiantes junto con su tutor metodológico en un lugar seguro en el edificio ELTE TÓK.

La discusión y la preparación se llevaron a cabo inicialmente de manera tradicional, con presencia personal, ya que el recuerdo asistido da como resultado observaciones mucho más precisas y una autorreflexión mucho más consciente por parte del estudiante de magisterio. Sin embargo, a medida que se agudizaba la situación epidémica, también se eliminó la posibilidad de proyección, discusión y preparación conjunta. La lección fue grabada por el tutor, quien editó la grabación para enfocarse en los eventos más importantes y transmitirla en la plataforma Teams. La discusión y preparación posterior también se llevó a cabo en línea. En lugar de ver toda la lección juntos, la observación de partes seleccionadas de la lección brindó la oportunidad de analizar ciertas situaciones pedagógicas con mayor profundidad y duración. De acuerdo con los comentarios de los estudiantes,

3.3. TUTORÍA INVERTIDA

El 9 de noviembre de 2020, ante la situación epidemiológica, ELTE volvió a la modalidad a distancia, eliminando así la posibilidad de impartir docencia presencial. En cambio, los estudiantes continuaron estudiando en la escuela, lo que a primera vista parecía un conflicto insoluble y un desafío insoluble para la organización de la práctica docente. Se planteó la idea de la tutoría invertida: al reemplazar la enseñanza de los estudiantes por la enseñanza de tutores, todas las tareas de los estudiantes podrían realizarse en línea. En el mentoring inverso, los estudiantes preparan al colega profesor-coach para impartir la lección que han planificado, con especial atención a su implementación metodológica y técnica. La lección fue planificada y preparada por los estudiantes de la manera habitual, pero impartida por el profesor-entrenador a los estudiantes en persona, que fue grabada en vídeo.

En el contexto de la tutoría inversa, el tutor metodológico pidió a los estudiantes que escribieran una carta de forma libre, para dar retroalimentación, reflexionar sobre lo sucedido, concienciar y apoyar el aprendizaje experiencial. Las opiniones de los estudiantes se compartieron con el maestro mentor solo después de que se completó el curso. La evaluación de los ensayos no estructurados fue precedida por una prueba de frecuencia de palabras.

El enfoque de la retroalimentación textual fue claramente sobre el tema de la preparación y la planificación, y este fue el tema que recibió los comentarios más emocionantes y relevantes desde el punto de vista profesional. Los participantes mostraron dedicación, responsabilidad, reflexión, autonomía y compañerismo. En este caso, asumieron la responsabilidad y demostraron su profesionalismo y compromiso no solo con la profesión, la lección que estaban planeando y los estudiantes, sino también con el maestro mentor que les estaba enseñando la lección. En términos de planificación, resultó que planificar una lección para otros era una tarea mucho más compleja que requería una mayor conciencia. También se encontró que se requería precisión, consideración, atención al detalle, minuciosidad y flexibilidad, así como un sentido de realismo.

3.4 TUTORÍA ENTRE PARES

En la segunda mitad del trimestre de otoño de 2020, no solo los estudiantes sino también los estudiantes estaban trabajando en un sistema de aprendizaje en línea. Esto hizo posible la implementación de la enseñanza en línea a través de la plataforma Teams. En el grupo de alfabetización en inglés, había varios estudiantes que enseñaban a tiempo parcial mientras estudiaban. Algunos de ellos estaban involucrados en la enseñanza de niños en línea; por lo tanto, tenían más experiencia en la enseñanza en línea que sus compañeros. Para aprovechar esta oportunidad, esta lección fue preparada con el apoyo de los tutores a través de co-mentoring. Los estudiantes que tomaron la lección en línea fueron asistidos por sus compañeros en la preparación de la lección. Los comentarios de los estudiantes sobre la tutoría entre pares fueron totalmente positivos. Todos destacaron el efecto de reducción del estrés y mejora de la seguridad de poder recurrir a un compañero más experimentado para obtener ayuda en cualquier momento.

3.5 PRÁCTICA DOCENTE EN LÍNEA

ELTE también introdujo el aprendizaje a distancia para el semestre de primavera de 2021, pero la educación pública continuó impartándose en un plan de estudios basado en la asistencia. Las lecciones fueron impartidas por los estudiantes de forma presencial, mientras que sus compañeros pudieron seguir los hechos en directo a través de streaming online. La discusión y la preparación también se realizaron en la plataforma Teams. La evaluación del trabajo de los estudiantes en el entorno en línea también siguió los principios de la gamificación. A partir del 6 de marzo de 2021, la educación pública cambió a la educación a distancia, que esta vez fue mucho más fluida que el año anterior; pronto los estudiantes pudieron enseñar lecciones en línea a los estudiantes. La discusión y la preparación también se llevaron a cabo en línea. Para garantizar una implementación fluida y exitosa, a todos los participantes se les dio acceso exclusivo a la propia interfaz de Teams de la Escuela de Capacitación ELTE,

Los estudiantes de magisterio sintieron que se habían beneficiado de la experiencia de enseñanza en línea y que sus experiencias previas de aprendizaje en línea los habían ayudado a prepararse para la enseñanza. Sin embargo, en su opinión, era mucho más difícil hacer el contacto necesario con los estudiantes, más preparación, más práctica para la enseñanza en línea. Los comentarios mostraron que los tiempos de respuesta eran más largos y que las ayudas visuales requerían mucha planificación. Además de conectarse con los estudiantes, el principal desafío para ellos fue lograr que todo el grupo se moviera. Se perdieron las interacciones habituales y descubrieron que es terriblemente difícil involucrar a los estudiantes en el espacio en línea, especialmente para alguien que no tiene mucha experiencia en la enseñanza. En la enseñanza presencial todo era mucho más fácil, las lecciones eran

'más animadas' y 'era mucho más fácil escuchar a los estudiantes individualmente'. Se mejoró la conciencia y la reflexión de los docentes en formación.

3.6 'MEJORES' PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN EN LÍNEA DE PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS

Al enfrentarse a la educación en línea, el mayor desafío para los formadores de estudiantes de magisterio fue mantener su política y principios de enseñanza. El equipo de idioma inglés ha presentado algunas ideas y enfoques prácticos que podrían denominarse "mejores prácticas". Al crear estas tareas, sus objetivos principales eran presentar y practicar nuevos conocimientos manteniendo a los estudiantes interactivos, creativos, comunicativos y reflexivos, es decir, motivados (Fenyődi et al. 2021).

Los ejemplos de mejores prácticas están disponibles en línea: <https://ojs.elte.hu/gyermeknevelés/article/view/2570>. Se clasifican en grupos según el curso en el que fueron realizados por los estudiantes de profesorado de inglés como lengua extranjera.

- a) Curso de preparación del idioma para la educación bilingüe inglés-húngaro:
 - 'My Lockdown News': un ejercicio de calentamiento en línea en Padlet;
 - Informes y proyectos de visitas escolares en línea
- b) Desarrollo del lenguaje en la primera infancia e inglés para fines específicos
 - Alimentar a los bebés: sé un influencer de YouTube
- c) Metodología EFL para jóvenes estudiantes
 - Un dibujo en la pizarra de Zoom que se usa para demostrar los tiempos verbales cuando se presenta cómo enseñar gramática
 - Búsqueda de palabras en línea usando la pizarra de Zoom
- d) Literatura Juvenil
 - A Wordwall Hobbit: Capítulo 14, juego de emparejamiento 'Preguntas y respuestas'
 - Un tráiler de Coraline
 - Un tráiler basado en la serie de Narnia
- e) Educación Musical Preescolar Bilingüe
 - Un juego de pelmanismo de vocabulario musical de LearningApps
 - Un juego de notación musical Wordwall 'Find the Match'
- f) Preescolar Bilingüe Artes Visuales
 - Una práctica de vocabulario de Wordwall Art, juego 'Labyrinth'
 - Proyectos de artes visuales de la lección de Pascua en línea, 2020
- g) Educación científica en inglés en entornos preescolares
 - Un mapa mental creado en línea en relación con la canción 'Over in the Meadow'
 - Una red de temas de La oruga muy hambrienta de Eric Carle
- h) La teoría y práctica de la educación bilingüe
 - Certificados en blanco que felicitan a los estudiantes por completar el examen de práctica
 - Juegos en línea creados por estudiantes
 - Videos tutoriales creados por estudiantes
- i) Juegos en inglés para niños
 - Diseño de aprendizaje estructurado basado en videojuegos
 - Instagram como plataforma educativa para candidatos a maestros – @examoinsta

Como conclusión, los autores afirman que las mejores prácticas en la enseñanza de idiomas extranjeros en línea pueden desencadenar mejoras adicionales cuando los estudiantes de magisterio comienzan su carrera docente real. 'La abundancia de aplicaciones en línea les ayudó a generar ejercicios y tareas muy útiles que luego pueden incorporarse también al aprendizaje F2F o mixto. A pesar del estrés y la presión sobre los educadores, el equipo de EL ha ganado confianza en sí mismo y autoeficacia mientras se siente positivo sobre cómo manejar las dificultades y responder a los desafíos. Como parte de este

proceso, a los futuros maestros se les ofreció un tipo diferente de experiencia propia: explorar y aprender sobre la enseñanza digital y en línea. Cuando se les dieron oportunidades adicionales, crearon productos creativos individuales o colaborativos que mostraban sus conocimientos y habilidades especiales. Por lo tanto, las prácticas docentes se han ampliado y enriquecido durante la pandemia, ya que las "mejores" prácticas anteriores se han probado y adaptado (Fenyődi et al. 2021).

4. RECOMENDACIONES, QUÉ HACER Y QUÉ NO HACER

Debido al compromiso y entusiasmo insuficientes de muchos estudiantes de idiomas, así como a la alta tasa de fracaso en el aprendizaje de idiomas, los profesores de L2 han estado continuamente buscando técnicas que puedan aplicar para mejorar la motivación de los estudiantes (Dörnyei, 2005). Un marco excelente para las posibles estrategias motivacionales se basa en el modelo de proceso de Dörnyei y Ottó (1998), que consta de cuatro dimensiones principales:

1. creando las condiciones motivacionales básicas,
2. generar motivación inicial en los estudiantes,
3. mantener y proteger la motivación,
4. fomentar la autoevaluación retrospectiva positiva.

Las estrategias de aprendizaje constituyen un conjunto de herramientas útil para el aprendizaje activo y consciente, estas estrategias allanan el camino hacia una mayor competencia, autonomía del alumno y autorregulación. Según Dörnyei, la definición de estrategias de aprendizaje es la siguiente: "el constructo se refiere a acciones, comportamientos, pasos o técnicas específicos que incluyen cualquier pensamiento, comportamiento, creencia o emoción que los estudiantes usan para mejorar su propio progreso en el desarrollo de habilidades en una segunda lengua o lengua extranjera. Estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso del nuevo lenguaje." (Dörnyei, 2005)

Los aprendices autorregulados son aquellos que "buscan cumplir metas académicas de manera estratégica y logran superar obstáculos utilizando una batería de recursos". (Dörnyei, 2005). Los estudiosos reconocen cada vez más que lo más importante de los aprendices estratégicos proactivos no son necesariamente las estrategias exactas que aplican, sino el hecho de que las aplican (Macaro, 2001, p. 264).

Es importante señalar que el aprendizaje puede entenderse como un proceso social, mientras que el conocimiento puede verse como una construcción social. El alumno puede internalizar inconscientemente ciertos pensamientos de su entorno, al mismo tiempo que aprende de manera más explícita mediante conversaciones y debates con los demás, seguidos de una reflexión crítica. Hacerlo requiere un pensamiento crítico: los estudiantes pueden tener que reflexionar constantemente sobre sus experiencias, conceptos y hábitos anteriores, así como sobre el nuevo conocimiento que encuentran.

El enfoque de enseñanza orientado al proceso antes mencionado promueve el aprendizaje permanente autodirigido de los estudiantes. Algunos de sus siguientes principios fundamentales pueden ser útiles para los profesores:

- Al facilitar a los estudiantes su viaje para desarrollar un aprendizaje autodirigido, es importante avanzar gradualmente, ya que las habilidades de autogestión y la tolerancia a la incertidumbre de los estudiantes pueden diferir.
- la participación activa de los estudiantes y la oportunidad de practicar son cruciales para un aprendizaje efectivo,
- los profesores pueden animar a los estudiantes a movilizarse conscientemente y reflexionar sobre sus conocimientos previos,
- los aspectos emocionales del aprendizaje deben tenerse en cuenta: los profesores pueden desempeñar un papel importante para ayudar a los estudiantes a darse cuenta y manejar sus propias emociones, mejorando así su inteligencia emocional. Pueden ayudar a los estudiantes

a adquirir perseverancia y autorregulación para su aprendizaje y también a adquirir más confianza en sí mismos brindándoles comentarios positivos regulares.

- el aprendizaje cooperativo puede fomentarse más en el contexto de la educación escolar.

La creciente aceptación de la tecnología digital promueve el uso de varias fuentes en línea, especialmente en los campos donde falta material auténtico y apropiado. Sin embargo, la planificación de una ocasión de aprendizaje en línea requiere enfoques diferentes a la planificación de una lección en el aula. En primer lugar, se debe elegir una plataforma o más plataformas, que estén disponibles técnicamente o se ajusten al objetivo del curso.

Se deben mejorar las habilidades de alfabetización digital y es necesaria una perspectiva más amplia sobre las fuentes accesibles. Los profesores deberían poder elegir las herramientas más adecuadas según las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Habiendo elegido la herramienta digital adecuada, se deben adquirir sus estructuras. Diferentes propósitos de enseñanza pueden requerir diferentes herramientas. Los docentes necesitan práctica y experiencia en el uso de cada herramienta para enseñar materias específicas con facilidad (Alakras & Razak, 2021).

Además de planificar el marco de tiempo, el material y la secuencia, las herramientas en línea deben elegirse de manera crítica. Dado que el aprendizaje en línea puede ser más desafiante y más difícil para algunos de los estudiantes de idiomas, se debe prestar atención a la selección de materiales estimulantes, como libros de texto electrónicos interesantes, artículos, sitios web, películas o podcasts (materiales de audio). Los proyectos en grupo, bajo la supervisión constante de un profesor, son un excelente método para integrar a los estudiantes. El compromiso de los estudiantes se puede mejorar con crucigramas interactivos, cuestionarios y juegos multimedia.

Hay algunas recomendaciones que deben tenerse en cuenta antes de lanzar y planificar un curso combinado. Harris et al. (2008) proponen que los instructores deben tener en cuenta lo siguiente: el proceso de aprendizaje, los resultados del aprendizaje y el entorno de aprendizaje, por ejemplo, qué enfoques de aprendizaje se pueden utilizar o si el resultado del aprendizaje se puede lograr sin contacto en persona. Agregan que los resultados del aprendizaje, el estilo de aprendizaje de los estudiantes, su motivación, las metas, el contenido de aprendizaje, la efectividad de las lecciones y la accesibilidad de los recursos deben ser medidos y analizados minuciosamente por un grupo de instructores y evaluados también por los estudiantes. .

Alamary et al. (2014) argumentan de manera similar que los profesores combinados deben centrarse en los objetivos del curso, no en las tecnologías. Solo después de que se hayan especificado los objetivos del curso (resultados de aprendizaje, contenidos y habilidades que deben dominar los estudiantes), el docente puede comenzar a diseñar diversas actividades, tanto con y sin tecnología como en línea y fuera de línea. Según Hofmann (2006), es inevitable entretener el contenido en línea y el contenido en clase para que formen un todo integral.

Bartolomei-Torres (2021) sugiere que es crucial activar los conocimientos previos de los estudiantes y promover la autoevaluación. Asimismo, es importante orientar a los estudiantes que necesiten alguna aclaración en relación con los materiales, tareas o actividades. Stewart (2002) señala que tanto el personal como los estudiantes necesitan una formación adecuada en habilidades para que puedan producir y utilizar los componentes del curso mixto. Childs et al. (2005) enfatizan que debe haber apoyo profesional disponible, por ejemplo, expertos en TI, personal de apoyo, capacitadores y administradores que puedan ayudar a los instructores. Además, también se recomiendan sistemas de apoyo al usuario, tiempo suficiente y habilidades para crear material en línea.

Además, las necesidades, la motivación y las expectativas de los estudiantes también deben tenerse en cuenta al diseñar un curso combinado, porque solo los estudiantes motivados cuyas expectativas se cumplen participan activamente en el aprendizaje combinado. También es necesario encontrar el equilibrio adecuado entre el aprendizaje en línea y en el aula, ya que, por ejemplo, depender completamente de las lecciones en línea puede tener un efecto negativo en el rendimiento de los estudiantes (Harris et al., 2008).

ENLACES A RECURSOS EXTERNOS

<https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2570>

REFERENCIAS

- Alakrash, H. M., & Abdul Razak, N. (2021). Technology-Based Language Learning: Investigations of Digital Technology and Digital Literacy. *Sustainability*, 13, 12304.
<https://www.mdpi.com/2071-1050/13/21/12304/htm>
- Alammary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(4), 440–454.
<https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/693/1061>
- Bartolomei-Torres, P. (2021). *Blended learning: benefits and recommendations for teachers*.
<https://www.learningbp.com/blended-learning-benefits-recommendations-teachers/>
- Bolhuis, S. (2003). Towards Process-Oriented Teaching for Selfdirected Lifelong Learning: A Multidimensional Perspective. *Learning and Instruction*, 13, 327–347.
https://sisu.ut.ee/sites/default/files/opikasitus/files/bolhuis_2003_towards_process-oriented_teaching_for_selfdirected_lifelong_learning_0.pdf
- Childs, S., Blenkinsopp, E., Hall, A. & Walton, G. (2005). Effective e-learning for health professionals and students – barriers and their solutions. *Health Information and Libraries Journal*, 22, 20–32.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the Language Learner*. Routledge.
- Dörnyei, Z. & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4.
- Dziuban, C., Hartman, J., & Moskal, P. (2004). Blended learning. *ECAR Research Bulletin*, 7.
<https://www.educause.edu/~media/files/library/2004/3/erb0407-pdf.pdf?la=en>
- Feltes, H. P. M., & Oliveira, L. A. (2019). *The Role of The Active Learning Approach. Teaching English as a Foreign Language. The ESPEcialist* 40(2).
<https://pdfs.semanticscholar.org/554e/c4d37675d4976aab9edbfd1add039e5594b9.pdf?qa=2.34421538.2030148517.1667139642-384546625.1667139642?la=en>
- Fenyődi, A., Poros, A., Lo Bello, M. J., Kruppa, É., Árvai, V., & Trentinné Benkő, É. (2021). Online education and ‘best’ practices in foreign language teacher’s education during the 2020/2021 lockdown period. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 286–313.
<https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2570>
- Harris, P., Connolly, J., & Feeney, L. (2008). Blended learning: overview and recommendations for successful implementation.
https://www.researchgate.net/publication/235278645_Blended_learning_Overview_and_recommendations_for_successful_implementation/link/578eb5f708ae81b4466eccfe/download

- Ihnatova, O., Poseletska, K., Matiiuk, D., Hapchuk, Y., & Borovska, O. (2021). The application of digital technologies in teaching a foreign language in a blended learning environment. *Linguistics and Culture Review*, 5(S4), 114–127. <https://lingcure.org/index.php/journal/article/view/1571>
- Jeffrey, L. M., Milne, J., Suddaby, G., & Higgins, A. (2014). Blended learning: How teachers balance the blend of online and classroom components. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 121–140. <https://www.jite.org/documents/Vol13/JITEv13ResearchP121-140Jeffrey0460.pdf>
- Hofmann, J. (2006). Why blended learning has not (yet) fulfilled its promises: Answers to those questions that keep you up at night. In C. J. Bonk, & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 27–40). Pfeiffer.
- Macaro, E. (2011). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. Continuum.
- Miskei-Szabó, R. (2021). Az online oktatás tapasztalatai gyakorló pedagógusok és egyetemi hallgatók szemszögéből: A virtuális osztályterem szerepe a tanításban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 314–331. <https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2571>
- Nádori, G. & Prievara, T. (2012.) *IKT módszertan Kézikönyv az info-kommunikációs eszközök tanórai használatához*. B&T Oktatási és Fordítási Bt.
- Siegelman A. (2019). *Blended, hybrid, and flipped courses: What's the difference?* <https://teaching.temple.edu/EDVICE-EXCHANGE/2019/11/BLENDED-HYBRID-AND-FLIPPED-COURSES-WHAT%E2%80%99S-DIFFERENCE>
- Singh, J., Steele, K., & Singh, L. (2021). Combining the Best of Online and Face-to-Face Learning: Hybrid and Blended Learning Approach for COVID-19, Post Vaccine, & Post-Pandemic World. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(2), 140–171. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00472395211047865>
- Stewart, J.M. (2002). A blended e-learning approach to intercultural training. *Industrial and Commercial Training*, 34(7), 269–71.
- Trentinné Benkő, É., & Kovács, M. (2021). A tanítási gyakorlat alternatív megközelítései: jelenléti, távolléti és hibrid megoldások a koronavírus-járvány idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 256–285. <https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2568>
- Ushioda, E. (2003). Motivation as a socially mediated process. In D. Little, J. Ridley, & E. Ushioda (Eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum, assessment*. Authentik.
- Zheng, B., Ward, A., & Stanulis, R. (2020). *Medical education online*, 25(1), 1686949.

