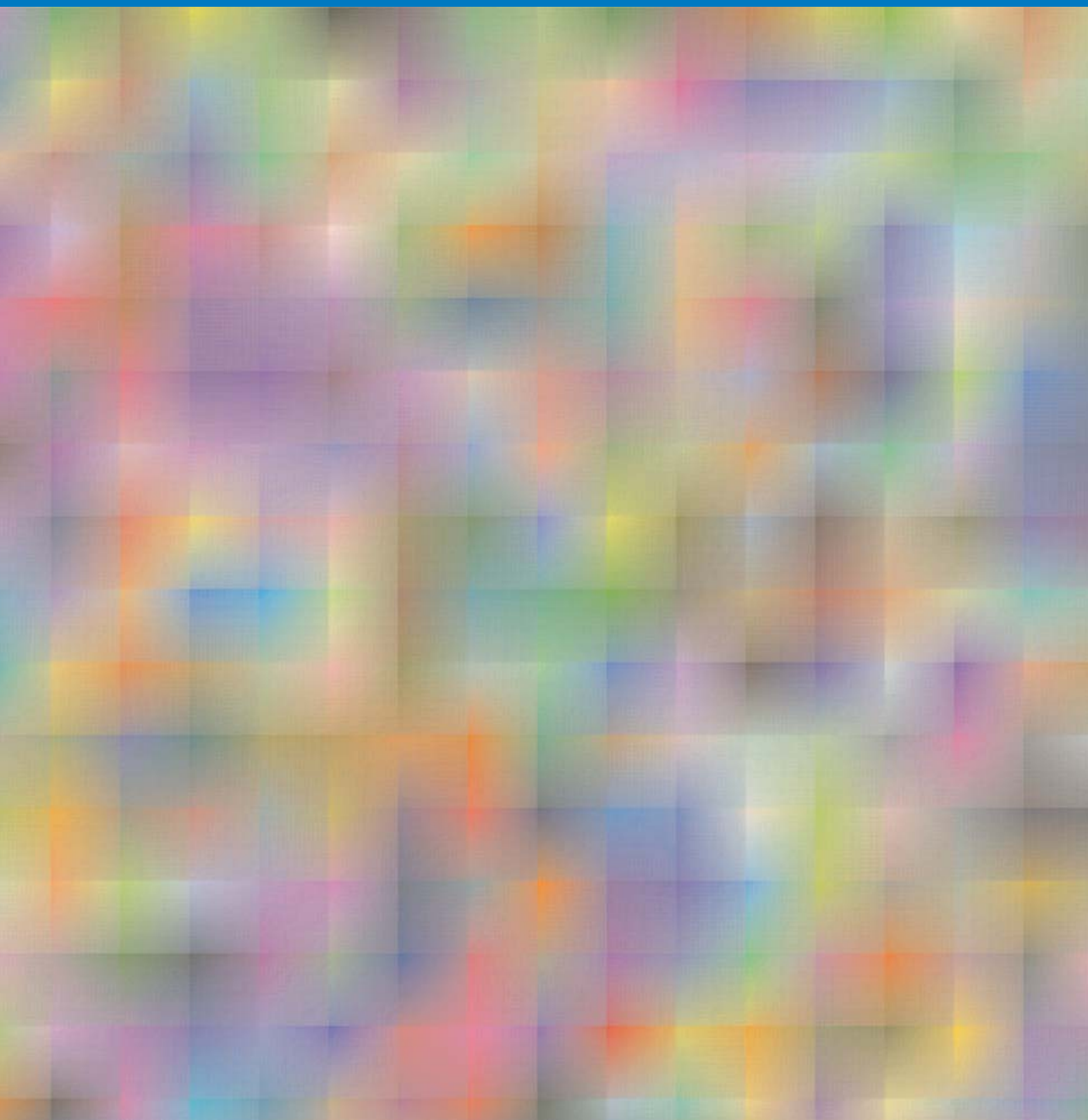


Mitos en torno al aprendizaje de idiomas: generando una opinión crítica a través de la divulgación de investigaciones recientes

Ministerio
de Educación
y Formación Profesional

Esther Nieto Moreno de Diezmas (editora)



Mitos en torno al aprendizaje de idiomas: generando una opinión crítica a través de la divulgación de investigaciones recientes

Esther Nieto Moreno de Diezmas (editora)



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Título de la obra

Mitos en torno al aprendizaje de idiomas: generando una opinión crítica a través de la divulgación de investigaciones recientes

Esther Nieto Moreno de Diezmas (editora)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Subdirección General de Ordenación Académica

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Edición: 2021

NIPO (línea): 847-21-065-0

NIPO (IBD): 847-21-064-5

ISBN: 978-84-369-6048-8

Imprime: Solana e hijos, A.G., S.A.U.