CAPÍTULO CUATRO

MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA APRENDER IDIOMAS UTILIZANDO TECNOLOGÍAS Y RECURSOS DIGITALES

LUDMILA BRANIȘTE¹, GABRIELA GAVRIL², TEODORA GHIVIRIGĂ³, MARINA VRACIU⁴

UNIVERSIDAD "ALEXANDRU IOAN CUZA" DE IAȘI^{1, 2, 3, 4}

IAȘI, RUMANIA

BRANISTELUDMILA@YAHOO.COM, TRADUCTORGABRIELA1@GMAIL.COM, TEODORA.GHIVIRIGA@UAIC.RO, MARINA.VRACIU@UAIC.RO

RESUMEN

El capítulo cuatro se centra principalmente en el tema de la motivación y cuán influyente puede ser en el aprendizaje de L2, en diferentes escenarios de aprendizaje y cuando se dirige a diferentes estudiantes. Por lo tanto, abordar las necesidades y adaptar los cursos de idiomas a las necesidades específicas de los estudiantes de educación superior que estudian LSP es una de las mejores prácticas que los autores sugieren en este capítulo. Además, los docentes también deben involucrar a los estudiantes en el proceso de selección y diseño de recursos de aprendizaje, dándoles así más responsabilidad y autonomía en el proceso de aprendizaje. Además, el uso de recursos digitales también puede dar cuenta del aumento de la motivación que redundará en un aprendizaje más efectivo. De esa manera, los estudiantes recibirán las herramientas para ingresar con éxito al mercado laboral y desarrollar negocios futuros.

1. TEORÍAS BÁSICAS SOBRE LA MOTIVACIÓN

1.1. MOTIVACIÓN: DEFINICIÓN(ES) Y TIPOLOGÍA

La motivación es un fenómeno psicológico complejo, con múltiples significados. Generalmente hablando, metrola motivación puede verse como 1. la razón por la cual alguien hace algo o se comporta de una manera particular: motivación (detrás de algo) ¿Cuál es la motivación detrás de este cambio repentino? Y motivación para (hacer) algo; 2. el sentimiento de querer hacer algo, especialmente algo que implica mucho trabajo y esfuerzo. Una idea de la filosofía europea clásica, la motivación se desarrolló como un concepto en la psicología del siglo XX y otras ciencias sociales. En el siglo XXI, el concepto de motivación se ha vuelto fundamental en la teoría del aprendizaje de idiomas. Los especialistas coinciden en que un alto nivel de motivación es un factor clave en el aprendizaje de la L2, ya que la elección de las tareas y la duración de su realización, el grado de esfuerzo en la realización de una determinada tarea, dependen exclusivamente del alumno/aprendiz (Dörnyei y Ushioda, 2021, págs. 4-6). En su compendio, Dörnyei y Ushioda (2021) ven la motivación como: un incentivo para la acción; como la capacidad humana de satisfacer sus necesidades a través de determinadas actividades; un proceso psicofisiológico dinámico que controla el comportamiento humano y define su organización, dirección, estabilidad y estado activo. Como se afirma en Ushioda (2013), la motivación va desde un conjunto de procesos que dan forma a un deseo, un deseo o un impulso, hasta la acción y la actividad, o un conjunto de motivos. Sin embargo, como muestra Dörnyei y Ushioda (2021), "la gran historia en la investigación de la motivación fue el cambio gradual del enfoque psicológico social de Robert Gardner, asociado con el concepto clásico de motivación integradora, hacia un enfoque más complejo, más dinámico y más situado con una relevancia educativa más pronunciada". (p. xi) Además, como enfatizó Sivaci (2020), existe la necesidad de un enfoque más profundo en el estudio de las emociones en LL y LT.

1.2 TIPOLOGÍA DE LA MOTIVACIÓN EN PSICOLOGÍA

Según Reiss (2012, pp. 152-156), la motivación se puede clasificar en: extrínseca/intrínseca; positivo negativo; constante/no constante:

- *extrínseco*: la motivación no está conectada con el contenido de ningún tipo de actividad; está condicionada por factores externos (p. ej., la participación en concursos por un premio), mientras que la motivación intrínseca es interna, relacionada con el contenido de una actividad y no con el mundo exterior (p. ej., practicar deporte porque genera emociones positivas).
- *positivo*: motivación, basada en estímulos positivos (p. ej., si los niños se comportan bien, los padres les darán más tiempo frente a la pantalla) frente a motivación negativa, basada en estímulos negativos (p. ej., si los niños no se acuestan tarde, los padres pueden darles más tiempo frente a la pantalla la próxima vez). día, etc).
- *constante*: motivación, basada en necesidades humanas básicas (p. ej., hambre, sed, etc.) versus motivación no constante, que requiere un apoyo permanente (p. ej., dejar de fumar, perder peso, etc.).

1.3 TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN EN PSICOLOGÍA

Las teorías de la motivación (TM) estudian y analizan las necesidades humanas, su contenido, estructura y la forma en que se relacionan con la motivación de las personas. El estudio de estas necesidades desencadenó el surgimiento de tres direcciones principales en la MT: (1) orientada al contenido; (2) procesual; (3) centrado en el trabajador.

Las teorías bajo (1) analizan los factores que influyen en la motivación y se concentran principalmente en el análisis de las necesidades humanas. Describen la estructura de las necesidades y su contenido, así como también cómo estas necesidades están conectadas con la motivación; la atención se centra en comprender el impulso interno. Este grupo de teorías incluye la jerarquía de necesidades de Maslow ('Pirámide de Maslow', 1954), su interpretación y adición como se presenta en la teoría ERG (Existencia-Relación-Crecimiento) propuesta por Clayton Alderfer (1969), la teoría de las necesidades adquiridas sugerida por David McClelland (1987) y la teoría de los dos factores de Frederick Herzberg (1987).

La dirección (2) incluye teorías que analizan la forma en que los seres humanos distribuyen sus esfuerzos y qué tipo de comportamiento eligen para alcanzar nuevas metas. Se considera que el comportamiento humano está informado no solo por las necesidades, sino también como una función de las percepciones y expectativas de una persona relacionadas con una situación particular y con las posibles consecuencias de la forma específica de comportarse. Entre este gran grupo de teorías, las más autorizadas son: la teoría de las expectativas de Victor Harold Vrooms (1964), según la cual los individuos están motivados para actuar siempre que su desempeño sea recompensado, y su desarrollo en: la teoría de la equidad de John Stacy Adams (1963), en el que la recompensa correcta se entiende como fuerza motivadora; la teoría de Layman Porter y Edward Lawler (1968), con su explicación detallada de las condiciones y procesos mediante los cuales se produce la recompensa por el trabajo; la teoría del establecimiento de objetivos de Edwin A. Locke y Latham (1990), que considera que el establecimiento de objetivos específicos y la retroalimentación están vinculados a un mejor desempeño de la tarea; la teoría de la gestión participativa y su idea principal de que los empleados pueden estar mejor motivados si eligen las tareas en las que prefieren concentrarse y coordinar su trabajo entre ellos (Bainbridge, 1996).

Dirección (3) incluye la teoría de la motivación X e Y propuesta por Douglas McGregor (1960), ligada a la teoría anterior en su comprensión de la tipología de los empleados como los tipos X (motivados por la recompensa) e Y (motivados internamente). ; y Ouchi (1980), quien enfatiza la fuerte conexión entre empleado y gerente bajo la idea de un 'trabajo para toda la vida'.

1.4 ENFOQUES DE LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Las teorías de la motivación aparecieron en la psicología social y migraron o se extendieron a las teorías de la motivación en el aprendizaje de L2 (Noels et al., 2019; Dörnyei & Ushioda, 2021). La motivación puede depender de motivos sociales formulados sobre la base de las necesidades de una comunidad. Estos motivos dan forma y definen la motivación extrínseca, que se divide en dos tipos: motivación

social más amplia y motivación personal. La esfera motivacional humana puede verse influida por la naturaleza de la actividad del hombre; este es un ejemplo de motivación intrínseca, que incluye la motivación de éxito. Otro tipo de motivación es la motivación distante/de larga distancia frente a la motivación cercana/real. La investigación relativamente reciente de autores occidentales influyentes en el campo de la motivación en el aprendizaje de L2 (Ushioda, Gardner, Dörnyei) se debe a las contribuciones de varios científicos, psicólogos y educadores.

Al analizar la motivación en la adquisición de un segundo idioma, Ema Ushioda (2013, pp. 1-17) brinda un esquema útil de la teoría de la evolución del aprendizaje de idiomas (LL): fundada en Canadá en 1959 y dirigida a la motivación del aprendizaje de un segundo idioma, dio forma a la comprensión de la orientación del aprendiz de idiomas hacia las comunidades de hablantes de lenguas extranjeras. En la década de 1990, en línea con las teorías cognitivas, la teoría del aprendizaje de idiomas se centró en el aprendizaje en el aula. En el siglo XXI, con el inglés como idioma mundial, el enfoque de la teoría del aprendizaje de idiomas ve la motivación en términos de objetivos propios y de identidad, porque los hablantes de inglés pueden desear verse a sí mismos como miembros de la comunidad global. Junto con la globalización y la migración, el enfoque de la teoría de LL también se ha desplazado hacia el aprendizaje de otros idiomas además del inglés (LOTE) (Ushioda, 2013).

Robert Gardner: motivación instrumental e integradora. En su conceptualización de la motivación, Robert Gardner (2010) mostró que todos los tipos de motivación están influenciados por factores sociales y culturales. Gardner (1985, 2001) distinguió entre motivación instrumental e integradora. La motivación integradora representa el reflejo de necesidades intrínsecas y se desencadena, por ejemplo, por el deseo de los estudiantes de identificarse con la cultura del país donde se habla un idioma en particular. Por lo tanto, en la motivación integradora, el objetivo del aprendizaje del idioma es la necesidad interior del estudiante, es decir, los valores del estudiante involucrados en el encuentro y la comunicación con otras personas, mientras que el idioma se convierte en el instrumento. En la motivación integradora, el aprendizaje de la L2 se ve como una meta en el desarrollo profesional de uno. La investigación ha demostrado que la motivación integradora parece correlacionarse con los resultados más exitosos en L2. Sin embargo, esto puede no resultar siempre cierto en el caso de LSP, donde la motivación instrumental puede ser predominante. La enseñanza de L2 debe integrar ambos. En investigaciones posteriores, Gardner (2007, p. 19) extrajo la siguiente conclusión de sus estudios: “es la intensidad de la motivación en su sentido más amplio, incorporando los componentes conductuales, cognitivos y afectivos, lo que es importante”. Una adición importante a la teoría de Gardner es el concepto de autoconfianza lingüística introducido por Clément Clément et al. (1994). y componentes afectivos, eso es importante”. Una adición importante a la teoría de Gardner es el concepto de autoconfianza lingüística introducido por Clément Clément et al. (1994). y componentes afectivos, eso es importante”. Una adición importante a la teoría de Gardner es el concepto de autoconfianza lingüística introducido por Clément Clément et al. (1994).

Zoltan Dörnyei y las clasificaciones del Yo. Dörnyei desafió a las tres autoridades anteriores, Gardner, Noels (2000) y Ushioda. Amplió la gama de estudios de motivación al proponer una estructura de motivación más compleja en el aprendizaje de L2. Según Dörnyei, existen tres niveles de motivación: el nivel del idioma (cultura, sociedad, nivel intelectual y pragmático), el nivel del aprendiz (características individuales, autoconfianza lingüística) y, por último, el nivel de situación/ambiente de aprendizaje (currículo), ayudas, manuales, tareas/deberes, componentes relacionados con la personalidad del docente, su comportamiento, estilo de enseñanza/realización del trabajo en clase (1994, p. 280) Dörnyei y Otto también señalan otro componente importante de la motivación: la falta de estabilidad y cambio en el tiempo (1998, pp. 45-46). En las décadas de 1960 y 1990, la mayor parte de la investigación sobre motivación se centró en la percepción de los hablantes nativos de L2 y L2 a través de los ojos de los estudiantes. En la década de 1990, el paradigma de investigación cambió y los motivos sociales comenzaron a verse como insuficientes para la descripción de la motivación.

La visión de la motivación se ha ampliado con la inclusión de nuevas nociones de la ciencia cognitiva y la psicología. Por ejemplo, John Schumann (1975, 1997, 2001) sugirió una explicación neurobiológica de la motivación; la motivación es vista como una evaluación cognitiva de una situación de acuerdo

con una serie de parámetros (novedad, placer, conexión con las metas y necesidades humanas, potencial para superar la situación, compromiso con las normas sociales y valores personales). Schumann concluye que, en primer lugar, las reacciones emocionales influyen en la atención y el esfuerzo aplicado al proceso de aprendizaje y, en segundo lugar, que estos modelos de evaluación pueden estar en la base de la motivación. Por ejemplo, distintas tareas se cumplirán de forma positiva siempre que se tengan en cuenta las peculiaridades y talentos del alumno (1997). Aparentemente, alejándose de las primeras jerarquías motivacionales (Maslow, 1956) que enfatizaban la prioridad y la organización "objetiva" u normativa de las necesidades, muchos enfoques motivacionales actuales asumen un relativismo subjetivo tanto en la prioridad como en la organización mental de las necesidades y los motivos. Entonces, se piensa que las necesidades más centrales y cómo se relacionan entre sí son productos no solo de las cualidades inherentes de las necesidades mismas, sino también de la historia distinta de los individuos de perseguirlas, así como de las limitaciones y posibilidades que encuentran en el momento ya lo largo de su vida (Bernaus & Gardner, 2008, p. xii). Comprender la motivación es relevante en todas las etapas del aprendizaje de la L2, en relación con las situaciones, las culturas en contacto, la edad y la visión de sí mismos de los estudiantes, el enfoque del desarrollo personal, las metas en la vida.

2. MOTIVACIÓN EN DIFERENTES ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

2.1 TEORÍAS Y MODELOS EN DIFERENTES ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

Como guía para los profesores de lenguas extranjeras en la educación superior, mencionamos solo algunos de los numerosos estudios y volúmenes colectivos que recuperan los modelos propuestos por Robert Gardner y Lambert (1972), Zoltan Dörnyei (2005, 2007, 2011), Ema Ushioda (2013), por mencionar solo los nombres más importantes en el campo. El punto de enfoque aquí no es abordar la evolución de teorías y variaciones conceptuales en psicología educativa, sino más bien sugerir algunos elementos que definen la enseñanza y el aprendizaje de lenguas especializadas (LSP) en contextos específicos utilizando nuevas tecnologías, recursos disponibles en línea, corpus de texto, bibliotecas digitales, medios de comunicación, entre otros recursos digitales.

Como señala incluso uno de los teóricos más conocidos de la motivación en la adquisición de L2 (Dörnyei & Otto, 1998), las teorías inevitablemente proponen paradigmas reduccionistas, en desacuerdo con la naturaleza dinámica y móvil de la motivación, y no pueden cubrir las variaciones determinadas por los contextos específicos de aprendizaje. La motivación es un proceso dependiente de múltiples variables, las cuales se relacionan con la psicología del individuo, las relaciones entre los diferentes grupos sociales, las formas en que se constituyen las identidades individuales o grupales, las relaciones de poder en el contexto social, entre otras. Los constructos teóricos reflejan, en gran medida, las ideologías de la época y las transformaciones en el campo de la psicología, las ciencias sociales o la pedagogía, y, en menor medida,

La mayoría de los estudios y análisis dedicados a la motivación en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas se han centrado predominantemente en EFL y ESL. La motivación en LOTE ha permanecido como un territorio casi inexplorado. R. Gardner (1985) construye el modelo psicosocial de motivación en el aprendizaje de idiomas basado en investigaciones realizadas en entornos bilingües (francés, inglés) en Canadá. Dörnyei (1990 en adelante) basa sus teorías en el análisis de datos sobre la motivación de los jóvenes húngaros para aprender inglés, recogidos mediante cuestionarios. Como señalaron Ushioda y Dörnyei (2017), el surgimiento del inglés como idioma global requiere repensar las teorías de motivación en el aprendizaje de L2 y repensar los modelos construidos para EFL/ESL. Los autores argumentan que existe la necesidad de enfoques diferenciados de EFL y LOTE, teorías que consideren sus diferentes funciones en el mundo contemporáneo. Dörnyei propone una fundamentación de las teorías en la dimensión psicológico-individual, en la que ve un elemento diferenciador, estable. Ushioda cree que, para contrarrestar la influencia negativa del inglés como

idioma dominante en el aprendizaje de LOTE, el enfoque debe ser menos instrumental. Parece entonces que ambos autores privilegian la motivación intrínseco-afectiva en el aprendizaje LOTE. Además de la necesaria distinción entre EFL y LOTE, es necesario señalar las diferencias entre la enseñanza y el aprendizaje de L2 en general y lo mismo en lenguas especializadas (LSP). En el caso de LSP, la motivación integradora, intrínseca-afectiva, puede ocurrir, pero no es un elemento central en el proceso de aprendizaje. El estudio de una lengua extranjera está subordinado, a veces incluso impuesto, por la elección de un campo de estudio o profesión (derecho, medicina, economía, ingeniería, etc.). No es la actividad principal del alumno (fuera de los campos de la filología, el periodismo o la especialización en traducción/interpretación), sino una actividad diseñada para proporcionar formación profesional y ayudar a construir la carrera deseada. Por ejemplo, un estudiante de derecho, en general, proyecta su excelencia en el campo del derecho y no en el campo del dominio del idioma.

2.2 ESCENARIOS DE LFE

El estudio de las LFE se produce a menudo en paralelo o como complemento del IFE y está motivado por oportunidades profesionales (estudios en el extranjero, prácticas, programas de formación, relaciones empresariales, voluntariado), la migración económica y derivada de zonas de conflicto. Las LFE siguen siendo un componente de la identidad profesional del alumnado a menudo eclipsado por el ESL. En el caso de la migración (de refugiados) al país de destino, se convierte en una condición *sine qua non* para la integración del alumnado en el nuevo entorno. Aprender LFE no siempre es una elección del alumnado, sino que puede estar determinado por diversas circunstancias (por ejemplo, actuar como voluntario en el Cuerpo de Paz en un determinado país, elegir universidades en Europa donde las tasas son más bajas que en el país de origen, conseguir un trabajo en una empresa, etc.) y no implica automáticamente el deseo de integrarse en la comunidad de destino y adoptar sus valores culturales (un elemento esencial de la motivación, según el modelo de Gardner).

Las estrategias y los escenarios de enseñanza de LFE se ven influidos por las diferencias culturales que marcan las relaciones profesorado-alumnado, las relaciones dentro de los grupos de discentes, entre el alumnado y los representantes de la comunidad de destino. Las situaciones interculturales de enseñanza/aprendizaje, como señaló Geert Hofstede (1986) a finales del siglo XX, son problemáticas para todas las partes implicadas y pueden crear muchas incertidumbres y minar el compromiso y el interés por el aprendizaje de idiomas. El profesorado tiene la difícil tarea de cartografiar los contextos de aprendizaje, detectar las diferencias culturales y proponer contenidos que fomenten la comunicación intercultural y familiaricen al alumnado con los distintos códigos culturales del país en el que se encuentran, facilitándoles su desenvolvimiento en el entorno.