ÍNDICE

	Pág.
Relación alfabética de autores	7
¿Cómo se aprende mejor una lengua extranjera? Mitos versus investigación <i>Esther Nieto Moreno de Diezmas</i> (Universidad de Castilla-La Mancha, UCLM).	9
PARTE 1	
Variables en la adquisición de lenguas extranjeras	
1. La edad, factor de éxito en la adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera: ¿mito o realidad? <i>Magdalena Custodio Espinar</i> (Universidad Pontificia Comillas).	15
PARTE 2	
Metodologías y recursos en la enseñanza formal y no formal de idiomas	
2. La educación bilingüe a examen: ¿qué nos dice la investigación acerca de la eficacia del bilingüismo para el aprendizaje de lenguas extranjeras, competencias y contenidos? <i>Esther Nieto Moreno de Diezmas</i> (Universidad de Castilla-La Mancha, UCLM)	29
3. ¿Profesorado nativo o no nativo?: una mirada crítica hacia el aprendizaje de idiomas <i>Alicia Fernández Barrera</i> (Universidad de Castilla-La Mancha, UCLM)	39
4. “Sun of a beach” o de la importancia de la pronunciación en inglés <i>Lucas Baeyens Morata</i> (Universidad de Castilla-La Mancha, UCLM).	49
5. Aula invertida y gamificación en el aula de idiomas: revisión de los resultados de experiencias <i>Justine Martín</i> (Universidad de Castilla-La Mancha, UCLM)	59
PARTE 3	
Aprendizaje de idiomas en entornos virtuales	
6. ¿Realmente podemos aprender una lengua extranjera en un curso en línea? <i>Elena Martín Monje</i> (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED).	73
7. El uso de dispositivos digitales para el aprendizaje del inglés: análisis de investigaciones recientes <i>Elena Bárcena Madera</i> (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED) . . .	83

Relación alfabética de autores

Lucas Baeyens Morata es profesor del Departamento de Filología Moderna en la Facultad de Educación de Ciudad Real de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). Su principal línea de investigación es el estudio de la traducción audiovisual en el aula de inglés como herramienta didáctica. Actualmente, es miembro del proyecto Ciencias + Letras = CLAP (Ciencias y Lingüística: Aplicaciones Prácticas), financiado por la FECYT (Ref. 15816) y del proyecto de innovación docente REMARE-EMI: Repository of Materials and Resources for English as a Medium of Instruction (IP: Esther Nieto) (2019-2021), así como del proyecto de divulgación (ARPD) Power On de UCLMdivulga (IP: Esther Nieto).

Elena Bárcena Madera es catedrática de Filología en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), donde dirige el Máster Universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y el Tratamiento de Lenguas. Dirige también el grupo de investigación ATLAS (Applying Technology to Languages; <https://bit.ly/2DIJZbt>), con el que trabaja en proyectos de innovación metodológica y tecnológica para el aprendizaje de segundas lenguas, principalmente en dominios especializados. Sus intereses actuales incluyen el aprendizaje de lenguas asistido por móviles y los cursos de lenguas en línea, abiertos y masivos.

Magdalena Custodio Espinar es doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), premio extraordinario de doctorado y de fin de carrera por la misma; Máster en Gestión y Dirección de Centros Educativos (UNIR) y Máster en ELE (enseñanza del español como lengua extranjera) (UCJC). Tras casi veinte años en el aula de primaria, durante los cuales ha participado en el programa Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid como maestra y como asesora técnica docente en la Consejería de Educación, actualmente es profesora en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas e investiga sobre los modelos de programación didáctica AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua), la formación docente, la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas y las TIC (tecnologías de la información y la comunicación). Ha participado como ponente en numerosos cursos de formación

del profesorado y congresos nacionales e internacionales y también ha publicado artículos y trabajos en revistas científicas. Desde 2008 colabora como autora y consultora con la editorial Pearson, con la que ha publicado materiales para EFL (*English as a foreign language*) y CLIL (*content and language integrated learning*) y libros de texto para aprender inglés en primaria.