Dependiendo de la situación de aprendizaje, los grupos pueden ser lingüísticamente homogéneos o heterogéneos, formados por alumnado de distintas zonas geográficas con diferentes antecedentes culturales. Pueden ser lingüísticamente homogéneos, pero incluir discentes de diferentes campos (derecho, economía, ingeniería, ciencias medioambientales, cine, etc.). Un fenómeno cada vez más frecuente es la matriculación de jóvenes nacidos en la diáspora en programas de estudios en los países de origen de sus padres. La identificación de las necesidades del alumnado, la elección de materiales específicos, los contenidos y las formas de integrar la tecnología en la enseñanza se basan en:

1. los contextos específicos de aprendizaje de la LFE: cursos en el país de origen de los estudiantes, en el marco de lectorados; cursos de formación lingüística y cultural en el país de estudios; cursos en otro país, a través de programas europeos de movilidad, de formación de larga o corta duración.
2. la homogeneidad/no homogeneidad del alumnado en términos de lengua, especialización y edad.
3. el marco jurídico y las políticas educativas específicas.

Los estudiantes de cursos de idiomas organizados en su país de origen o que participan en programas de movilidad en terceros países no tienen la oportunidad de entrar en contacto directo con la lengua meta. Los recursos en línea utilizados en los cursos tienen, además de su función de material didáctico

adaptado al nivel de estudio y a las necesidades específicas, la de proporcionar al alumnado información sobre la presencia de la segunda lengua en el ciberespacio, sobre bibliotecas digitales y obras lexicográficas, obras electrónicas, podcasts, etc., estimulando su interés por crear un entorno virtual inmersivo.

Fuera de su país de origen, el estudiantado puede cursar sus estudios (licenciatura, máster, doctorado, estudios postdoctorales) en una lengua ampliamente hablada, ya sea en inglés o en la lengua del país en cuestión (menos hablada). En el primer caso, la lengua del país en el que estudian no era inicialmente la lengua de destino y puede seguir siendo una herramienta de integración que garantice el funcionamiento en esa sociedad. En algunos campos, sobre todo en medicina, el conocimiento de la lengua local es necesario para la formación profesional (por ejemplo, en la relación entre la profesión médica y los pacientes). En la segunda situación, la lengua del país se convierte (a menudo junto con el IFE) en la lengua meta, objeto de estudio en el plan de estudios, y se acredita mediante exámenes y certificados. Aunque en ambas situaciones los estudiantes están expuestos a la lengua del país en el que estudian, las formas en que se relacionan con ella son marcadamente diferentes y requerirán enfoques diferenciados en el proceso de enseñanza. Los diferentes intereses del estudiantado en el aprendizaje de la lengua del país (funcionamiento en el sistema social o especialización) influyen en la selección de los recursos electrónicos, así como en la identificación de las competencias que deben adquirir los discentes (por ejemplo, expresión oral, expresión escrita, correspondencia, redacción, traducción).

Dado que las nuevas tecnologías llevan más de dos décadas integrándose en el proceso de enseñanza/aprendizaje del IFE o las LFE, existen plataformas, apps y numerosos recursos educativos en línea validados científica y didácticamente. Muchas universidades occidentales ofrecen cursos en línea de lenguas aplicadas y lenguas específicas. No es el caso de los países que no cuentan con una larga tradición de investigación y enseñanza de la lengua nacional como lengua extranjera, donde el proceso de creación de recursos lexicográficos y bibliotecas digitales comenzó más tarde.

El uso de recursos electrónicos disponibles en Internet en la organización de cursos de LFE requiere el desarrollo de competencias digitales y habilidades de comunicación intercultural del profesorado, la mediación relacional y la transmisión de información y contenidos, así como la cuidadosa cartografía de los contextos de enseñanza/aprendizaje y la comprensión de los factores intrínsecos (afectivo-psicológicos) y, sobre todo, extrínsecos (coyunturales, socioeconómicos, políticos) que influyen en la motivación y el interés del alumnado por adquirir lenguas especializadas (Hampel & Stickler, 2015, p. 63).

La enseñanza en línea está todavía en pañales en algunos países en los que, hasta hace poco, las leyes educativas no reconocían otras formas de educación que la enseñanza presencial tradicional. Las expectativas de algunos aprendices suelen estar marcadas por el sistema tradicional presencial, y el entorno en línea aumenta su ansiedad y su insatisfacción, disminuyendo así la motivación. Todos estos aspectos deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar escenarios de enseñanza para estimular el interés del alumnado y hacer un uso óptimo de las nuevas tecnologías en la adquisición de LFE.

3. EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN, ATENCIÓN A LAS NECESIDADES Y ADAPTACIÓN DE LOS CURSOS DE IDIOMAS A LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DEL ALUMNADO DE ENSEÑANZA SUPERIOR QUE ESTUDIAN LFE

3.1 EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN

El proceso de aprendizaje en general y de aprendizaje de idiomas, que es el punto de interés de este capítulo, se ha considerado, intuitivamente y a través de la investigación, estrechamente relacionado con la motivación. A su vez, la motivación se ha considerado en términos fisiológicos como una forma de estimulación eléctrica y química del cerebro, en términos conductuales como “la anticipación de la recompensa” (Brown, 2000), o en términos cognitivos como un aspecto relacionado con la decisión y las elecciones del alumnado en cuanto a las metas que se propone o pretende evitar (Dörnyei, 2001).

Más recientemente, se ha considerado como uno de los elementos de un marco más complejo: Luckin (2018, citado en Bearman et al., 2020, p. 55) lo considera uno de los siete elementos interrelacionados, de los cuales cinco son formas de metainteligencia, enumerados por Sternberg (2021, p. 493): comprensión, control y coordinación de procesos cognitivos superiores, como los procesos de inteligencia, creatividad y sabiduría, o la resolución de problemas, el razonamiento, la toma de decisiones y la formación de conceptos. Entre ellos se encuentra la *inteligencia metasubjetiva*, que está relacionada con la capacidad de conocer y regular las propias motivaciones y emociones.

En general, la motivación —o la falta de ella— se considera uno de los factores clave del éxito o el fracaso del alumnado en el aprendizaje de la L2. En la teoría de la autodeterminación (SDT de sus siglas en inglés de *self-determination theory*) (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2017) la motivación se considera un continuo compuesto por diversas formas de regulación del comportamiento en función del nivel de autonomía individual. Además de la motivación intrínseca y extrínseca, los autores definieron tres tipos de motivación, uno de los cuales es la amotivación (es decir, la ausencia de motivación o la falta de intención de comportarse) (Ryan y Deci, 2020). Asimismo, los estudiosos investigaron varias variables asociadas con la motivación intrínseca en la enseñanza de lenguas extranjeras y descubrieron que el compromiso (o *engagement* en inglés) del estudiantado puede ser un importante predictor de la motivación autodeterminada para el aprendizaje de idiomas (Oga-Baldwin et al., 2017). Además, el compromiso puede predecir el rendimiento y el absentismo en los cursos de inglés (Dincer et al., 2019).

El éxito y el fracaso también se ven en términos de progreso: mientras que el progreso puede ser fácilmente cuantificable y fácil de establecer en algunas áreas/tipos de actividades/habilidades, también puede ser más ambiguo en otras. “Language learning, in particular, is a slow process, with many ruptures, progressions and regressions, and indicators of progress may not be as easy to perceive” (Busse, 2014, p. 159). Por otro lado, una buena comprensión y manejo de la motivación puede propiciar mejores resultados, un mayor grado de satisfacción del alumnado y un menor tiempo empleado en el proceso de aprendizaje, lo que implica también una reducción de costes. Por lo tanto, se ha hecho hincapié en la importancia de que tanto los diseñadores de cursos como el profesorado sean conscientes de estos niveles de motivación al principio de la unidad de aprendizaje (semestre, curso, etc.) y a lo largo de todo el proceso. Para evaluar sus niveles en la actividad de los discentes, parece crucial describirla para tener una base sólida de lo que se va a medir.

3.2 COMPONENTES Y DESCRIPCIONES

La motivación es un concepto complejo y, aunque su nivel puede aproximarse mediante la observación de la mímica del alumnado, los gestos, las señales conversacionales (Lepper et al., 1993, citado en De Vicente & Pain, 1998), el tiempo dedicado a una determinada tarea, la exactitud de los resultados depende en gran medida de factores subjetivos como la experiencia del profesorado o el tiempo de dedicación al alumnado. Por eso se ha intentado encontrar instrumentos de evaluación que puedan proporcionar datos precisos que ayuden a identificar las mejores soluciones en la selección de estrategias de enseñanza y aprendizaje, contenidos, formato, por ejemplo. Así, en diversos países se han puesto en marcha una serie de métodos e instrumentos por parte de grupos de investigación dedicados a este fin. En cuanto a los instrumentos de evaluación, la literatura especializada menciona varios instrumentos estandarizados, por ejemplo, el general AMS (abreviatura de *Academic Motivation Scale Ams-C 2*) versión college (cegep), de R. J. Vallerand et. al., creada en Canadá en 1992-1993 (http://www.lrcs.ugam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emcegep_en.pdf), basada en un cuestionario y una escala de 7 puntos (que no está concebida para el aprendizaje de idiomas en particular, pero puede adaptarse para este fin), o la EME (abreviatura de *l'Échelle de Motivation en Éducation*), también desarrollada en Canadá, centrada en evaluar la motivación intrínseca y extrínseca por un lado y la amotivación por otro (Vallerand et al., 1993), la cual, sin embargo, tampoco está dirigida al escenario del aprendizaje de idiomas. Como ya se ha dicho, el trabajo más extenso en este

campo es el de R. C. Gardner, centrado específicamente en el aprendizaje de idiomas. En su intento de crear una escala de intensidad motivacional, se basó en cuestionarios y analizó los datos; el principal resultado fue el *Índice de Actitud Motivacional* destinado a medir la motivación en el aprendizaje de idiomas. Los tres factores principales de su escala eran el *esfuerzo*, el *deseo de alcanzar un objetivo* y las *actitudes*. Su investigación se centró en el aprendizaje del francés en Canadá y, curiosamente, entre las 11 variables de la prueba, además del *interés por la lengua extranjera*, incluyó factores culturales como las actitudes hacia las personas que hablan la lengua aprendida, que pueden ser relevantes para nuestro proyecto, ya que a menudo los grupos de estudiantes matriculados en las clases de LFE están formados por personas procedentes de diversos orígenes culturales y étnicos, y su percepción personal de las personas y la cultura cuyo idioma están adquiriendo puede desempeñar un papel importante en su nivel de motivación. Sin embargo, la aportación más importante del equipo de Gardner fue el uso del concepto de *orientación para el aprendizaje de idiomas*, que dividió en dos tipos. Por un lado, describió la *motivación integradora*, considerada como el tipo de motivación que se refiere al deseo del alumnado de integrarse en la comunidad cuya lengua están adquiriendo, de compartir la cultura y experimentarla como un miembro de otra cultura; por otro, la *motivación instrumental*, que está, por el contrario, relacionada con la forma en que el alumnado se percibe a sí mismo y su estatus en su propia cultura en términos de acceso a mejores puestos de trabajo, estatus profesional y social, nivel de educación percibido a través del conocimiento de la(s) lengua(s) aprendida(s) (Johnson & Johnson, 1999). Esto implica que el profesorado de idiomas debe ser consciente de estas diferencias, establecer su peso desde el principio y ajustar estrategias, actividades y materiales teniendo en cuenta este aspecto. Además, puesto que tiene un papel importante, el elemento integrador debe incluirse incluso si se supone que la motivación instrumental es el foco principal en el aprendizaje de la LFE en la enseñanza superior.

Más recientemente, a raíz del avance tecnológico y de la aparición de los sistemas de e-learning y de los recursos digitales, se han propuesto nuevos enfoques dirigidos a la mejora de los sistemas de aprendizaje basados en el diagnóstico de la motivación (De Vicente & Pain, 1998). Teimouri, Plonsky y Tabandeh (2022) desarrollaron y validaron una escala de grit específica para cada lengua con el fin de medir el grit de los estudiantes de L2, una mezcla entre pasión y perseverancia para el aprendizaje de L2. El propio proyecto QuILL probó y validó el uso de una serie de recursos en línea en casos reales de enseñanza de LFE con grupos de profesores y estudiantes, con el fin de ver cómo y hasta qué punto se pueden utilizar/adaptar dichos recursos, y también para sugerir directrices para su implementación (Silva et al., 2022). Entre otros aspectos, como el nivel de energía, la motivación se asocia generalmente con la intensidad del compromiso; un bajo nivel de compromiso se corrobora con bajos niveles de motivación: cuanto antes se detecte, más eficaz puede ser la intervención. Esto puede rastrearse en algunos sistemas de e-learning, lo que permitiría una intervención personalizada adecuada para volver a implicar a los aprendices (Cocea & Weibelzahl, 2011). En general, una evaluación sólida de la motivación y una identificación de los factores motivadores y desmotivadores podrían contribuir a que el profesorado tome mejores decisiones y el alumnado obtenga mejores resultados.

3.3 LA RESPUESTA A LAS NECESIDADES Y LA ADAPTACIÓN DE LOS CURSOS DE IDIOMAS A LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE LOS ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SUPERIOR QUE CURSAN LFE

Dado que nuestro proyecto se centra en los recursos para las LFE, es interesante señalar que desde el principio el análisis de necesidades se relacionó con el movimiento de IFE en un intento de aumentar la eficiencia financiera de los cursos de corta duración de Lengua para Fines Ocupacionales o Profesionales y Lengua para Fines Vocacionales diseñándolos y ajustándolos a los intereses particulares y a las necesidades profesionales del alumnado. En la enseñanza preuniversitaria, las decisiones suelen tomarlas otras partes interesadas, como los padres o las entidades gubernamentales, en nombre de los discentes menores de edad (Richards, 2001, p. 54). Sin embargo, el hecho de que los cursos de LFE se impartan a adultos puede implicar que los participantes pueden

— y a menudo están dispuestos a — desempeñar un papel en el proceso de toma de decisiones para seleccionar las áreas temáticas en vocabulario, géneros, competencias específicas, etc. (Basturkmen, 2013, p. 1), lo que, a su vez, ha demostrado tener un impacto positivo en la motivación. Sin embargo, su aportación debe considerarse cuidadosamente, ya que carecen de experiencia pedagógica. A diferencia de los cursos de Lengua para Fines Generales, estas necesidades y requisitos suelen estar relacionados con un área restringida concreta; esto a su vez implica que, mientras que los cursos de Lengua para Fines Generales suelen ser esfuerzos a largo plazo, los cursos de LFE tienen una duración limitada (uno o unos pocos semestres), lo que también implica la necesidad de centrarse claramente en el área diseñada y hacer un uso eficaz del tiempo asignado.

Otro aspecto específico de los cursos de LFE es la naturaleza heterogénea del grupo, donde las diferencias pueden implicar diferencias étnicas, culturales, diferentes niveles preexistentes de competencia lingüística, diferentes estilos de aprendizaje e incluso diferencias en cuanto a la edad de los participantes. Asimismo, en el caso del año de iniciación para estudiantes universitarios que deciden estudiar en el extranjero, puede ser necesario integrar elementos de Lengua para Fines Académicos a fin de garantizar una preparación óptima para su desempeño dentro de la institución de enseñanza superior. Estas son las razones por las que el análisis de necesidades es un requisito previo en el diseño y revisión de programas y cursos de LFE, así como en el proceso de producción de recursos específicos.

El análisis de necesidades se ha definido como:

the use of systematic means to define the specific sets of skills, texts, linguistic forms, and communicative practices that a particular group of learners must acquire [...and which are] informing its curricula and materials and underlining its pragmatic engagement with occupational, academic, and professional realities (Hyland, 2007, p. 392).

El análisis de necesidades se puede utilizar para diversos fines (para una lista exhaustiva, véase Richards, 2001, págs. 52-53), algunos de los cuales se pueden adaptar al escenario de las LFE en la enseñanza superior (por ejemplo, para identificar el perfil demográfico del grupo, para determinar qué estudiantes de un grupo necesitan más formación en determinadas destrezas lingüísticas, para identificar una brecha entre lo que el estudiantado es capaz de hacer y lo que necesita ser capaz de hacer en su respectivo dominio/profesión). La información así obtenida puede servir de base para planificar un programa de formación (ibid.) El análisis de necesidades puede tener lugar al inicio de un módulo/curso de aprendizaje, durante o después de un programa de idiomas (Richards, 2001, p. 54), puede llevarse a cabo de varias maneras (formal o informalmente), y puede dirigirse a diferentes tipos de necesidades: *subjetivas*, referidas a lo que a los estudiantes les gustaría aprender, frente a *objetivas*, referidas a tareas, actividades y destrezas que el alumnado debería ser capaz de realizar en sus estudios actuales o posteriores o en situaciones profesionales (Basturkmen, 2013, p. 1), necesidades vistas por personas *internas* o *externas*, necesidades *percibidas* y *presentes* frente a necesidades *potenciales* y *no reconocidas* (Richards, 2001, p. 53). Esta información puede recopilarse a través de diversos métodos: cuestionarios al personal y a los estudiantes, entrevistas, análisis de errores, con el fin de realizar o contribuir al diseño del curso y/o del plan de estudios. Pueden utilizarse instrumentos muy sofisticados, pero otros son sencillos y pueden crearse *ad hoc*, constando de unas pocas preguntas; por ejemplo, para averiguar la relevancia de la lengua con vistas a la futura carrera de los discentes, puede crearse un sencillo cuestionario de cuatro preguntas en el que se pregunte si: la lengua será necesaria; la lengua será importante; la lengua será útil para conseguir un trabajo bien remunerado tras la graduación; no es importante y tampoco lo será en el futuro.

La información puede utilizarse después para crear o ajustar cursos en general, o para crear o adaptar recursos que se ajusten a las necesidades previas y posteriores a la graduación del alumnado. En realidad, esta es una de las competencias docentes en materia de LFE (4.1.) descritas en el Marco Común de Competencias (MCC), un modelo de conocimientos y destrezas necesarios para el

4. EL ABORDAJE EFICAZ DE LAS NECESIDADES DEL ALUMNADO DE APRENDER IDIOMAS COMO HERRAMIENTA PARA ACCEDER CON ÉXITO AL MERCADO LABORAL Y DESARROLLAR FUTUROS NEGOCIOS

Esta sección trata sobre un componente crucial para abordar con eficacia las necesidades de alumnado de aprender idiomas como herramienta para acceder con éxito al mercado laboral y desarrollar futuros negocios en el marco de los cursos de LFE, especialmente desde el enfoque centrado en el estudiante y basado en la adaptación del curso a las necesidades académicas y profesionales de los discentes.

Por regla general, en lo que respecta a la LFE, la intencionalidad de la participación del alumnado en el curso está claramente definida: aprenden el idioma para aplicarlo a una determinada situación futura, normalmente profesional; por lo tanto, los objetivos y propósitos del proceso de aprendizaje pueden identificarse fácilmente desde el principio. En comparación con la situación en la que el estudiantado asiste a un curso de Lengua General en el marco de un plan de estudios obligatorio, el alumnado de LFE opta por desarrollar sus competencias lingüísticas con vistas a aumentar su empleabilidad. En consecuencia, no se requiere un esfuerzo adicional significativo por parte del profesorado para convencer al alumnado de la utilidad y pertinencia del curso.

4.1 BUENAS PRÁCTICAS

Para orientar mejor el curso hacia los estudios y la profesión del alumnado, es muy recomendable que el profesorado evalúe las necesidades reales de los futuros empleados y del mercado laboral en general, en sus diversas formas, que van desde el autoempleo hasta ser miembro o líder de un equipo en una empresa multinacional. De este modo, el alumnado que complete el curso de LFE estará preparado para estar a la altura de las exigencias de sus requisitos académicos hasta la graduación y, posteriormente, para satisfacer las demandas de un mercado laboral fluido y en constante cambio. Según Scrivener (2011, p. 90), este tipo de Análisis de Necesidades debe abordar aspectos como: por qué el alumnado podría necesitar idiomas en el futuro; el nivel actual de idiomas del alumnado y sus problemas actuales; sus preferencias de aprendizaje en cuanto a contenidos y tipos de actividades de aprendizaje.

En cuanto a la identificación de las competencias requeridas en el mercado laboral, el profesorado puede partir de un hipotético puesto de trabajo general y su descripción, e ir más allá y descubrir las tareas específicas que el alumnado debe (o deberá) realizar en su línea de actividad, junto con cualquier posible detalle que pueda relacionarse con ellas, las situaciones a las que podrían enfrentarse los discentes, ejemplos concretos de lengua que podrían necesitar utilizar, etc. Este enfoque es especialmente beneficioso cuando el profesorado no tiene a mano un curso ya preparado y tiene que preparar todos los materiales por sí mismo.

Una actitud improductiva que puede surgir es la falta de voluntad del alumnado para ayudar al profesorado en su tarea de definir las mejores estrategias y recursos didácticos en función de las necesidades de su alumnado: puede adoptar una postura cómoda de rechazo de cualquier responsabilidad en el proceso de aprendizaje, cediéndosela totalmente al profesorado. Las razones pueden ser múltiples: o bien el estudiantado piensa que no tiene suficiente experiencia en la materia como para participar activamente en la elaboración de los contenidos del curso, o bien piensa que debe ser una preocupación exclusiva del profesorado. Además, aunque el paradigma de la enseñanza centrada en el alumnado es actualmente el preferido y ampliamente aceptado por el profesorado, existe la posibilidad de que el alumnado esté acostumbrado a un aula centrada en el profesorado, donde sus opiniones y necesidades son constantemente ignoradas. Sin embargo, el objetivo general es moldear alumnado autónomo que sea capaces de asumir el aprendizaje permanente y mejorar sus conocimientos y habilidades de forma independiente, por lo que hay que animar a los discentes a que

se den cuenta de la importancia de la cooperación entre profesorado y alumnado, incluso en lo que se refiere a los aspectos metodológicos aplicados al marco del curso.

4.2 HERRAMIENTAS DE ANÁLISIS DE NECESIDADES

Una herramienta que ayudaría al profesorado a adaptar el curso a los propios objetivos académicos y/o profesionales del alumnado y a su futura posición en el mercado laboral es proporcionar una retroalimentación constante. Debe prestarse especial atención a garantizar una retroalimentación bidireccional (del alumnado al profesorado y viceversa). La retroalimentación se considera uno de los puntos clave de un curso de LFE por la siguiente razón: dado que, por regla general, el estudiantado tiene objetivos y propósitos claramente establecidos en el aprendizaje de idiomas, el profesorado tiene que asegurarse de que el curso satisface al máximo las necesidades y demandas de su alumnado; de lo contrario, la eficacia y el valor práctico del curso se resentirían considerablemente. Así pues, recomendamos introducir diversos elementos que proporcionen al alumnado retroalimentación (tanto oral como escrita, en diferentes momentos de la lección, durante o después de la misma) de forma regular. Las tecnologías actuales garantizan una retroalimentación eficaz, e incluso una comunicación en tiempo real: muchos recursos digitales pueden configurarse para ofrecer una retroalimentación inmediata relativa a la aceptabilidad y exactitud de las respuestas, mientras que las diversas plataformas existentes también están diseñadas como espacios de diálogo entre profesorado y alumnado.

Aparte de la orientación explícita hacia el alumnado, condición *sine qua non* de cualquier curso de LFE, la tarea del profesorado se complica por la especificidad del ámbito al que se dirige el curso. Al tener poco o ningún conocimiento previo sobre el tema/ámbito en el que tienen que centrarse, la tarea del profesorado puede resultar a veces difícil, razón por la que muchos docentes se desaniman y se muestran reacios a impartir cursos de LFE. Sin embargo, las LFE presentan una oportunidad espectacular para la comunicación: el alumnado conoce el tema, el profesorado conoce el idioma; para superar esta brecha, ambas partes se ven obligadas a aprender a comunicarse y a transmitir información.

A este reto se añade la cuestión de proporcionar materiales didácticos adecuados y actualizados, un elemento importante que contribuye a aumentar la motivación de los discentes y desempeña un papel clave en su preparación para la vida real. Como se ha mencionado en la literatura especializada en la materia, la conciencia del alumnado sobre la importancia y la eficacia de las actividades propuestas por el profesorado es la base del éxito del proceso de aprendizaje (Chirilă, 2020, p. 203). Por lo tanto, sería muy recomendable que el alumnado participara activamente en la elección de los materiales (temas tratados durante la clase, textos sugeridos para leer, vídeos asignados para ver, etc.). Al permitir que el alumnado seleccione al menos algunos de los recursos de aprendizaje, el profesorado podría proporcionarles los contenidos más adecuados, que se corresponderían plenamente con las necesidades del alumnado e impulsarían altos niveles de motivación, tanto cognitiva como actitudinal. Ni que decir tiene que solo deben utilizarse materiales auténticos (con posibles ligeras adaptaciones, según el nivel de los discentes), que proporcionen ejemplos del uso moderno de la lengua. Si el profesorado opta por un conjunto de materiales ya preparados o por un libro de texto, debe evaluarlo cuidadosamente utilizando una serie de criterios bien establecidos (véase, por ejemplo, Nunan, 1991, p. 223).

Todas las estrategias mencionadas empleadas en el marco de un curso de LFE contribuyen a uno de los objetivos esenciales de cualquier proceso de aprendizaje, a saber, el desarrollo de la autonomía del alumnado. La capacidad de autoaprendizaje de los discentes es crucial en este caso: ningún curso de idiomas podrá enseñarles todo lo que necesitan saber en situaciones de la vida real, y de todos modos se verán obligados a explorar y descubrir por sí mismos diversos aspectos y destrezas lingüísticas relacionados con su profesión. Es importante que el profesorado fomente la autonomía del alumnado, dándole a conocer las principales estrategias aplicadas en el aprendizaje de idiomas y animándole a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Los discentes pueden aprender mediante tareas

específicas que les ayuden a responsabilizarse de la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas lingüísticas en el futuro. Tales actividades podrían incluir la redacción de declaraciones tipo “soy capaz de...” tras finalizar una lección o una unidad, la elaboración de sus propios glosarios con términos de la vida real o contextos del ámbito de estudio, la preparación de presentaciones sobre su área particular de investigación o actividad profesional, la organización de grupos de autoaprendizaje, etc. Un factor importante relacionado con la autonomía a la hora de moldear la motivación del estudiantado en los cursos de LFE es la creación de un centro de autoaprendizaje, un centro de aprendizaje abierto que los estudiantes puedan utilizar libremente después de las clases. El uso de este tipo de centros es muy recomendable para LFE, ya que fomentan la autonomía de los discentes al proporcionarles una amplia gama de materiales. En las condiciones actuales, en las que estamos acostumbrados a trabajar en un entorno virtual, estos centros pueden adoptar la forma de depósitos de recursos proporcionados por el profesorado. Cualquier clase de LFE debería ir acompañada de una lista de recursos cuidadosamente recopilada que incluiría –pero no se limitaría a– los siguientes: diccionarios y materiales de referencia fiables en línea, sitios web temáticos, revistas académicas sobre el campo de interés, vídeos de libre acceso, programas de televisión, documentales sobre el área de interés, por nombrar solo algunos. El profesorado también puede pedir a cada alumno o alumna que complete la lista con varios recursos propios, potenciando así su agencia de aprendizaje. Huelga decir que todos los materiales incluidos en la lista deben verificarse cuidadosamente en cuanto a su idoneidad y fiabilidad.

5. CONSIDERACIONES FINALES

La motivación es un elemento crucial en el aprendizaje de idiomas, por lo que una buena comprensión del propio concepto, de las principales teorías sobre el mismo, así como el conocimiento de los factores que influyen en ella solo pueden contribuir a obtener buenos resultados y una mayor satisfacción, especialmente en LFE, con su perfil concreto en cuanto a edad, propósito, enfoque en la comunicación profesional y académica. Su correcta evaluación, junto con el establecimiento de las necesidades del alumnado mediante el análisis de necesidades, contribuye a un mejor ajuste de los cursos y de los materiales didácticos. Los recursos digitales, en particular, son aptos para afectar a la motivación, ya que contribuyen y favorecen el ajuste/creación de cursos, planes de estudio y recursos didácticos adecuados, para proporcionar una retroalimentación inmediata y un ritmo de aprendizaje personalizado, e implican al alumnado (al menos en parte) en la toma de decisiones con respecto al contenido y las estrategias utilizadas. Además del aumento inmediato de la implicación de los y las estudiantes en las actividades y de un mejor rendimiento en la lengua respectiva, también mejora la empleabilidad y las posibilidades de conseguir mejores puestos de trabajo a largo plazo.

ENLACES A RECURSOS EXTERNOS

ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA (AMS-C 28) COLLEGE (CEGEP) VERSION, Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Caroline B. Senécal, Évelyne F. Vallières, 1992-1993, Educational and Psychological Measurement, vols. 52 and 53, disponible en http://www.lrcs.ugam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep_en.pdf

http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/11/CATAPULT_LSP_Teacher_CCF_v12.pdf

Proyecto CATAPULT. Computer Assisted Training and platforms to Upskill LSP Teachers <http://catapult-project.eu/>

Proyecto CATAPULT. Marco común de competencias disponible en http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/07/CATAPULT_O2_report_final.pdf

REFERENCIAS

- Adams, J. S. (1963). Toward an Understanding of Inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, pp. 422-436. 67(5), 422–436. <https://doi.org/10.1037/h0040968>
- Alderfer, C. (1969). 'An empirical test of a new theory of human needs.' *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(2). 142-175, [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90004-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90004-X). (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/003050736990004X>)
- Basturkmen, H. (2013). Needs Analysis and Syllabus Design for Language for Specific Purposes. Chapelle, C.A. (ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.
- Bearman, M. et al. (Eds.) (2020). *Re-imagining University Assessment in a Digital World*. Springer.
- Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *Modern Language Journal*, 92(3), 387–401. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00753>
- Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall.
- Busse, V. (2014). Visible learning and visible motivation. Exploring challenging goals and feedback in language education. *Motivation and Foreign Language Learning: From theory to practice*
- Chirilă, A. (2021). Motivarea studenților străini în anul pregătitor de limba română: strategii și tehnici. *Intertext*, 1/2 (201-207). Editura Universității Libere Internaționale din Moldova.
- Clément, R. et al. (1994). Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion. *The Foreign Language Classroom, Language Learning*, September, pp. 417-448.
- Cocea, M., & Weibelzahl, S. (2007). Eliciting Motivation Knowledge from Log Files Towards Motivation Diagnosis for Adaptive Systems. En C. Conati, K. McCoy, & G. Paliouras. (Eds.). *User Modeling 2007. UM 2007. Lecture Notes in Computer Science*, vol 4511. Springer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- De Vicente, A. & Pain, H. (1998). Motivation Diagnosis in Intelligent Tutoring Systems. January 1998 Lecture Notes in Computer Science. *Proceedings of the Conference Intelligent Tutoring Systems*, 4th International Conference, ITS '98, San Antonio, Texas, USA, August 16-19, 1998.
- Dincer, A., Yeşilyurt, S., Noels, K. A., & Vargas Lascano, D. I. (2019). Self-determination and classroom engagement of EFL learners: A mixed-methods study of the self-system model of motivational development. *Sage Open*, 9(2), 2158244019853913.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualising Motivation in Foreign Language Learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom Author(s). *The Modern Language Journal*, 78(3). 273-284. Blackwell Publishing. <http://www.jstor.org/stable/330107>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). *The L2 Motivational Self System*. Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Otto, I. (1998). Motivation in Action: A Process of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation: new directions for language*. Routledge.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative Motivation and Second Language Acquisition. En Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 1-19). University of Hawai'i Press.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. Peter Lang.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House.
- Gardner, R. C., & Macintyre, P. D. (1993). *A Student's Contribution to Second Language Learning. Part II: Affective Variables*. *Language Teaching*, 26, 1–11.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. M. (1997). Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation. *The Modern Language Journal*, 81, 344-362.
- Hampel R., Stickler, U. (2015). *Developing Online Language Teaching*. Palgrave Macmillan.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Fourth edition. Pearson Longman.
- Herzenberg, F.I. (1987). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 40(1), 53-62.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of International Relations*, 10, 301-320. <https://doi.org/10.4324/9781351006743>.
- Hyland, K. (2007). English for Specific Purposes. Cummins, J., Davison, C. (eds.) *International Handbook of English Language Teaching. Springer International Handbooks of Education*, vol. 15. Springer.
- Johnson, K., Johnson, H. (1999). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Blackwell Publishing Ltd.
- Kormos, J. & Csizér, K. (2008). Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves, and Motivated Learning Behavior. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x>
- Lawler, E. E., Porter, L. W., & Tennenbaum, A. (1968). Managers' attitudes toward interaction episodes. *Journal of Applied Psychology*, 52(6, Pt.1), pp. 432–439. <https://doi.org/10.1037/h0026504>
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Prentice Hall. https://www.academia.edu/26293602/A_Theory_of_Goal_Setting_and_Task_Performance
- Luckin, R. (2018). *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century*. UCL Institute of Education Press.

- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper and Brothers.
- Maslow, A. H. (1956). Defense and growth. *Merrill-Palmer Quarterly*, 3, 36–47.
- McClelland, D. (1987). *Human Motivation*. University of Cambridge Press.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of the Enterprise*. McGraw-Hill, Inc.
- Melnichuk, M. V. (2017). Market-Oriented LSP Training in Higher Education: Towards Higher Communicative Skills. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8), 5073-5084.
- Noels, K. A. Why are you learning a second language? *Language Learning* 50(1), February 2000, 57–85.
- Noels, K.A., Adrian-Taylor, S., Saumure, K., & Katz, J. W. (2019). Motivation and the support of significant others across language learning contexts. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 1(1), 106–141.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. Prentice Hall.
- Oga-Baldwin, W. Q., Nakata, Y., Parker, P., & Ryan, R. M. (2017). Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 140-150.
- Ouchi, W. G. (1980). Markets, Bureaucracies, and Clans. *Administrative Science Quarterly*, 25(1), 129-141. <https://doi.org/10.2307/2392231>
- Reiss, S. (2012). Intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching of Psychology*, 39 (2), 152–156. <https://doi.org/10.1177/0098628312437704>
- Richards, J. (2001). Curriculum Development in Language Teaching. *Cambridge Professional Learning*. Cambridge University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860.
- Schumann, J. H. (1975) Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, December 1975. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00242.x>
- Schumann, J. H. (1997). *The Neurobiology of Affect in Language*. Blackwell Publishers.
- Schumann, J. H. (2001). Appraisal psychology, neurobiology, and language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21. 23 – 42. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000022>
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. Third edition. Macmillan.
- Silva, E. M., Chumbo, I., Gonçalves, V., Martins, C., Dotras Bravo, A., & Alves, A. M. (2022). The QuLL project: embracing digital technology in LSP teaching in Higher Education. In *XVII CercleS International Conference 2022*. 162-164. Instituto Politécnico do Porto.
- Sivaci, S. (2020). *The role of emotions in language learning: an investigation into the relationship between EFL learner's emotional experience and L2 motivational self-esteem*. Lambert Academic Publishing.

- Sternberg, R. J. (2021). Meta-Intelligence: Understanding, Control, and Coordination of Higher Cognitive Processes. En R. Holm-Hadulla et al. (Eds). *Intelligenz: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Heidelberger Jahrbücher Online*. 6. 487-502. <https://doi.org/10.17885/heiup.hdjbo.2021.1.24399>
- Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2022). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*, 26(5), 893-918. Sage Journals.
- Ushioda, E. (2013) *The Palgrave Macmillan International Perspectives on Motivation. Language Learning and Professional Challenges*. Palgrave Macmillan.
- Ushioda, E. & Dörnyei, Z. (2017). Beyond global English: motivation to learn languages in a multicultural world. Introduction to the Special Issue. *Modern Language Journal*, 101(3), 451-454. <https://www.jstor.org/stable/44980998>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1993). On the Assessment of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education: Evidence on the Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159–172.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.

CAPÍTULO CINCO

LA IMPLEMENTACIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA-ELENA GÓMEZ-PARRA, LEONOR MARÍA MARTÍNEZ-SERRANO, CRISTINA MARÍA GÁMEZ-FERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
CÓRDOBA, SPAIN

ELENA.GOMEZ@UCO.ES, LEONOR.MARTINEZ.SERRANO@UCO.ES, CRISTINA.GAMEZ@UCO.ES

RESUMEN

El principal objetivo de este capítulo es analizar y debatir la implantación de tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas en el sector de la educación superior. Basándonos en la revisión bibliográfica y en estudios de caso de toda Europa, se examinarán los casos prácticos de QULL. Por lo tanto, el debate y las conclusiones ofrecerán recomendaciones para los responsables en la toma de decisiones, para el profesorado y el alumnado, basadas en los resultados y las buenas prácticas encontradas. Además, se enumerarán instrucciones exhaustivas sobre cómo transferir y reproducir dichas prácticas.

1. MARCO TEÓRICO

Las tecnologías digitales en el ámbito del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en la educación superior han experimentado un desarrollo sin precedentes, que ha aumentado enormemente debido al inicio de la pandemia por COVID-19. La UNESCO (2020) proporcionó recomendaciones para ayudar a los centros educativos a garantizar que el aprendizaje pudiera continuar durante la pandemia, como mantener preparados los equipos e instalaciones esenciales (por ejemplo, plataformas, ordenadores y conexión a Internet) para el aprendizaje en línea. Panda y Mishra (2020) sostienen que las tecnologías digitales facilitan las prácticas educativas y de aprendizaje, cuyo diseño debe abordar las preocupaciones fundacionales del aprendizaje colaborativo, participativo, conectado y creativo. Además, los beneficios del uso de Recursos Educativos Abiertos (REA) de calidad en la Educación Superior incluyen (Blomgren, 2018, p. 55) "cost-savings in acquiring resources for teaching and learning as well as user-generated content, instructor creativity, and contextualized and responsively timely learning opportunities." La UNESCO (2012, párr. 1) define los REA como "learning, teaching and research materials in any format and medium that reside in the public domain or are under copyright that have been released under an open license, that permit no-cost access, re-use, re-purpose, adaptation and redistribution by others." La idea de los REA proviene de otros movimientos, principalmente el Acceso Abierto (OA en inglés) y el Software de Código Abierto (OSS en inglés) (Hylén, 2006, citado en Berti, 2018, p. 6). Tuomi (2006) defiende la idea de que el acceso abierto tiene que ver con el derecho a modificar, reempaquetar y añadir valor a los recursos existentes. En este marco, Creative Commons (CC), que es una de las diversas licencias públicas de derechos de autor disponibles, se desarrolló para invertir la forma en que se habían establecido anteriormente los permisos de derechos de autor (Lessig, 2008). En general, los REA han sido criticados por su escasa calidad (International Commission of the Futures of Education, 2020). La Unión Europea (UE), por su parte, visualiza los REA a través de una perspectiva más específica:

...OER are visualised as the conjunction of practices around open content with practices around open learning more broadly (Figure 1). In relation to open content, questions centre around what is special about educational content and how it is made openly available, licensed and distributed or shared. In relation to learning practices, investigation focuses on how practices

around content contribute to or are supported by other practices across the sphere of learning activities. (Falconer et al., 2013, p. 8)

Esta visión de los REA incluye una consideración sobre las formas en que los REA pueden afectar a las personas (en su proceso de aprendizaje), a las instituciones e incluso a las organizaciones (véase el UKOER Impact Model, Falconer et al., 2013, p. 9). Los REA han atraído la atención de muchos estudiosos y parece haber consenso sobre el hecho de que se necesita más investigación para aumentar su visibilidad y uso (especialmente en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras). Además, para la Comisión Europea (n.d., párrafo 1), el aprendizaje de adultos "refers to a range of formal and informal activities, both general and vocational, undertaken by adults after leaving initial education and training." Los adultos continúan aprendiendo para mejorar sus perspectivas de empleo, para desarrollarse personal o profesionalmente, o para obtener competencias transferibles, como el pensamiento crítico. Por lo tanto, los REA y las tecnologías digitales están desempeñando un papel, que pandemia por COVID-19 ha acelerado debido a los cambios significativos en la forma en que los seres humanos vivimos, aprendemos y trabajamos. La necesidad de actualizar los conocimientos, las capacidades y las competencias es hoy en día más urgente y perentoria que nunca, lo que está dando lugar a iniciativas clave a escala europea para prestar apoyo a las instituciones nacionales a fin de aumentar la participación de los adultos en las actividades de aprendizaje y formación (por ejemplo, la *European Skills Agenda* de la Comisión Europea, 2022, entre otras).