Alicia Fernández Barrera es profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). Doctora en sociolingüística y bilingüismo por la misma universidad, imparte asignaturas de lengua inglesa y didáctica. Ha participado en un proyecto de excelencia I+D (MINECO) sobre plurilingüismo en Castilla-La Mancha y en un proyecto Erasmus+ sobre la implementación de la metodología CLIL en centros de India. Actualmente, es miembro del proyecto de innovación docente REMARE-EMI: Repository of Materials and Resources for English as a Medium of Instruction (IP: Esther Nieto) (2019-2021), así como del proyecto de divulgación (ARPD) Power On de UCLMdivulga (IP: Esther Nieto). Ha presentado sus estudios en numerosos congresos y publicado sus investigaciones en prestigiosas revistas científicas.

Elena Martín Monje es profesora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), donde imparte docencia relacionada con la enseñanza de lenguas asistida por ordenador y el inglés para fines específicos y pertenece al grupo de investigación ATLAS (Applying Technology to Languages). Tanto su investigación como su práctica docente han obtenido reconocimientos como el Premio Extraordinario de Doctorado o el Premio del Consejo Social de la UNED a las Mejores Prácticas Docentes. Autora de numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales, dos de sus publicaciones más destacadas son *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries* (2014) y *Technology-Enhanced Language Learning for Specialized Domains* (2016).

Justine Martin es profesora de la Facultad de Letras y de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) y miembro del grupo de investigación Lenguas y Culturas en la Francofonía. Es doctora por la UCLM y máster por la Universidad Stendhal de Grenoble. Su perfil docente se relaciona fundamentalmente con la formación del profesorado en lenguas extranjeras, tanto en formación inicial de maestros en la Facultad de Educación, como de profesores de enseñanza secundaria en el Máster Universitario de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (MUFPS). También colabora en la formación continua del profesorado con impartición de cursos organizados por la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Su principal línea de investigación es la implementación de metodologías innovadoras, tales como proyectos telecolaborativos, uso de tecnologías en la enseñanza de idiomas, uso del cómic en el aula de idiomas e inmersión del alumnado a través de dispositivos RV (realidad virtual), videojuegos y vídeos interactivos.

Esther Nieto Moreno de Diezmas es profesora titular del Departamento de Lenguas Modernas en la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). Su principal línea de investigación se centra en el bilingüismo y la implementación de programas de educación bilingüe. Ha estudiado el aprendizaje de lenguas extranjeras, la adquisición de la lengua materna y el desarrollo de competencias transversales en entornos bilingües tipo AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas). Los resultados de su investigación han sido publicados en revistas científicas indexadas (*RLA*, *Porta Linguarum*, *Miscelánea*, *International Journal of English Studies*, *Ocnos*, *Journal of English Studies*, *ELIA* y *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, entre otras) y en libros y capítulos de libros de prestigiosas editoriales como Editorial Síntesis (2016, 2017), Editorial Graó (2018), la editorial del MEC (2018, 2019), Peter Lang (2019), Springer (2021) y Palgrave (2021). Recientemente ha dirigido el proyecto de innovación sobre la enseñanza bilingüe en contextos universitarios REMARE- EMI y dos proyectos de divulgación (ARPD) Power On (UCLMdivulga y FECYT). Actualmente dirige el proyecto de la FECYT Ciencias + Letras = CLAP.

¿Cómo se aprende mejor una lengua extranjera? Mitos versus investigación

Esther Nieto Moreno de Diezmas
Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

Este libro es fruto del trabajo realizado para desarrollar el proyecto de divulgación (ARPD) Power On de UCLMdivulga cofinanciado por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) en el marco de las ayudas para el fomento de la cultura científica, tecnológica y de la innovación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. La divulgación científica está cobrando cada vez más importancia en el contexto del compromiso social de las universidades y del papel de los investigadores, no solo como generadores de conocimiento, sino también como transmisores del mismo al conjunto de la sociedad. En este sentido, el objetivo principal de este libro es dar difusión a las investigaciones recientes que abordan el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras y dar a conocer los hallazgos más relevantes en lo que respecta a la eficacia de metodologías, estrategias y recursos en el ámbito de la educación formal y no formal.

La adquisición de lenguas extranjeras se ha convertido en piedra angular de la construcción de una Europa multilingüe y multicultural cohesionada y, por ello, las instituciones europeas están fomentando diversas actuaciones para garantizar que todos los ciudadanos tengan un dominio operativo de la lengua materna más otros dos idiomas. Además, en el marco de un mundo globalizado, el aprendizaje de lenguas extranjeras es un imperativo para el desarrollo profesional, académico, social y personal y, por tanto, es un objetivo educativo y formativo de primer orden.