Hylén y Schuller (2007) indican que los recursos digitales deben publicarse en un formato editable que permita a los usuarios copiar y pegar fragmentos de texto, imágenes, gráficos o cualquier otro medio, de modo que puedan ser fácilmente adaptados o modificados y, por tanto, utilizados por el profesorado. Así pues, los formatos no editables, como Adobe Portable Document Format (.pdf) o Flash (.swf), no parecen apropiados para un alto nivel de acceso abierto. Los formatos como Hyper Text Markup Language (HTML), Portable Network Graphics (.png) y OpenDocument Format (.odf) son más abiertos y más fáciles de introducir en contextos de aula.

Los REA y las tecnologías digitales abundan en el ámbito del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, donde los recursos, las metodologías y los enfoques se actualizan a un ritmo incluso más rápido que en otros ámbitos. Vyatkina (2020) afirma que los corpus deberían utilizarse como REA dentro de la enseñanza de idiomas, para lo cual se aportan varios ejemplos en la enseñanza del alemán. Cinganotto y Cuccurullo (2016) abogan por el uso de los REA y herramientas digitales en el aula, ya que pueden cambiar drásticamente la enseñanza de idiomas, especialmente en contextos AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Bellés Calvera y Bellés Fortuño (2018) recomendaron Voki como herramienta REA para la enseñanza de la pronunciación en inglés. Para Pulker y Kukulska-Hulme (2020) el campo de las Prácticas Educativas Abiertas es relativamente nuevo (Weller et al., 2018). Para estos autores, la investigación en desarrollo dentro de esta área se puede clasificar en dos vertientes diferentes:

research on OEP in the context of OER creation, use, and adoption; and research on OEP in relation to an open ecosystem that includes, for example, open learning, open teaching, open scholarship, open pedagogy, open assessment, open data, and open source. (Pulker & Kukulska-Hulme, 2020, p. 1)

Berti (2018) ya había defendido esta idea (es decir, la forma en que los REA repercuten en las prácticas educativas abiertas), que ha dado lugar al Movimiento de Educación Abierta (p. 4). El estudio de Berti examina las ventajas y los desafíos relacionados con la Educación Abierta al analizar la producción de REA en idiomas distintos del inglés en la educación superior, ya que la mayoría de los recursos que se encuentran en Internet están dirigidos a estudiantes de inglés. Esta es una de las cuestiones que aborda el proyecto QuILL (Quality in Language Learning) (es decir, promover el aprendizaje de contenidos a través de lenguas distintas del inglés) porque, según Zancanaro y Amiel (2017), existe un desequilibrio sustancial en la disponibilidad de contenidos educativos abiertos en lenguas menos

habladas. Así, los investigadores de QuILL han hecho todo lo posible por identificar recursos para el aprendizaje y la enseñanza de contenidos a través de 18 lenguas europeas diferentes: alemán, búlgaro, eslovaco, esloveno, español, estonio, finés, húngaro, inglés, italiano, letón, lituano, noruego, polaco, portugués, rumano y sueco (véase https://quill.pixel-online.org/gp_teachingSources.php).

Blessinger y Bliss (2016) afirman que las herramientas tecnológicas y el e-learning ofrecen soluciones potenciales a las barreras geográficas al proporcionar a una audiencia global un acceso sin precedentes a recursos educativos gratuitos, abiertos y de alta calidad que, como busca demostrar QuILL, puede hacerse de forma aún más efectiva utilizando dichos recursos para la enseñanza de contenidos en contextos de educación superior. Las áreas de contenido identificadas por los investigadores de QuILL van desde las artes y la música, los negocios y la comunicación, la medicina y la enfermería, la formación del profesorado, la contabilidad, el periodismo y el turismo multimedia, el derecho, el servicio militar, las biociencias o la ingeniería, por mencionar solo algunas de las más relevantes (véase https://quill.pixel-online.org/gp_teachingSources.php).

Además, algunos otros autores han tratado de examinar la calidad y la accesibilidad de los REA. Krajcso (2016) propuso una clasificación y unos criterios de calidad para los REA en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras. Gómez-Parra et al. (2019), en el marco de un proyecto de investigación titulado *LinguApp: Asegurando el acceso al aprendizaje universal e inclusivo de segundas lenguas* (PRY208/17) financiado por la Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces, planificaron el desarrollo y validación de dos instrumentos dedicados a la evaluación de REA para el aprendizaje de idiomas. El primer instrumento evaluaba las características técnicas de los sitios web, mientras que el segundo se diseñó específicamente para evaluar qué destrezas lingüísticas se desarrollan mediante el uso de un REA y cómo tiene lugar este proceso, centrándose en los contenidos y actividades que ofrece el sitio web en cuestión. Los instrumentos diseñados por Gómez-Parra et al. (2019) se incluyen en este trabajo y han sido utilizados por el equipo de investigación de QuILL para evaluar la calidad de los REA incluidos en este proyecto, como se verá en el apartado 3 de este capítulo.

2. ESTUDIO DE CASOS DE REA DE QUILL

En esta sección se describirán los REA examinados por los investigadores de QuILL como estudios de casos que personifican el proceso mediante el cual se analizaron y seleccionaron para ser catalogados en el sitio web de QuILL. En esta sección se expondrán en profundidad los criterios empleados en el proceso de búsqueda, selección y evaluación de QuILL, junto con un resumen de los REA seleccionados, ya que los REA expuestos en el sitio web de QuILL han seguido el mismo patrón de validación antes de ser seleccionados.

Este proceso de revisión de los REA se desarrolló en seis fases principales. La primera fase se dedicó a la búsqueda y localización de REA de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la Educación Superior con fines específicos en 18 idiomas diferentes, ya mencionados en las páginas previas.

The second phase was devoted to the analysis of OER basic characteristics and is carried out mainly through selecting from thirteen sets of parameters collectively agreed by QuILL researchers before the first stage began. This was done following academic criteria supported by updated literary reviews. In this phase, basic information about the OER title, date of publication, and link had to be completed in the first place. In case some materials were not available online or risked future lack of online access, a file upload tool to the QuILL website grants access to them for the next five years. Second, information about target groups, namely lecturers and/or students, were provided. Most resources were classified as catered to both lecturers and students, and only some of them were selected only for lecturers when they provided specialised methodological guidelines that could potentially hinder students' independent usage of the materials. Third, OER topics were classified according to academic and/or professional domain areas. A reduced number of 13 domains was preferred rather than a larger list of academic fields to avoid an excessive atomization of scholastic areas. In any case, several domain areas could be selected concurrently given that some OER topics were general enough to allow for

their inclusion within some of them. For example, an OER devoted to parasite control could very well fit into Medicine and Nursing, Bioscience as well as Sustainability. Fourth, depending on OER characteristics, they were more prone to be employed either in an autonomous learning scenario, in a classroom context, or in both. Thus, QuILL website users will find OER classified according to their most suitable teaching and learning situations. Next, OER target language and OER language of instruction were addressed separately since, mostly in correspondence with the lower Common European Framework of Reference (CEFR) levels (Council of Europe, 2001), quite often OER could be targeted to a given language learning but have a different language of instruction. Hence the importance of the next step, which consisted in selecting the CEFR language proficiency level (Council of Europe, 2001) that any OER corresponded to. Namely, Basic User (A1 and A2), Independent User (B1 and B2) and Proficient User (C1 and C2). Given the enormous multimodal variety of OER found and looked into by QuILL researchers, it was necessary to classify them according to the type of medium they used. The options available for such end were the following: animation, activity/task, audio, game, guiding resources (online course/book), laboratory, picture/graphics, reference resources (online dictionaries, grammar guides, phrasebooks), simulation, test and video. OER frequently appeared in a multimodal form, actively integrating, for example, audio and/or video with activities that could be autonomously tested by users. Likewise, another essential feature analysed by QuILL researchers was the skill(s) addressed by such OER, which selected one or several options between listening, writing, speaking reading and mediation. This was the last step in the second phase of the guided exploration of OER characteristics.

La segunda fase se dedicó al análisis de las características básicas de los REA y se lleva a cabo principalmente mediante la selección de entre trece conjuntos de parámetros acordados colectivamente por los investigadores de QuILL antes de que comenzara la primera fase. Para ello se siguieron criterios académicos apoyados en revisiones literarias actualizadas. En esta fase, había que completar, en primer lugar, la información básica sobre el título del REA, la fecha de publicación y el enlace. En caso de que algunos materiales no estuvieran disponibles en línea o corrieran el riesgo de carecer de acceso en línea en el futuro, una herramienta de carga de archivos en el sitio web de QuILL permite acceder a ellos durante los próximos cinco años. En segundo lugar, se facilitó información sobre los grupos destinatarios, a saber, profesores y/o estudiantes. La mayoría de los recursos se clasificaron como destinados tanto a profesorado como a estudiantes, y solo algunos de ellos se seleccionaron únicamente para profesorado cuando proporcionaban directrices metodológicas especializadas que podrían dificultar el uso autónomo de los materiales por parte de los estudiantes. En tercer lugar, los temas de los REA se clasificaron según áreas de dominio académico y/o profesional. Se prefirió un número reducido de 13 ámbitos en lugar de una lista más amplia de campos académicos para evitar una atomización excesiva de las áreas académicas. En cualquier caso, podían seleccionarse simultáneamente varias áreas de dominio, dado que algunos temas de REA eran lo suficientemente generales como para permitir su inclusión en algunas de ellas. Por ejemplo, un REA dedicado al control de parásitos podría muy bien encajar en Medicina y Enfermería, Biociencia, así como en Sostenibilidad. En cuarto lugar, dependiendo de las características de los REA, eran más propensos a ser empleados en un escenario de aprendizaje autónomo, en un contexto de aula o en ambos. Así, los usuarios del sitio web QuILL encontrarán los REA clasificados según las situaciones de enseñanza y aprendizaje más adecuadas. A continuación, se trataron por separado la lengua meta y la lengua de enseñanza de los REA, ya que, en su mayor parte en consonancia con los niveles inferiores del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) (Consejo de Europa, 2001), con bastante frecuencia los REA pueden estar dirigidos a un determinado aprendizaje lingüístico, pero tener una lengua de enseñanza diferente. De ahí la importancia del siguiente paso, que consistía en seleccionar el nivel de competencia lingüística del MCER (Consejo de Europa, 2001) al que correspondía cada REA. A saber, Usuario básico (A1 y A2), Usuario independiente (B1 y B2) y Usuario competente (C1 y C2). Dada la enorme variedad multimodal de REA encontrados y estudiados por los investigadores de QuILL, fue necesario clasificarlos según el tipo de soporte que utilizaban. Las opciones disponibles para tal fin eran las siguientes: animación, actividad/tarea, audio, juego, recursos de guía (curso/libro en línea), laboratorio, imagen/gráficos,

recursos de referencia (diccionarios en línea, guías gramaticales, libros de frases), simulación, test y vídeo. Los REA aparecían con frecuencia de forma multimodal, integrando activamente, por ejemplo, audio y/o vídeo con actividades que podían ser probadas de forma autónoma por los usuarios. Asimismo, otra característica esencial analizada por los investigadores de QuILL era la(s) destreza(s) abordada(s) por dichos REA, que seleccionaban una o varias opciones entre escuchar, escribir, hablar leer y mediar. Este fue el último paso de la segunda fase de la exploración guiada de las características de los REA.

En la tercera fase se llevó a cabo una exploración a medida de los REA, preocupada por proporcionar informes individualizados que incluían descripciones detalladas de las características generales de los REA, los elementos tecnológicos necesarios (si los hubiera), las necesidades del alumnado a las que se dirigían, la adaptabilidad a los grupos de estudiantes más necesitados de preparación lingüística y los métodos para la validación. En resumen, esta fase pretendía ofrecer explicaciones más detalladas de los elementos seleccionados en la fase anterior como material complementario para los usuarios que no se basara exclusivamente en las características de los elementos.

La cuarta fase, titulada "Revisión", siguió una metodología de escala Likert que evaluaba los recursos de 1 a 5, siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta. Había que tener en cuenta nueve indicadores de calidad diferentes. Estos eran los siguientes:

1. Enfoque integral: este ítem medía la capacidad de los REA para ajustarse a las necesidades de profesores y estudiantes.
2. Valor añadido: medía si el REA aportaba mejoras adicionales tangibles.
3. Aumento de la motivación: este ítem evalúa la capacidad de los REA para motivar a los estudiantes a mejorar sus destrezas lingüísticas.
4. Innovación: este elemento evaluó la eficacia del REA a la hora de introducir enfoques innovadores, creativos y desconocidos hasta entonces en el aprendizaje de lenguas para fines específicos.
5. Transferibilidad: este elemento mide el potencial de transferencia de los REA y la posibilidad de que sean una fuente de aprovechamiento/aplicación en otros proyectos lingüísticos en distintos países.
6. Evaluación y validación de competencias: en este punto se examinó la disponibilidad de herramientas adecuadas para que los profesores supervisen el progreso de los estudiantes y para que los estudiantes evalúen su propio progreso y reflexionen sobre su experiencia de aprendizaje.
7. Adaptabilidad: este elemento mide la flexibilidad de los contenidos de los REA y las posibilidades que tienen los profesores de lenguas para fines específico de adaptar dichos contenidos a sus necesidades y a las de los estudiantes.
8. Usabilidad: este elemento evaluaba la usabilidad técnica del REA desde el punto de vista del profesor y del estudiante.
9. Accesibilidad: este último ítem evalúa la accesibilidad del REA desde el punto de vista del profesor y del alumno.

Además de esta revisión cuantitativa, una justificación cualitativa complementó y amplió las puntuaciones otorgadas a cada uno de los elementos de calidad clasificados y matizó con mayor detalle las características de calidad más destacadas de los REA catalogados.

La siguiente fase estaba relacionada con la preparación de un estudio de caso, que desglosaba las reflexiones para los usuarios en términos de estudiantes destinatarios (por ejemplo, número, titulación o curso), método utilizado, resultados obtenidos y riesgos (si los hubiera) que debían tenerse en cuenta al utilizar cada REA concreto. Por lo general, los estudios de casos respondían a tres tipos diferentes de descripciones, dependiendo de si se habían puesto en práctica antes de su inclusión en el sitio web de QuILL. La primera descripción trataba de cómo el recurso había sido utilizado con éxito directamente por los investigadores de QuILL; la segunda descripción exploraba cómo el recurso había

sido probado con éxito por otros profesores que participaban en QuILL; en tercer lugar, la descripción incluía una propuesta sobre cómo lo probarían los investigadores de QuILL (en caso de que ninguna de las opciones anteriores hubiera sido posible). Esta situación se dio especialmente en algunos casos, dado que el proyecto QuILL se estaba ejecutando durante importantes restricciones nacionales en países europeos debido a la pandemia por COVID-19.

En la última y sexta fase, los investigadores de QuILL elaboraron una lista de comprobación ad hoc y/o directrices dedicadas a cómo utilizar cada REA específico analizado. La elaboración de listas de comprobación y/o directrices individualizadas ha proporcionado a los investigadores de QuILL una visión global de las características generales que comparten muchos de los REA analizados, lo que ha hecho posible la preparación de directrices prácticas a la hora de implementar REA para la enseñanza de lenguas extranjeras en educación superior. Así pues, en la siguiente sección se ofrecerán las conclusiones esenciales del trabajo realizado a lo largo del proyecto.

3. DIRECTRICES PRÁCTICAS PARA LA APLICACIÓN DE LOS REA AL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN ENSEÑANZA SUPERIOR

Internet ofrece una cornucopia de REA para la enseñanza de lenguas extranjeras en educación superior, independientemente de si se trata de lengua general o lengua para fines específicos. A la hora de aplicar REA de alta calidad en el aula de lenguas extranjeras, es esencial tener en cuenta una serie de directrices prácticas para una enseñanza eficaz, es decir, una enseñanza que propicie una comprensión duradera y profunda de los contenidos específicos de la disciplina. A continuación, se ofrece una serie de recomendaciones basadas en conocimientos pedagógicos que podrían ayudar al profesorado en ejercicio a enseñar idiomas de manera eficaz, aprovechando al máximo el potencial que ofrecen los REA en los escenarios de aprendizaje presencial, híbrido y en línea.

1. *Seleccionar y adaptar cuidadosamente los REA para atender a la diversidad de los estudiantes en cuanto a estilo y ritmo de aprendizaje, intereses y necesidades.* Sigue siendo un hecho que las clases de ES de todo el mundo son diversas en sí mismas. La propia diversidad es una fuente inagotable de riqueza en los escenarios de aprendizaje. En este contexto, los REA pueden ofrecer una aportación inestimable para abordar contenidos específicos del plan de estudios de lenguas extranjeras, pero es un imperativo moral que los profesores creen entornos de aprendizaje integradores y se aseguren de que los REA utilizados en clase sean lo suficientemente versátiles como para atender a la diversidad del alumnado. A este respecto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) aconseja a los profesores eliminar todas las barreras potenciales que puedan impedir a los estudiantes acceder al plan de estudios desplegando una amplia gama de formas de compromiso, representación y expresión. El DUA hace que el aprendizaje sea universalmente accesible para todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus habilidades y capacidades.
2. *Explotar siempre los REA de forma que promuevan el aprendizaje dialógico y una rica interacción entre los estudiantes.* Los REA no son un fin en sí mismos, sino un medio para alcanzar objetivos y resultados de aprendizaje específicos. Como tales, son el punto de partida para que los profesores creen experiencias de aprendizaje en el aula que capten la atención de los estudiantes y potencien su creatividad, su capacidad de decisión y su pensamiento crítico. De todas las metodologías centradas en el alumno, el aprendizaje cooperativo se revela como la más eficaz a la hora de fomentar la interdependencia positiva, los vínculos emocionales y una rica interacción entre los estudiantes. En resumen, en comparación con otras metodologías, el aprendizaje cooperativo tiene más probabilidades de favorecer el aprendizaje en profundidad (y no el aprendizaje superficial), ya que fomenta el diálogo entre los estudiantes en lugar del diálogo con el profesor y pone a los estudiantes en una situación en la que tienen que interactuar y responder a las aportaciones del REA desde un punto de vista crítico. Sin embargo, otras metodologías activas

como el Aprendizaje Basado en Proyectos, Pensamiento de Diseño, Pensamiento Visual o Clase Invertida también pueden ser los aliados perfectos para utilizar REA en el aula de idiomas.