Para dar respuesta a esta demanda acuciante, en los últimos años están emergiendo de manera exponencial enfoques, teorías, estrategias y propuestas para la educación formal y no formal relacionadas con el dominio de segundas lenguas. Por ello, el aprendizaje de idiomas se ha convertido en un asunto fundamental para el conjunto de la sociedad y tema de discusión no solo entre profesorado, alumnado y familias, sino también entre diversos agentes

educativos y sociales. Siglas como CALL (*computer-assisted language learning*), MALL (*mobile-assisted language learning*) CLIL (*content and language integrated learning*), CBI (*content-based instruction*), PBL (*project-based learning*), TBL (*task-based learning*), entre muchas otras, han llegado para quedarse en el contexto de adquisición de idiomas y su eficacia constituye objeto de debate en el ámbito de la investigación, la educación y la sociedad en su conjunto.

En consecuencia, ahora, más que nunca, circulan diferentes opiniones relativas a la efectividad de unos métodos u estrategias sobre otros. Cuando se trata el aprendizaje de lenguas, es frecuente escuchar expresiones como “en la enseñanza bilingüe no se aprende ni la lengua ni el contenido”, “en España se nos dan mal los idiomas porque no estamos acostumbrados a ver la televisión en versión original”, “si no has empezado de pequeño, cuando se es mayor, ya no se pueden aprender idiomas”, “lo mejor para aprender es un nativo para dar clases de conversación”, “si no te vas al extranjero, no vas a aprender” o “un idioma no puede aprenderse *online*”.

Estas opiniones muchas veces son creencias infundadas o mitos que no concuerdan con los resultados de investigaciones científicas. Por eso, el objetivo primordial de este libro es ofrecer una perspectiva informada sobre distintos aspectos referidos al aprendizaje de lenguas extranjeras organizados en tres secciones. En la primera de ellas, en el capítulo 1, Magdalena Custodio Espinar aborda las variables en la adquisición de lenguas extranjeras, concretamente la influencia de la edad en el aprendizaje de lenguas. El capítulo se centra en diferenciar dos conceptos fundamentales en el campo de la lingüística aplicada: adquisición y aprendizaje. Simplificando la cuestión, la adquisición se refiere principalmente al proceso inconsciente y espontáneo mediante el cual se aprende la lengua materna en un contexto natural, mientras que el aprendizaje se refiere a un proceso organizado que implica esfuerzo para alcanzar el conocimiento de las reglas y el uso de lenguas segundas o extranjeras. La primera conclusión que se extrae del análisis de los estudios científicos es que la edad no tiene que ser un factor determinante en el aprendizaje de idiomas, salvo en el caso de algunas áreas lingüísticas como la pronunciación. Sin embargo, a diferente edad se aprende de forma distinta y es necesario adaptar la metodología a esta variable para favorecer la eficacia de los métodos de enseñanza. En el capítulo se hace un interesante recorrido por distintos métodos de aprendizaje de lenguas extranjeras y se exponen aquellos más adaptados a la edad de los aprendices.

En la segunda parte del libro se abordan diversas metodologías y recursos para la enseñanza formal y no formal de idiomas. En el capítulo 2 del libro, Esther Nieto Moreno de Diezmas examina las principales investigaciones acerca de la eficacia de la enseñanza bilingüe para la adquisición de la lengua meta, los contenidos y competencias transversales. La proliferación de centros que ofrecen este tipo de enseñanza ha suscitado opiniones encontradas y cuenta con fervientes defensores y detractores en el seno del debate social, por lo que es necesario ofrecer una visión crítica de las investigaciones realizadas sobre esta cuestión. Los extraordinarios resultados de experiencias de inmersión, como las canadienses, en las que la lengua meta está presente en el contexto social y el alumnado llega a adquirir una competencia casi nativa, no pueden compararse con la eficacia de programas bilingües en los que la lengua de instrucción es una lengua extranjera. En este caso las aspiraciones de la educación bilingüe se sitúan en torno a la consecución de un B2 al término de la educación obligatoria. La investigación muestra que los programas bilingües son más eficaces en la adquisición de lenguas extranjeras que las enseñanzas tradicionales, especialmente para mejorar la fluidez y la expresión oral. Además, la mejora de la competencia lingüística no supone un perjuicio para la asimilación de contenidos, salvo para para aquel alumnado de niveles socioculturales más bajos. Como contrapartida, estos alumnos parecen tener más oportunidades para aprender lenguas extranjeras en programas bilingües que en la enseñanza ordinaria. Se observan también beneficios para la adquisición

de competencias transversales como las digitales, de aprender a aprender y emocionales y motivacionales.