3. *Asegurarse de que los REA seleccionados ofrecen a los estudiantes amplias oportunidades para practicar todas las destrezas lingüísticas de forma equilibrada y (si es posible) integrada.* Según el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2001), la competencia en una lengua extranjera comprende un conjunto de destrezas relativas a la comprensión auditiva, la expresión oral, la lectura, la escritura y la mediación. Los REA específicos pueden centrarse en una destreza o en un conjunto de destrezas al mismo tiempo. Sea cual sea el caso, los profesores de idiomas deben asegurarse de que los REA se enriquecen y se explotan pedagógicamente en el aula, diseñando tareas de seguimiento adecuadas que lleven a los estudiantes por nuevos derroteros y les proporcionen una práctica adicional para consolidar sus conocimientos.
4. *Proporcionar a los estudiantes un andamiaje adecuado en los momentos críticos de la progresión del aprendizaje cuando se utilicen REA en el aula de idiomas.* El andamiaje consiste en ofrecer a los estudiantes un apoyo adecuado para garantizar que puedan realizar las tareas propuestas por los REA y progresar en el proceso de aprendizaje. De hecho, los REA de alta calidad deben diseñarse de tal manera que los estudiantes progresen desde tareas cognitivamente sencillas a otras más complejas y exigentes. Si las tareas son exigentes desde el punto de vista cognitivo pero factibles, los estudiantes experimentarán una sensación de logro y se sentirán más motivados para aprender. Por el contrario, si no se proporcionan andamios, aparecerá un sentimiento de frustración que impedirá el aprendizaje. Por lo tanto, el andamiaje debe formar parte del diseño de los REA. Si faltan, los profesores deben poner en marcha estrategias que garanticen un andamiaje adecuado del proceso de aprendizaje, como dar a los estudiantes instrucciones claras sobre las tareas y los agrupamientos, y proporcionar ejemplos y modelos, entre otras cosas.
5. *Abrir espacios y momentos de aprendizaje en los que pueda florecer la creatividad.* Los REA que cultivan más las destrezas de pensamiento de orden inferior (LOTS, por sus siglas en inglés) que destrezas de pensamiento de orden superior (HOTS, por sus siglas en inglés) según la taxonomía de Harold Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) no siempre son apropiados en la práctica del aula de idiomas para llevar a los estudiantes a lo que Lem S. Vygotsky (1978) denominó su Zona de Desarrollo Próximo. Los profesores tienen que asegurarse de que los estudiantes pasan de LOTS a HOTS y crear espacios en los que se les den oportunidades para dar rienda suelta a su creatividad. Puede que algunos REA no impulsen explícitamente la creatividad de los estudiantes ni les empujen a pensar de forma innovadora, pero los profesores pueden explotarlos de formas novedosas que fomenten la experimentación, la originalidad y una mentalidad de excelencia.
6. *Al utilizar REA en el aula de lenguas extranjeras, hay que dar a los estudiantes una retroalimentación eficaz. Los errores son una parte natural del proceso de aprendizaje de idiomas, pero hay que abordarlos con criterio.* Hay pruebas científicas de que la retroalimentación en momentos estratégicos del proceso de enseñanza-aprendizaje puede potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Los profesores deben elogiar siempre en público los logros de los estudiantes y llamar su atención sobre los errores recurrentes cometidos por estudiantes individuales o por la clase en su conjunto sin exponer a los estudiantes al ridículo. En este sentido, es esencial que los profesores creen entornos de aprendizaje emocionalmente seguros en los que se invite a los estudiantes a arriesgarse y a experimentar con REA, independientemente de si cometen errores en el proceso.
7. *Proporcionar un aprendizaje visible para todos los estudiantes, así como una evaluación de y para el aprendizaje cuando se utilizan REA en clase.* El aprendizaje visible se produce cuando los profesores explicitan cuál es su programa de aprendizaje, es decir, cuáles son los objetivos y resultados del aprendizaje al utilizar REA específicos. El círculo enseñanza-aprendizaje solo se completa cuando la evaluación forma parte del conjunto. La evaluación consiste en medir el éxito de los estudiantes y determinar si se han alcanzado o no los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, la evaluación no se limita a evaluar el aprendizaje. La evaluación del aprendizaje se refiere a los momentos de la progresión del aprendizaje en los que se pide a los estudiantes que completen

tareas que proporcionan pruebas explícitas de su asimilación de los contenidos curriculares. Los REA eficaces deben incluir esos momentos para subrayar la importancia del aprendizaje como proceso continuo o trabajo en curso y cultivar una mentalidad de excelencia académica entre los estudiantes.

Estas siete recomendaciones principales pretenden integrar de forma significativa la aplicación de los REA no solo en situaciones de enseñanza de lenguas extranjeras, sino también en contextos de Lenguas Extranjeras para Fines Específicos en la educación superior. El potencial pedagógico de los REA sigue proporcionando a profesores, estudiantes y responsables de la toma de decisiones argumentos objetivos para seguir investigando y garantizar la creación de abundantes oportunidades para su aplicación. En este sentido, este capítulo ha intentado abrir un espacio para el análisis y el debate de las tecnologías digitales en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en la ES. Para ello, se inicia el capítulo con una revisión bibliográfica en la que se identifican los principales conceptos e ideas debatidos en la actualidad por los académicos y se establece claramente el alcance teórico del capítulo. En segundo lugar, se ofrece una descripción exhaustiva de los procedimientos metodológicos sistemáticos ideados por los investigadores de QuILL, salpicada de ejemplos que ilustran el carácter innovador del proyecto. Por último, en forma de perlas de sabiduría que los lectores pueden llevarse, cierra el capítulo una lista de siete reflexiones metodológicas clave, configuradas como recomendaciones que permiten la integración significativa de los REA en contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas en la educación superior, tanto para la lengua con fines generales como para fines específicos.

REFERENCIAS

- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bellés Calvera, L. y Bellés Fortuño, B. (2018). Teaching English pronunciation with OERs: the case of Voki. *Sintagma: revista de lingüística*, 30, 57–80. <https://doi.org/10.21001/sintagma.2018.30.04>
- Berti, M. (2018). Open Educational Resources in Higher Education. *Issues and Trends in Educational Technology*, 6(1). https://doi.org/10.2458/azu_itet_v6i1_berti
- Blessinger, P. y Bliss, T. J. (Eds.). (2016). *Open education: International perspectives in higher education*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/obp.0103>
- Blomgren, C. (2018). OER awareness and use: The affinity between higher education and K-12. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(2), 55–70. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i2.3431>
- Cinganotto, L. y Cuccurullo, D. (2016). Open educational resources, ICT and virtual communities for content and language integrated learning. *Teaching English with Technology*, 16(4), 3–11.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- European Commission. (n.d.). *Adult learning initiatives*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/adult-learning/adult-learning-initiatives>
- European Commission. (2022). *European Skills Agenda*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>

- Falconer, I., McGill, L., Littlejohn, A., y Boursinou, E. (2013). *Overview and analysis of practices with Open Educational Resources in adult education in Europe*. European Union. <http://oro.open.ac.uk/50933/1/JRC-Adult%20Learning%20Report%202013.pdf>
- Gómez-Parra, M. E., Huertas-Abril, C. A., y Espejo-Mohedano, R. (2019). Estudio para la validación de instrumentos para la evaluación de sitios web de aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 25(1), 62–80. <http://dx.doi.org/10.20420/rife.2019.250>
- Hylén, J. y Schuller, T. (2007). *Giving knowledge for free. The emergence of open educational resources*. OECD. <http://www.bibalex.org/Search4Dev/files/303047/132488.pdf>
- International Commission on the Futures of Education. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. UNESCO. <https://cutt.ly/PNVoy80>
- Krajcso, Z. (2016). Classification and quality criteria for open educational resources in the field of foreign language learning. *Journal of Language and Cultural Education*, 4(1), 48–59. <https://doi.org/10.1515/jolace-2016-0004>
- Lessig, L. (2008). *Remix: Making art and commerce thrive in the hybrid economy*. Penguin. <https://doi.org/10.5040/9781849662505>
- Panda, S. y Mishra, S. (2020). Towards mainstreaming technology-enabled learning. In S. Mishra & S. Panda (Eds.), *Technology-enabled learning: Policy, pedagogy and practice* (pp. 225–244). The Commonwealth of Learning.
- Pulker, H. y Kukulka-Hulme, A. (2020). Openness reexamined: Teachers' practices with open educational resources in online language teaching. *Distance Education*, 41(2), 216–229. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1757412>
- Tuomi, I. (2006). *Open Educational Resources: What they are and why do they matter*. http://www.meaningprocessing.com/personalPages/tuomi/articles/OpenEducationalResources_OECDreport.pdf
- UNESCO. (2012). *What are open educational resources (OERs)?* <https://www.unesco.org/en/communication-information/open-solutions/open-educational-resources>
- UNESCO. (2020). *Education: from school closure to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Vyatkina, N. (2020). Corpora as open educational resources for language teaching. *Foreign Language Annals*, 53(2), 359–370. <https://doi.org/10.1111/flan.12464>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weller, M., Jordan, K., DeVries, I., y Rolfe, V. (2018). Mapping the open education landscape: Citation network analysis of historical open and distance education research. *Open Praxis*, 10(2), 109–126. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.2.822>
- Zancanaro, A. y Amiel, T. (2017). The academic production on open educational resources in Portuguese. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 81–104. <https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16332>

CAPÍTULO SEIS

EDUCACIÓN DIGITAL Y CONTENIDOS LFE

EN EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

ANNA ZINGARO, SANDRO M. MORALDO, LUISA BAVIERI, PAOLA POLSELLI, TERESA QUARTA, JÜRGEN FERNER, SANNA MARIA MARTIN, MARINA ARTESE, SANDRA NAUERT

UNIVERSIDAD DE BOLOGNA
DEPARTMENT OF INTERPRETING AND TRANSLATION (DIT)
DEPARTMENT OF MODERN LANGUAGES, LITERATURES, AND CULTURES (LILEC)
CENTRO LINGUISTICO D'ATENEO (CLA)
BOLOGNA/FORLÍ, ITALIA

ANNA.ZINGARO2@UNIBO.IT, SANDRO.MORALDO@UNIBO.IT, LUISA.BAVIERI@UNIBO.IT, PAOLA.POLSELLI@UNIBO.IT,
TERESA.QUARTA2@UNIBO.IT, JURGEN.FERNER@UNIBO.IT, SANNAMARIA.MARTIN@UNIBO.IT,
MARINA.ARTESE@UNIBO.IT, SANDRA.NAUERT@UNIBO.IT

RESUMEN

El capítulo se centrará en cómo investigar los recursos educativos digitales para el estudio de las LFE y en cómo utilizarlos para innovar o hacer más atractivos los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas desde la doble perspectiva del profesorado y del alumnado.

1. INTRODUCCIÓN

El rápido auge de las nuevas tecnologías ha provocado una rápida transformación del panorama mundial de la enseñanza superior. En los últimos años, este entorno tecnológico ya de por sí en constante cambio ha recibido un fuerte impulso con la pandemia del virus COVID Sars-2, que ha obligado a las instituciones a desarrollar recursos didácticos digitales o, si ya disponían de ellos, a mejorarlos y ampliarlos para adaptarlos a los nuevos requisitos. Este contexto puso de manifiesto y enfatizó los retos ya existentes, las dificultades y las potencialidades del uso de la tecnología en la enseñanza, lo que condujo a una aplicación más amplia de los recursos digitales en el aula.

Por lo tanto, este capítulo tiene como objetivo discutir las oportunidades relacionadas con el uso de recursos digitales como integración o como alternativa a las actividades en el aula en los cursos de idiomas de Educación Superior. Comenzaremos esta contribución con un esbozo de los fundamentos teóricos que apoyan el uso de recursos digitales en la educación. A continuación, analizaremos los retos actuales a los que se enfrenta el profesorado a la hora de incorporar la tecnología en el aula. A este respecto, ofreceremos ejemplos prácticos y estudios de casos de recursos que se han probado en cursos universitarios de fines como lengua extranjera, alemán como lengua extranjera e italiano como segunda lengua para aumentar la eficacia y el atractivo de la enseñanza de idiomas.

2. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

En este apartado se expondrán los conceptos teóricos y metodológicos que guían nuestra investigación sobre el uso de la tecnología como alternativa o complemento al aula. También se prestará especial atención a los retos a los que se enfrenta el profesorado hoy en día, en términos de poder utilizar los recursos digitales y mantenerse al día en su uso y las implicaciones que esto tiene en su profesión.

2.1 LA DEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL: LA CONTRIBUCIÓN DE LAS RECOMENDACIONES DEL CONSEJO

El giro digital en la educación ha traído consigo cambios rápidos e inesperados y los sistemas educativos, a menudo, no han sido capaces de seguirles el ritmo.

En este sentido, el profesorado es consciente, en su experiencia diaria, de que debe llegar a un acuerdo con el panorama educativo del siglo XXI: reconoce la importancia de promover una variedad de enfoques y entornos de aprendizaje, incluido el uso de tecnologías digitales; además, es consciente de que el uso de recursos digitales en las actividades del aula requiere competencias digitales y basadas en la tecnología.

Estas competencias se encuentran entre las ocho competencias clave identificadas por Las Recomendaciones del Consejo de 22 de mayo de 2018 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, que los ciudadanos deben poseer para facilitar la realización y el desarrollo personales, la empleabilidad, la inclusión social y la ciudadanía activa (Consejo Europeo, 2018). Estas son: 1. comunicación en lengua materna, 2. comunicación en lenguas extranjeras, 3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, 4. Competencia digital, 5. Aprender a aprender, 6. Competencias sociales y cívicas, 7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y 8. conciencia y expresión culturales.

Como también se menciona en el capítulo 1, al definir la competencia 4, competencia digital, la Recomendación hace referencia al Marco de Competencia Digital (DigComp 2016; nueva versión 2022). Indicando la insuficiencia del nivel de competencia digital del ciudadano de la UE, el DigComp es una herramienta que puede utilizarse para identificar esta competencia y para mejorarla y apoyarla. Se introducen cinco componentes de la competencia digital: 1. Alfabetización en información y datos, 2. Comunicación y colaboración, 3. Creación de contenidos digitales, 4. Seguridad, y 5. Resolución de problemas.

Además, para comprender mejor las necesidades del profesorado y apoyar también el desarrollo de las competencias digitales en el alumnado, la Comisión Europea publicó el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu, 2017) centrado en las competencias digitales específicas de la profesión docente.

En la Recomendación del Consejo, la definición de competencia digital se ha ampliado de la siguiente forma: “the confident, critical and responsible use of, and engagement with, digital technologies for learning, at work, and for participation in society. It includes information and data literacy, communication and collaboration, media literacy, digital content creation (including programming), safety (including digital well-being and competences related to cybersecurity), intellectual property related questions, problem solving and critical thinking” (European Council, 2018, p. 9).

En estos documentos seminales, la competencia digital se considera no solo como el uso seguro de software o dispositivos digitales, sino que también incluye un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades y estrategias (por ejemplo: uso seguro, crítico y responsable; resolución de problemas y pensamiento crítico) que el profesorado debe poseer para gestionar eficazmente los entornos educativos digitales.

La generación y difusión de estos documentos y marcos ilustran cómo pueden contribuir a la innovación en la educación y el desarrollo profesional. Pueden ayudar a identificar el nivel de competencia digital de los profesores, con el fin de subsanar posibles carencias y promover la educación y formación profesionales desde la perspectiva del aprendizaje permanente. Al mismo tiempo, pueden apoyar la necesaria reflexión sobre los enfoques pedagógicos adecuados para adaptarse en los actuales entornos educativos y sociales.

2.2 EL DEBATE PEDAGÓGICO SOBRE REA

Para resumir en pocas líneas algunas de las cuestiones que caracterizan el debate de los académicos sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA) y su uso en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, es útil observar que la mayoría de las preguntas de investigación se basan en cuatro pilares: la relación entre los REA, los enfoques pedagógicos y las metodologías; los objetivos de aprendizaje y la percepción de los REA por parte de los discentes; la competencia digital y/o la actitud del profesorado con respecto a la creación, el uso o la reutilización de los REA; y la implicación que la propia definición de los REA para el aprendizaje de idiomas puede tener en las prácticas docentes.

El ritmo incesante de la revolución tecnológica ha llevado a replantear paradigmas de enseñanza considerados como adquiridos y consolidados. Sin embargo, mucho antes de su expresión disruptiva en el siglo XXI, la evolución de la enseñanza a distancia definió diversos modelos de educación de adultos. Si consideramos la pedagogía de las distintas generaciones de educación a distancia a lo largo del tiempo, observamos la interacción que se realiza entre las teorías del aprendizaje y el avance tecnológico (Tabla 1). Esta interacción productiva se esboza en Tabla 1, adaptada de Anderson & Dron (2011) así como la versión propuesta por Rivoltella (2021).

Generación	Principales tecnologías	Pedagogía	Destino	Papel del docente
1ª generación	Medios publicados	Pedagogía conductista/cognitiva (centrada en la instrucción)	Individuos	Creador de contenidos, guía, modelo lingüístico
2ª generación	Medios de comunicación de masas			
3ª generación	Medios de trabajo en red o <i>networking</i>	Pedagogía social-constructivista (centrada en la construcción y creación)	Grupos	Líderes en la discusión
		Pedagogía conectivista (centrada en las conexiones y el intercambio)	Redes	Compañeros/as críticos

Tabla 1. Tres generaciones de enseñanza/aprendizaje a distancia adaptado de Anderson & Dron (2011); Rivoltella (2021).

Los entornos de aprendizaje constructivista (EAC) o constructivismo sociocultural (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999) enfatizan la importancia de la reestructuración del conocimiento a través de procesos de comparación, compartición y negociación de significados en un contexto que promueve la acción en modos de aprendizaje como la colaboración entre iguales y la tutoría entre iguales (Fragai et al., 2017). En el conectivismo, el desarrollo de metahabilidades se considera crucial (Siemens, 2006). Según Downes (2019), los principios clave del conectivismo, como la autonomía, la diversidad, la apertura y la interactividad, producen resultados eficaces en el aprendizaje de idiomas de los aprendices y en su mayor capacidad para aprender a aprender y adquirir nuevos conocimientos de forma autónoma.

En cambio, la definición conceptual de “open education” puede parecer controvertida. Según Almeida, el movimiento de los REA suele ser víctima de una “decontextualized rhetoric” (Almeida, 2017, p. 15) por su énfasis en “social abstractions like inequality or oppression” (ibid., 2017, p. 14). Así, la difusión de etiquetas como “open pedagogy” o “open education practice” han suscitado críticas sobre la vaguedad de las modalidades, las herramientas y los procesos de aprendizaje (Zawacki et al., 2020). Centrada en el aprendizaje práctico de los estudiantes, la “OER-enabled pedagogy” se ha definido como “the set of teaching and learning practices that are only possible or practical in the context of the 5R permissions [retain, reuse, revise, remix and redistribute] which are characteristic of OER” (Wiley & Hilton, 2018, p. 135). Por el contrario, Mishra (2017) aboga por una definición menos rígida de un REA, en una perspectiva ascendente que complementaría a la descendente. Esto garantizaría los criterios de “autenticidad” de los recursos (véase el caso del aprendizaje con podcasts académicos y la herramienta analítica de LFE en el módulo 2 del paquete de aprendizaje electrónico del sitio web de QuILL y en el punto 3.3. de este capítulo), mientras que una observación estricta de las 5R no lo haría.

2.3 LOS TIEMPOS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN

En “The third age of the media,” Rivoltella (2018) sostiene que el periodo actual representa la tercera etapa de la evolución de los medios. Desde la década de 1980, los medios son el canal a través del cual un mensaje pasa de un interlocutor a otro, liberándose de cualquier restricción de espacio y tiempo. En esta primera fase, la posibilidad de utilizar los medios como amplificadores de nuestros órganos sensoriales sigue siendo opcional, lo que permite al usuario mantener la ilusión de tener el control de la situación.

Desde finales de la década, asistimos a un drástico cambio de paradigma: los medios invaden el espacio urbano y se convierten en el entorno en el que tejemos muchas de nuestras relaciones sociales; nuestro ecosistema parece estar cada vez más constituido por los medios. Al mismo tiempo, observamos la aparición de comunidades de aprendizaje en las que compartir contenidos, conocer gente u obtener servicios. Desde un punto de vista pedagógico, en esta segunda fase, los medios de comunicación como entorno se vuelven más omnipresentes, pero el usuario conserva el poder de entrar en él y, eventualmente, de salir de él.

Por último, llegamos a la actual tercera fase en la que los medios se transforman en una especie de segunda piel que nos permite construir relaciones significativas y/o contenidos junto a otros usuarios. El poder de esta mutación hace que cada vez resulte menos realista rechazar tales herramientas; en consecuencia, los sistemas y servicios educativos se ven obligados a hacer frente a tal omnipresencia. La proliferación de las TIC ha implicado la multiplicación de nuevos tipos de lenguajes: verbal, escrito, icónico, musical, gestual, entre otros. La capacidad de comprender y utilizar adecuadamente estos nuevos lenguajes representa un gran reto educativo, ya que plantea problemas relacionados con la dimensión semiótica (conseguir transmitir el conocimiento de la estructura de los nuevos lenguajes), la dimensión expresiva (conseguir que se utilicen de forma creativa y con sentido) y la dimensión ética (qué se puede o no expresar o comunicar). Por último, la dimensión política consiste en proporcionar herramientas eficaces para el desarrollo del pensamiento crítico, que es la base del concepto de ciudadanía. Es indispensable repensar el papel del profesorado para hacer de los recursos basados en las TIC herramientas educativas plenas, consiguiendo llevar al interior del aula lo que ya utilizamos fuera de ella de una manera pedagógicamente correcta.

Consideramos útil explotar las implicaciones pedagógicas inherentes a las teorías de Rivoltella, especialmente en referencia a la segunda y tercera etapas de los medios de comunicación. Desde un punto de vista pedagógico, los sitios web, las aplicaciones y las redes sociales pueden utilizarse para mejorar la eficacia y el atractivo del proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas en relación con las LFE (por ejemplo, analizando las aportaciones y el discurso de los podcast en los medios considerados como un entorno comunicativo), mientras que los recursos innovadores basados en las TIC ofrecen nuevas oportunidades de comunicación en contextos virtuales (por ejemplo, contribuyendo a los debates de los blogs en los medios considerados como un tejido conectivo).

2.4 NOTAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS BASADA EN LAS TIC TRAS EL GIRO DIGITAL

El paso forzoso a la enseñanza en línea durante la pandemia ha puesto de manifiesto déficits en la planificación digital y pedagógica de las clases. En un intento por llenar esta laguna de conocimientos, se están desarrollando marcos de trabajo. El apoyo intrainstitucional y entre colegas es importante para seguir el ritmo del desarrollo dinámico del entorno de la enseñanza digital.

2.4.1 EL GIRO Y LA BRECHA DIGITALES

Aunque el uso de tecnologías digitales en la enseñanza de lenguas extranjeras se practica desde hace mucho tiempo, en los últimos años se ha producido un aumento exponencial de las formas de enseñanza con soporte digital, debido sobre todo a la pandemia de SARS CoV-2. La crisis planteó grandes retos a todas las partes interesadas (alumnado, profesorado, instituciones, cuerpos técnicos y padres y madres). Desde el principio, se trabajó intensamente en la continuación del programa de formación en forma de cursos en línea. La enseñanza con apoyo digital recibió un impulso

extraordinario, pero esta forma improvisada también puso de manifiesto que, en general, no se disponía de los conocimientos tecnológicos y pedagógico-didácticos necesarios para esta forma específica de enseñanza. Parece que la visión de las competencias digitales que se ha promovido, especialmente para el profesorado, como objetivo declarado de la política educativa europea, aún no se ha aplicado suficientemente. Las habilidades de alto perfil exigidas al profesorado en virtud del Marco para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu), los “high levels of digital and pedagogical skills” (Punie & Redecker, 2017, p. 6), tuvieron que medirse con la realidad, y se hizo evidente que las curvas de aprendizaje desafiantes aún no se dominaban. En particular, el profesorado que recibió poca o ninguna ayuda institucional en la organización digital y la implementación de sus cursos de repente tuvo que lidiar con un nuevo entorno de enseñanza digital, la planificación y las técnicas asociadas. En el presente debate de investigación, esta yuxtaposición de giro digital y brecha digital se encuentra en el doble etiquetado de “planned online language teaching versus crisis-driven online teaching” (Gacs et al., 2020).

2.4.2 EL FORTALECIMIENTO DE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL

Dado que las competencias relacionadas con los contenidos, las pedagogías y el ámbito digital interactúan en una enseñanza eficaz, pero a menudo se deja que el profesorado se ocupe por su cuenta de esta compleja tarea, se intentó ofrecer un marco estructurado para la formación del mismo. Se trató también de crear un efecto positivo en la brecha teoría-práctica, es decir, la relación desigual entre los conocimientos teóricos de la investigación y su aplicación práctica en la enseñanza cotidiana: “Despite a multitude of research-based publications and best practices relating to computer assisted language learning (...) there is a dearth of resources on how to prepare teachers for online language teaching and the skills needed for this new teaching environment” (Compton, 2009). Ya en el cambio de milenio, la comisión europea apoyó el sitio web ICT4LT para promover la formación en TIC del profesorado de idiomas. En 2006, se presentó el marco Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), que entiende la situación de aprendizaje como una interacción de conocimiento tecnológico, conocimiento pedagógico y conocimiento del contenido: “Thus teachers need to develop fluency and cognitive flexibility not just in each of the key domains (T, P, and C), but also in the manner in which these domains and contextual parameters interrelate, so that they can construct effective solutions” (Koehler & Mishra, 2009). Además de TPACK, que no se diseñó específicamente para la enseñanza de idiomas, surgieron otros marcos centrados en la enseñanza de lenguas digitales. Entre ellos se encuentran los proyectos financiados por la Comisión Europea DOTS, *Developing Online Teaching Skills*, y EAQUALS, *Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services*. DOTS ofrece un espacio de trabajo basado en Moodle y trata de satisfacer las demandas dinámicas y en constante evolución de la formación del profesorado ofreciendo talleres constantemente actualizados (Stickler et al., 2020). EAQUALS (2016, p. 4), por su parte, intenta clasificar las competencias y los requisitos mediante un inventario de descripción detallada para promover la autoevaluación de los profesores. Otros marcos, también a escala nacional, subrayan el hecho de que existe una gran necesidad de actuación en este ámbito (cf. Deregözü, 2022). Numerosas iniciativas tienen también por objeto reducir el déficit de competencias, por ejemplo, la “Quality Initiative for Teacher Training”, que promueve la formación del profesorado en Alemania centrándose en el entorno digital del aula (BMBF, 2022).

2.4.3 EL INCREMENTO DE LA CONFIANZA Y LA AUTONOMÍA DEL PROFESORADO

En muchos lugares, el profesorado debe afrontar el reto digital sin apoyo, lo que a menudo tiene un efecto negativo en su estado emocional y se traduce en falta de motivación. El resultado es una actitud defensiva hacia las herramientas digitales, especialmente cuando la digitalización se impone como mandato institucional. Esto, a su vez, conduce a un ambiente de enseñanza negativo: “Such negative attitudes often filter down to the learners, who can sense their teachers’ lack of enthusiasm (...) about the technologies that they are required to use, and this can have a detrimental effect on the learning

environment on the whole.” (Stockwell & Reinders, 2019, p. 45). Por lo tanto, sigue siendo un desiderátum que los institutos de enseñanza anclen su formación continua de profesores a una forma estructurada y regular. La capacidad de utilizar las herramientas digitales de forma constructiva y de sentirse seguro al hacerlo conduce a una mayor autonomía del profesor. Esto, a su vez, aumenta las opciones pedagógicas para situar adecuadamente estas herramientas o contenidos digitales en la planificación de las clases. Es muy aconsejable, especialmente cuando se carece de apoyo institucional, crear una red de colegas entre el profesorado para intercambiar buenas prácticas. Dentro del proyecto QuILL, la herramienta operativa 3 "Uso de recursos digitales en la enseñanza de idiomas" ofrece una visión general de puntos importantes en la organización de cursos digitales (configuración, creación de contenidos, evaluación, autonomía y motivación), que podría ser de especial interés para profesorado novel o experimentado. Esta herramienta se encuentra en el módulo 2 del paquete de formación disponible en el sitio web del proyecto QuILL.

3. CÓMO UTILIZAR LOS RECURSOS DIGITALES COMO INTEGRACIÓN O ALTERNATIVA A LAS ACTIVIDADES DE CLASE: HERRAMIENTAS Y CASOS PRÁCTICOS

De las consideraciones anteriores se desprende que el uso de recursos digitales conlleva un sinnúmero de retos para la enseñanza de idiomas, con especial atención a la LFE. Por ello, en esta sección describiremos cómo utilizar los recursos digitales como integración y/o como alternativa a las actividades presenciales en los programas universitarios de idiomas. En concreto, mostraremos cómo se pueden aplicar los sitios web, las aplicaciones y los podcasts para aumentar la eficacia y el atractivo de la enseñanza de idiomas dentro de los actuales enfoques de aprendizaje basados en la tecnología. En este sentido, ofreceremos ejemplos prácticos de recursos que han sido probados en cursos de finés como lengua extranjera, italiano como segunda lengua y alemán como lengua extranjera.

3.1 APOYO AL APRENDIZAJE DEL FINLANDÉS HABLADO MEDIANTE EL CURSO WEB *PUHUTSÄ SUOMEE?*

Los materiales didácticos digitales ayudan al profesorado a resolver problemas específicos de la enseñanza de idiomas. En lo que respecta a la enseñanza del finés, podemos decir que uno de los aspectos más difíciles de aprender finés es la gran diferencia entre los dos registros principales de la lengua, es decir, el finés estándar y el finés hablado. El finés estándar es predominantemente una forma escrita de la lengua y el finés estándar hablado se limita únicamente a situaciones muy formales. El finés hablado coloquial difiere del finés estándar en pronunciación, morfología y sintaxis. Además, las variantes regionales difieren mucho del finés estándar escrito y hablado y del finés coloquial (Karlsson, 2018, p. 443).

En términos de comprensión del lenguaje hablado en la comunicación cotidiana, es esencial conocer las características clave del finés hablado coloquial. Para un/a estudiante de idiomas, aprender tanto la forma hablada como la escritura tiene una importancia primordial: el lenguaje escrito es necesario, por ejemplo, en la educación y la vida profesional y cuando se trata con las autoridades, mientras que la comunicación y la integración en la sociedad finlandesa se ven facilitadas por el dominio de la lengua hablada (Kuparinen, 2001, p. 15). La competencia en finés estándar también es fundamental para obtener una cualificación académica y profesional satisfactoria.

El papel del finés hablado en las clases de L2 ha sido ampliamente debatido por profesorado e investigadores/as durante décadas, especialmente en los años noventa. En la actualidad, la enseñanza se centra sobre todo en el finés estándar, ya que se considera el mejor enfoque para que el alumnado aprenda las estructuras lingüísticas básicas. El aprendizaje paralelo de ambos registros de la lengua aumentaría el ya de por sí elevado número de formas verbales que hay que aprender, con lo que la carga cognitiva afectaría críticamente a los resultados de aprendizaje del alumnado, especialmente en el nivel principiante. Por otro lado, los docentes de finés consideran que la competencia en finés hablado es importante para los discentes, no solo para desenvolverse en la comunicación cotidiana, sino también desde el punto de vista de la inclusión, ya que la falta de competencia en finés hablado

podría etiquetar a un determinado alumno como diferente de otros interlocutores. La clave para aprender ambos registros lingüísticos es practicar cada uno en su propio contexto: leer y escribir para el finés estándar, escuchar y hablar para el finés hablado. La mayoría de los materiales didácticos recientes sacan a relucir en cierta medida el lenguaje coloquial hablado, pero el énfasis en la enseñanza sigue recayendo en el finés estándar. Además, la falta de tiempo en los cursos de idiomas suele obligar a los profesores a centrarse en el finés estándar.

Los materiales y herramientas digitales de aprendizaje desempeñan un papel importante en la integración del aprendizaje autodirigido y el aprendizaje combinado, con el apoyo del profesorado. En la enseñanza del finés hablado, el curso web *Puhutsä suomee? (¿Hablas finés?)* es un material didáctico completo que puede utilizarse como introducción al finés hablado con una amplia gama de niveles de competencia lingüística (A1-B1). Mientras que otros cursos con materiales didácticos digitales de finés como segunda lengua o lengua extranjera, especialmente para estudiantes avanzados, suelen incluir contenidos centrados en la competencia léxica y gramatical (Kotilainen et al., 2022), este curso está diseñado para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes de finés de ampliar sus conocimientos sobre el finés hablado tanto desde el punto de vista teórico como práctico. Los materiales han sido creados y recopilados como parte del proyecto DIGIJOJOU (2017-2020) para la enseñanza del finés en instituciones de educación superior por Hertta Erkkilä (Universidad de Ciencias Aplicadas de Centria), Emmi Pollari (Universidad de Helsinki) y Laura Uusitalo (Universidad de Ciencias Aplicadas de Haaga-Helia). Los materiales del curso tienen licencia CC para que el profesorado pueda compartirlos y utilizarlos con fines no comerciales. Los objetivos del curso son ofrecer a los discentes conocimientos teóricos y prácticos sobre la comprensión y producción del finés hablado y darles herramientas para una mejor comprensión de las diferencias entre los registros lingüísticos hablado y escrito.

El material del curso consta de cinco módulos que contienen vídeos situacionales, vídeos instructivos, ejercicios en línea y sugerencias e ideas sobre diversas tareas orales y escritas. Al principio de cada módulo se explican muy claramente los objetivos de aprendizaje. Para realizar el curso se necesita un dispositivo inteligente con auriculares y micrófono y conexión a Internet. Los ejercicios utilizan diferentes tipos de aplicaciones y herramientas multimedia interactivas para el aprendizaje basado en tareas, como Zoom, YouTube, Padlet y WhatsApp. Los vídeos situacionales presentan el finés hablado para la comunicación cotidiana y las conversaciones informales. Los vídeos presentan un finés hablado muy natural, sencillo y auténtico. Abarcan diferentes situaciones de habla que resultan familiares a los estudiantes de nivel intermedio y avanzado, pero un examen sistemático de las diferencias interesa incluso a un/a estudiante bastante avanzado, ya que ofrecen una nueva perspectiva del finés hablado. Los vídeos situacionales se apoyan en vocabularios específicos, con explicaciones sobre las formas del finés hablado y el finés estándar. Los vídeos didácticos tienen un enfoque más teórico y se centran en la morfología y la sintaxis de la lengua hablada. En estos vídeos de 5-10 minutos, los docentes explican las principales diferencias entre el finés hablado y el finés estándar. Este curso también ofrece un módulo de autoaprendizaje que contiene un resumen gramatical, un glosario completo y numerosos ejercicios con retroalimentación automática para ayudar a los estudiantes a practicar el finés hablado. El curso se completa con una bibliografía de lecturas teóricas. El curso se adapta bien a diferentes métodos de enseñanza, como la clase invertida, el aprendizaje por contacto y a distancia y el estudio independiente, y sirve como material de estudio complementario y como curso completo.

El curso se ha utilizado con éxito como material complementario en la fase final de un curso de lengua finlandesa de nivel básico para estudiantes universitarios de primer año en la Universidad de Bolonia desde 2020. Sus objetivos son presentar a los estudiantes las principales características de la lengua coloquial en una perspectiva comparativa-contrastiva con respecto al finés estándar, familiarizar al estudiantado con los diferentes registros del finés y destacar la importancia de ambos registros y sus respectivos contextos de uso. El recurso incluye las pautas para su uso en autoaprendizaje o, en el caso de la enseñanza semipresencial, en compañía del docente. La claridad de las presentaciones, la inmediatez de los iconos y la variedad de los ejercicios, así como la rapidez de la retroalimentación, han sido recibidas positivamente por estudiantes y docentes. Este curso anima a los discentes a

empezar a utilizar el finés coloquial hablado junto con la lengua estándar, permitiendo así también que la comunicación en el aula evolucione desde un finés estándar ajustado al discurso del profesorado (*Teacher Talk*) hacia una forma hablada más natural de la lengua finlandesa.

3.2 USING THE APP *FORLIVIAMO* TO SUPPORT ITALIAN L2 INCIDENTAL LEARNING

Forliviamo es una aplicación web gratuita para el aprendizaje incidental del italiano como L2 desarrollada en el Departamento de Interpretación y Traducción (DIT) de la Universidad de Bolonia (Campus de Forlì). Proporciona a los estudiantes internacionales información lingüística, cultural y práctica relacionada con la ciudad de Forlì—una de las ciudades del Multicampus de la Universidad de Bolonia— y sus alrededores (cf. Cervini & Zingaro, 2021); (Zingaro, en prensa). *Forliviamo* se diseñó dentro del proyecto CALL-ER (por sus siglas del inglés Context-Aware Language Learning en Emilia Romagna), financiado por la Región Emilia Romagna (Altas Competencias para la Investigación y la Transferencia de Tecnología, Recursos Humanos para la Especialización Inteligente) mediante una beca de investigación de un año concedida al autor de esta sección, y se inspiró en un proyecto anterior, denominado ILOCALAPP (<http://www.ilocalapp.eu/>).

Forliviamo se desarrolló dentro del marco metodológico del aprendizaje de idiomas consciente del contexto, el aprendizaje de idiomas asistido por móvil (MALL por sus siglas en inglés) y el aprendizaje experiencial e incidental.

Conciencia del contexto se define en el campo de MALL como “a mobile computing paradigm in which applications can discover and take advantage of contextual information such as user location, time of day, neighbouring users and devices, and user activity” (Musumba & Nyongesa, 2013, Introducción, par. 1). Por ejemplo, los dispositivos móviles pueden utilizarse en la educación para realizar tareas relacionadas con el entorno circundante (e.g., utilizando la geolocalización para buscar lugares de interés histórico y cultural o información relacionada con la vida cotidiana y los servicios de la ciudad, etc.).

Otro concepto que emplea en esta app es el denominado aprendizaje incidental, que se ha definido en términos generales como “a by-product of some other activity, such as task accomplishment, interpersonal interaction, sensing the organisational culture, trial-and-error experimentation, or even formal learning” (Marsick & Watkins (2016, p. 12). En este sentido, se espera que los usuarios de *Forliviamo* mejoren su italiano indirectamente, navegando por la app y creando experiencias dentro del contexto en el que se encuentran. En los párrafos siguientes se ofrecerá una descripción general de la estructura y las características de la aplicación.

3.2.1 ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS

El contenido de la aplicación está organizado en seis categorías principales: 1) Vida universitaria en el campus de Forlì, 2) Comer y beber fuera (recetas locales y restaurantes de cocina local), 3) Itinerarios sobre la arquitectura local de la Edad Media y el fascismo, 4) Vida práctica (sanidad, correos, etc.), 5) Lugares y 6) Eventos en la ciudad y sus alrededores. A cada texto se le ha asignado un nivel, aunque indicativo de una competencia lingüística fácilmente reconocible por los usuarios gracias a las siguientes leyendas colocadas bajo los títulos de los textos: "Nivel básico", "Nivel intermedio" y "Nivel difícil".

Aunque *Forliviamo* no se diseñó con el objetivo específico del aprendizaje de LFE, cada sección también permite al usuario abordar lenguajes específicos de un dominio, como: arquitectura, el sistema italiano de educación superior, el sistema nacional de salud, prospectos de información para pacientes y gastronomía local, incluyendo en esta última también realia etnográfica (Vlahov & Florin, 1970, p. 432), es decir, palabras y expresiones para elementos materiales específicos de una cultura, como utensilios de cocina locales y léxico alimentario tanto en italiano como en el dialecto romagnolo. Los usuarios tienen la oportunidad de empezar por cualquiera de las categorías, sin un camino predefinido. Sin embargo, para estimular la curiosidad y promover la participación activa en el proceso de aprendizaje, algunos elementos contenido extra, es decir, textos adicionales o multimedia, solo pueden

desbloquearse mediante actividades basadas en el concepto de juego, como la realización de un cuestionario. Esta elección se hizo de acuerdo con los estudios de Castañeda y Cho (2016), Rachels y Rockinson-Szapkiw (2017) y Kétyi (2015) que han demostrado el impacto positivo de la integración de una aplicación tipo juego en un aula en el aprendizaje de idiomas.

3.2.2 PRUEBAS DE EVALUACIÓN

Forliviamo se ha utilizado tanto como una integración de las actividades de aula como para el autoaprendizaje sobre el tema de la gastronomía dentro de un curso de italiano como L2 impartido por la autora de este apartado, en el que participó una muestra de 21 estudiantes de nivel intermedio. La profesora dividió a los estudiantes en grupos. A cada grupo se le asignaron tres textos (uno de nivel básico, otro de nivel intermedio y otro de nivel avanzado) y se les pidió que realizaran actividades de comprensión lectora y auditiva, esta última con auriculares. Al final de la actividad, los grupos informaban al resto de la clase de lo que habían aprendido. Otra opción posible es asignar el mismo procedimiento para el autoaprendizaje. En este caso se pedía al alumnado que eligieran individualmente tres textos dentro de la misma sección, siempre que hubiera un ejemplo de un contenido de nivel básico, otro de nivel intermedio y otro de nivel avanzado, y que realizaran actividades de comprensión lectora y auditiva en casa.

En ambos casos, al final de las actividades, se pasó un cuestionario al alumnado destinado a recoger opiniones sobre su comprensión de los contenidos y su percepción sobre el agrado y utilidad para el aprendizaje del italiano tanto de los contenidos concretos consultados como de la app en su conjunto. Lo que se desprende de la observación de los datos recogidos es la percepción de que la app contribuyó claramente a aprender nueva información sobre gastronomía, a familiarizarse con Forlì y la cultura italiana y también a mejorar el conocimiento del italiano. Por poner algunos ejemplos: el 38% de los encuestados afirmó haber aprendido "a great deal of information about the typical dishes and wines of Romagna," el 47,6% respondió "a lot of information" (mucha información), el 4,8% "enough information" (suficiente información) y el 9,5% "few" (poca información). Además, todos los participantes afirmaron haber aprendido nuevas palabras y enumeraron numerosos ejemplos en sus respuestas libres. Además, el 43% evaluó la app como "very useful for improving Italian" (muy útil para mejorar el italiano), el 47,4% como "useful" (útil), el 4,8% "so-so" (más o menos) y el 4,8% "of little use" (de poca utilidad). Del mismo modo, la app es "very useful for discovering the city" (muy útil para descubrir la ciudad) para el 57%, "útil" para el 28,5%, "so-so" (más o menos) para el 9,5% y "not at all" (nada útil) para el 5%.

Los comentarios recibidos de los usuarios aportaron varias sugerencias para la aplicación, que ahora están siendo desarrolladas por la sección de informática del equipo de Forliviamo, como: mejorar la geolocalización, añadir archivos de audio con la pronunciación de las palabras que aparecen en las ventanas emergentes y mucho más.

En conclusión, del análisis de estos datos se desprende que la aplicación ha sido muy apreciada. Los usuarios la calificaron de herramienta muy útil tanto desde el punto de vista didáctico como turístico para el descubrimiento de la gastronomía y su vocabulario italiano y romañolo, y para la mejora de las competencias lingüísticas en italiano.

3.3 EL USO DE PODCASTS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LFE

Un *podcast* es cualquier archivo digital descargable, en formato de audio, vídeo o audio-texto/vídeo-texto, normalmente publicado en una serie de episodios que forman una colección. Los podcasts son productos tecnológicos muy populares, que ayudan al profesorado a aportar más variedad a las herramientas que utilizan en su enseñanza (Indahsari, 2020, p. 104).

3.3.1 ¿POR QUÉ LOS PODCASTS?

Dada su popularidad, los podcasts han sido adoptados en la enseñanza de idiomas como un soporte tecnológico incorporado para el desarrollo de competencias (cf. par. 2.1, Comisión Europea, 2018, p.

2). Los podcasts de audio o vídeo (al estar disponibles en cualquier lugar y en cualquier momento) pueden ayudar a alumnado y profesorado a relacionar situaciones fuera del aula, así como llevar situaciones del mundo real al aula, mantener actualizados los contenidos de la acción docente (mejora de la motivación), ayudar a mejorar la comprensión auditiva, introducir aspectos socioculturales de la lengua meta (esto último es especialmente importante para áreas profesionales o disciplinares específicas como medicina, enfermería, turismo, ciencias sociales) e ilustrar la terminología y la gramática de LFE con voces reales.

Sin embargo, la búsqueda de podcasts de calidad de italiano para fines específicos (ItFE) no es fácil, dada la abrumadora cantidad de material en IFE. Por lo tanto, los docentes deben buscar y seleccionar cuidadosamente los podcasts apropiados para su actividad docente. Las colecciones pueden encontrarse en web-radio, web-TV, sitios de Internet específicos para podcasts o aplicaciones (Spotify, Audible).

Lo que proponemos aquí es una actividad de clase en la que se utiliza un podcast de una web-radio (<https://storielibere.fm>) (contenido del podcast: entrevistas con enfermos de cáncer de mama).

3.3.2 EXPLOTACIÓN DE UN PODCAST PARA LFE

La actividad se utilizó en una clase de estudiantes de nivel intermedio (B1) de ItFE en el Centro Universitario de Idiomas (Universidad de Bolonia): siete estudiantes de Medicina y Cirugía y dos estudiantes de Farmacia, todos ellos de unos veinte años de edad. Este tipo de estudiantes están acostumbrados a dedicar mucho tiempo a estudiar, memorizar léxico específico y trasladar a la práctica las nociones aprendidas. Además, estaban a punto de comenzar su experiencia formativa en hospitales italianos, donde tienen que interactuar con hablantes (nativos/no nativos) de italiano (pacientes y personal).

Los objetivos pedagógicos eran, por tanto, mejorar la comprensión oral y la expresión escrita, ya que son características tanto de la formación en el hospital como de las clases en la universidad. Las actividades eran la escucha global (para captar el sentido general); la escucha discreta (rellenar los huecos de la primera parte transcrita y dictar la segunda parte, ralentizando el podcast original); la división en párrafos y la inserción de títulos en la transcripción, para la capacidad de síntesis; el resumen oral de todo el podcast.

Para recabar las opiniones de los participantes sobre la actividad de podcast, se administró un cuestionario anónimo con preguntas cerradas y abiertas a través de un módulo de Google. Las reacciones del alumnado fueron unánimemente positivas sobre las actividades de escucha y escritura (por ejemplo, el dictado). Los estudiantes también encontraron útiles las actividades finales de resumen.

La principal dificultad que encontró la profesora fue seleccionar un podcast adecuado, descargarlo y manipularlo. Aunque la preparación requiere mucho tiempo, en comparación con el audio ya preparado, los podcasts resultan más atractivos y más informativos para el alumnado, con lo que se alcanza el objetivo de aumentar la motivación y facilitar el aprendizaje.

3.4. DEUTSCH IM JOB – PROFIS GESUCHT: LA MEJORA DEL DISCURSO DE UN ÁREA ESPECÍFICA

El REA *Deutsch im Job – Profis gesucht* es un curso web de la cadena internacional *Deutsche Welle* (DW). Ayuda a alumnado y profesorado de idiomas a acercarse al discurso y al vocabulario específicos de un sector mediante material auténtico de lengua hablada y tareas de aprendizaje contextualizadas.

3.4.1 CARACTERÍSTICAS DEL CURSO WEB

El material de audio y vídeo ofrece a los discentes situaciones de la vida real y transmite información y terminología sobre cinco sectores profesionales diferentes: turismo/gastronomía, comercio minorista, enfermería, ingeniería de instalaciones y limpieza de instalaciones. Cabe destacar que la comprensión del alemán hablado es una competencia crucial para los aprendices de L2, especialmente

en programas de grado como los del Departamento de Interpretación y Traducción (DIT) de la Universidad de Bolonia, que se centran en la mediación lingüística.

En esta sección examinaremos el módulo sobre gastronomía. El recurso de enseñanza de idiomas en línea incluye contenidos de aprendizaje multimedia en forma de material de vídeo y audio (subtitulado), así como ejercicios centrados en la comprensión oral y el vocabulario. De este modo, todas las destrezas lingüísticas esenciales (escuchar, leer, escribir y hablar) están cubiertas por el curso, en cierta medida. El enfoque en el vocabulario que se transmite a través de diferentes canales (hablado, imagen, escrito) está en consonancia con la afirmación de Koeppel (2013) de que el procesamiento multimodal de nuevo vocabulario es más eficiente. Aunque el objetivo del recurso es más bien transmitir vocabulario específico del sector y fraseología típica, cada una de las siete unidades también aborda cuestiones gramaticales que están contextualmente integradas y son particularmente relevantes para el sector gastronómico, por ejemplo, imperativo informal (unidad: reunión de personal), formatos de hora y fecha (unidad: reserva), verbos modales (unidad: pedir), subjuntivo II como forma de cortesía (unidad: pagar la cuenta).

3.4.2 EVALUACIÓN: LAS RESPUESTAS DEL ALUMANDO

El recurso ha sido probado por trece estudiantes de nivel intermedio del Departamento de Interpretación y Traducción. Se les pidió que completaran el itinerario de aprendizaje en línea sobre el tema de la gastronomía. Previamente, se les entregó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Se pedía a los estudiantes que comentaran si los materiales de aprendizaje les parecían intuitivos, motivadores y útiles, y si pensaban que contribuían al desarrollo de sus conocimientos de alemán.

Todos los estudiantes evaluaron positivamente la unidad de aprendizaje y la consideraron fácil de usar y motivadora. Un estudiante probó el curso en un smartphone y señaló que la navegación era fácil de usar, lo que confirma la naturaleza receptiva del diseño. Apreciaron la diversidad de input y ejercicios, así como la respuesta inmediata a los ejercicios completados. Varios estudiantes subrayaron su satisfacción por el enfoque basado en historias y apoyado por videoclips que ofrecen alemán auténtico hablado en contextos reales. Las transcripciones y los subtítulos fueron de gran ayuda para la comprensión.

En cuanto al desarrollo de las destrezas lingüísticas del alumnado, la ampliación de su vocabulario (mediante pruebas *cloze* y ejercicios de emparejamiento) y sus destrezas auditivas (mediante ejercicios de comprensión) fueron mencionadas con mayor frecuencia por los estudiantes (85%), mientras que la competencia comunicativa y los conocimientos gramaticales solo fueron mencionados por unos pocos (15%). Esto podría explicarse por el hecho de que las cuestiones gramaticales solo se explican y no se entrenan mediante los ejercicios, y de que los ejercicios de expresión oral no proporcionan retroalimentación a los usuarios. Mientras que el alumnado disponía de medios para evaluar de forma autónoma su rendimiento en los ejercicios de comprensión oral y de vocabulario, la falta de retroalimentación en los ejercicios de expresión oral y en las tareas de pronunciación puede ser subsanada por el profesorado nativo en el aula, como se verá en el apartado siguiente.

3.4.3 UN PASO MÁS ALLÁ: LA INTEGRACIÓN DE LOS REA

Aunque el REA *Deutsch im Job - Profis gesucht: Gastronomie* puede utilizarse muy eficazmente para el autoaprendizaje, hay algunas destrezas que podrían desarrollarse más mediante actividades adicionales en el aula. De hecho, en una clase de alemán L2, dentro de un curso de licenciatura en Mediación Intercultural y Lingüística en el DIT, se utilizaron algunas de las transcripciones para simular diálogos y analizar las estructuras comunicativas. El objetivo era reforzar la competencia comunicativa de los discentes. De hecho, tanto Imo (2013) como Bachmann-Stein (2013) afirman que el análisis del lenguaje hablado basado en transcripciones mejora la competencia comunicativa. Además, los formatos de texto (entrevistas y conversaciones reales en un entorno profesional) de este REA son especialmente adecuados para los ejercicios de juegos de rol.

Este enfoque ha demostrado su eficacia para mejorar la capacidad de expresión oral del alumnado y aplicar los conocimientos adquiridos previamente en el módulo (vocabulario específico del sector y fraseología típica) en un contexto comunicativo en el aula. Por lo tanto, la combinación de recursos digitales y actividades centradas en el aula aumentó tanto la eficacia como el atractivo de la enseñanza de idiomas.

4. CONCLUSIÓN

Este capítulo se ha centrado en las oportunidades relacionadas con el uso de recursos digitales como integración o como alternativa a las actividades presenciales en los cursos de idiomas de la enseñanza superior. Se han abordado los retos que plantea el uso de recursos digitales en la enseñanza, con respecto a los enfoques teóricos actuales y a la necesidad permanente de que el profesorado y todos los agentes de las instituciones educativas amplíen continuamente sus conocimientos y sean flexibles ante el cambio permanente al que están sometidos los recursos digitales. Se describen las estrategias adoptadas para utilizar los recursos digitales con el fin de aumentar la eficacia y el atractivo de la enseñanza de idiomas mediante ejemplos prácticos de cuatro estudios de casos sobre el uso de recursos digitales para el aprendizaje del finés, el alemán y el italiano en cursos universitarios de idiomas.

El objetivo de esta contribución ha sido el de mostrar las ventajas, las críticas y los retos a los que se enfrentan hoy en día el profesorado al utilizar la tecnología como complemento y/o alternativa a la clase presencial. Con ello, esperamos que las reflexiones aquí compartidas puedan ser útiles a todos los implicados en las instituciones educativas para fomentar la reflexión y estimular nuevas investigaciones.

ENLACES A RECURSOS EXTERNOS

Digital Competence of Educators: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

ICT for language Teachers: <http://ict4lt.org/>

EQUALS: <https://www.eaquals.org/>

QuILL, Module 2, case study 2: https://quill.pixel-online.org/TP_module02.php?st=7#guide

QuILL, OT 3: Using digital resources in language teaching: https://quill.pixel-online.org/TP_module02.php?st=8#guide

Puhutsä suomee? Web course. [cit. 2022-10-18]. Disponible en: <http://puhutsäsuomee.fi>

Forliviamo [online]. [cit. 2022-01-20]. Disponible en: <http://www.forliviamo.it/>

Tits up! Web-radio podcast. Disponible en: <https://storielibere.fm/tits-up-airc/>

Deutsch im Job – Profis gesucht. Web course. [cit. 2022-10-24]. Disponible en: <https://learngerman.dw.com/de/deutsch-im-job-profis-gesucht/c-39902336>

REFERENCIAS

Almeida, N. (2017). Open Education Resources and Rhetorical Paradox in the Neoliberal Univers(ity). *Journal of Critical Library and Information Studies*, 1(1).

Anderson T. & Dron J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80-97.

- Bachmann-Stein, A. (2013). Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Pro und Contra. En S. M. Moraldo & F. Missaglia (Eds.). *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht* (pp. 39-58). Winter.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022). Digitalisierung in der Lehrkräftebildung nach dem Digital Turn, BMBF.
- Carretero Gomez, S. & Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *Digcomp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.
- Castañeda, D. A. & Cho, M. H. (2016). Use of a game-like application on a mobile device to improve accuracy in conjugating Spanish verbs. *Computer Assisted Language Learning*, 29(7), 1195–1204. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1197950>
- Cervini, C. & Zingaro, A. (2021). When learning Italian as a Second Language, tourism and technology go hand in hand. *7th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'21)*, 341–349. <https://doi.org/10.4995/head21.2021.12961>
- Compton, L. K. L. (2009). Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities. *Computer Assisted Language Learning*, 22(1), 73-99.
- Consejo de la Unión europea. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, 2018/C 189/01. Consejo europeo.
- Deregözü, A. (2022). Foreign Language Teacher Competences: A Systematic Review of Competency Frameworks. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 55, 219-237.
- Downes, S. (2019). Recent work in connectivism. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 22(2), 113-132.
- EAQUALS. (2016). The Equals Framework for Language Teacher Training & Development. <https://www.eaquals.org/resources/the-eaquals-framework-for-language-for-academic-purposes-teacher-training-development/>
- Fragai, E. & Fratter, I., & Jafrancesco, E. (2017). *Italiano L2 all'Università*. Aracne editrice.
- Gacs, A. & Goertler, S. & Spasova, S. (2020). Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: lessons for the future. *Foreign Language Annals*, 53(1), <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/flan.12460>
- Imo, W. (2013). Rede und Schreibe: Warum es sinnvoll ist, im DaF-Unterricht beides zu vermitteln. En S. M. Moraldo, S. M. & F. Missaglia (Eds.). *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht* (pp. 1-24). Winter.
- Indahsari, D. (2020). Using podcast for EFL students in language learning. *J. Eng. Educ. Society*, 5(2). <https://doi.org/10.21070/jees.v5i2.767>
- Jonassen, D. H. & Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 61-79. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02299477.pdf>
- Karlsson, F. (2018). *Finnish. A Comprehensive Grammar*. Routledge.
- Kétyi, A. (2015). Practical evaluation of a mobile language learning tool in higher education. *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference* (pp. 306–311). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000350>

- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. https://www.researchgate.net/publication/241616400_What_Is_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge
- Koepfel, R. (Ed.) (2013). *Deutsch als Fremdsprache: Sprachwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Kotilainen, L. & Sundvall, E. & Komppa, J., & Niinivaara, J., & Udd, T. (2022). Edistyneen suomenoppijan digitaaliset oppimateriaalit – nykytilanne ja uusia suuntia. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(3).
- Kuparinen, K. (2001). Suomen kielen kaksi koodia oppijan asenteissa ja kielenkäytössä. In P-R. Piiparinen-Rintaluoma (Ed.). *Suomi toisena kielenä ja variaatio*. 4. 7-86. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. (2016). *Informal and Incidental Learning in the Workplace* (Routledge Revivals), Routledge.
- Mishra S. (2017). Open educational resources: removing barriers from within. *Distance Education*, 38(3), 369-380.
- Musumba, G. W. & Nyongesa, H. O. (2013). Context awareness in mobile computing: A review. *International Journal of Machine Learning and Applications*, 2(1). <https://doi.org/10.4102/ijmla.v2i1.5>
- Punie, Y. (Ed.) & Redecker, C. (2017). *European Framework for The Digital Competence of Educators: Digcompedu*. Publications Office of the European Union.
- Rachels, J. R. & Rockinson-Szapkiw, A. J. (2017). The effects of a mobile gamification app on elementary students' Spanish achievement and self-efficacy. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1-2), 72-89. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1382536>
- Rivoltella, P.C. (2018). The third age of the media. *Sciendo – Research on Education and Media* 10(1) <https://doi.org/10.1515/rem-2018-0001>
- Rivoltella, P.C. (Ed.) (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Raffaello Cortina Editore.
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. https://www.knowingknowledge.com/2006/10/knowing_knowledge_pdf_files.php
- Stickler, U. & Hampel, R., & Emke, M. (2020). A Development Framework for Online Language Teaching Skills. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 123-151.
- Stockwell, G. & Reinders, H. (2019). Technology, Motivation and Autonomy, and Teacher Psychology in Language Learning: Exploring the Myths and Possibilities. En *Annual Review of Applied Linguistics*. 39. 40-51. <https://doi.org/10.1017/S0267190519000084>
- Vlahov, S. & Florin, S. (1970). Neperovodimoe v perevode. Realii. *Masterstvo Perevoda*. 6. 432-456. Sovetskij pisatel.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *Digcomp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- Wiley, D., & Hilton III, J. L. (2018). Defining OER-Enabled Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3601>
- Zawacki-Richter, O., Conrad, D., Bozkurt, A., Aydin, C. H., Bedenlier, S., Jung, I., Stöter, J., Veletsianos, G., Blaschke, L. M., Bond, M., Broens, A., Bruhn, E., Dolch, C., Kalz, M., Kerres, M., Kondakci, Y., Marin, V.,

Mayrberger, K., Müskens, W., Naidu, S., Qayyum, A., Roberts, J., Sangrà, A., Loglo, F. S., Slagter van Tryon, P. J., & Xiao, J. (2020). Elements of Open Education: An Invitation to Future Research. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 319–334. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4659>

Zingaro, A. (forthcoming). Forliviamo: How to incidentally learn Italian through a context-aware mobile application. En Ó. Ferreiro-Vázquez & A. T. Varajão Moutinho Pereira Correia (Eds.), *Technological innovation put to the service of language learning, translation and interpreting: Insights from academic and professional contexts*. Peter Lang.

ACKNOWLEDGMENTS

Este capítulo es fruto de la colaboración de los autores. En particular, Anna Zingaro escribió la introducción a las secciones 2 y 3, la subsección 3.2 y las conclusiones del capítulo, mientras que la introducción general del capítulo es un trabajo conjunto con Sandro M. Moraldo; Luisa Bavieri escribió la subsección 2.1; Paola Polselli escribió la subsección 2.2; Teresa Quarta escribió la subsección 2.3; Jürgen Ferner escribió la subsección 2.4; Sanna Maria Martin escribió la subsección 3.1; Marina Artese escribió la subsección 3.3; Sandra Nauert trabajó en la subsección 3.4. La supervisión general y la corrección de pruebas corrieron a cargo de Sandro M. Moraldo, Sandra Nauert y Anna Zingaro.