En el capítulo 3, Alicia Fernández Barrera analiza desde una perspectiva crítica el papel del profesorado nativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. En el capítulo se discuten las creencias e ideologías en relación con la figura idealizada del docente nativo y se contrastan con la literatura de investigación. Las conclusiones indican que el hecho de ser nativo no capacita *per se* a las personas para enseñar su lengua materna y que más que existir una dicotomía entre docente nativo o no nativo, es preciso valorar conjuntamente las competencias lingüísticas y la formación didáctica y metodológica de los profesionales de la enseñanza de idiomas.

Una de las ventajas del profesorado nativo sobre el no nativo es la pronunciación. Este es precisamente el tema central del capítulo 4, en el que Lucas Baeyens Morata aporta una visión actual sobre la importancia de la pronunciación, aspecto del aprendizaje de idiomas que ha sido relegado en el pasado en favor de la gramática y de la preeminencia del lenguaje escrito, al que actualmente se le otorga una relevancia relativa en el contexto de la comunicación. La pronunciación constituye un elemento fundamental para favorecer la inteligibilidad y puede también afectar a la adquisición de las competencias receptivas orales y a la escritura. Al clásico modelo británico de pronunciación denominado “*received pronunciation*” (RP), se suma el modelo estadounidense, el llamado “*general American*”, algo más sencillo desde el punto de vista de la fonética y la entonación. Además, dado que el inglés se habla en la actualidad por más hablantes que lo emplean como lengua extranjera o segunda que como lengua materna, el modelo de pronunciación *lingua franca core*, más neutro y adaptado al uso del inglés como *lingua franca*, está cobrando más importancia en los últimos años. Sea cual sea el modelo elegido, ciertos errores se presentan comúnmente entre los hablantes de español como lengua materna en su pronunciación de la lengua inglesa, debido a varios factores. A lo largo del capítulo se revisan dichos errores y se defiende el hecho de que la pronunciación puede ser enseñada y aprendida.

Precisamente, en el capítulo 5, Justine Martin revisa la eficacia de las metodologías activas como instrumentos de mejora de los aprendizajes y aborda con detalles dos enfoques innovadores: el aula invertida y la gamificación en el aula de idiomas. El aula invertida consiste en facilitar al alumnado los contenidos más teóricos para que los estudien en casa y emplear la clase para comentarlos y realizar actividades más interactivas. La gamificación consiste en el uso de mecánicas de juego, como la realización de retos, tanto en el aprendizaje como en la evaluación. A través de la revisión de trabajos de investigación realizados en los cinco últimos años sobre estos dos enfoques, Justine Martin concluye que estas metodologías innovadoras son efectivas especialmente para estimular la motivación y la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje. Al crearse un ambiente de aprendizaje relajado, en el que el alumnado es más protagonista y tiene más control, la ansiedad y el miedo al error se reducen y se potencia el aprendizaje de aspectos gramaticales y léxicos.

La tercera y última parte del libro se consagra al uso de las nuevas tecnologías para el aprendizaje del inglés. En la era digital, la red ofrece una multiplicidad casi ilimitada de recursos y cursos en línea. Además, el aprendizaje *online* se ha convertido en el único medio de enseñanza durante el confinamiento originado por la pandemia de la COVID-19, por lo que, en el capítulo 6, Elena Martín Monje analiza su potencial y las características que se asocian a aprendizajes en línea de calidad. Este no es un tema nuevo, ya que desde hace décadas existe el debate de la conveniencia de la enseñanza en línea, especialmente en el caso de las lenguas extranjeras, que requieren una práctica más continuada e interactiva que otras disciplinas. La autora desvela el significado de términos como “aprendizaje síncrono y asíncrono” y de siglas

como CALL/ELAO (enseñanza de lenguas asistida por ordenador) o MALL (aprendizaje asistido por dispositivos móviles) y reflexiona sobre cómo profesores y estudiantes tienen que adaptarse a las particularidades del aprendizaje en línea para que este sea exitoso y eficaz. Elena Martín Monje sostiene que el aprendizaje de lenguas en línea es posible siempre que el diseño de los cursos sea el adecuado y se proporcione al alumnado el necesario andamiaje, retroalimentación y asesoramiento, de modo que la enseñanza a distancia no tenga por qué ser distante. Las mayores dificultades aparecen a la hora de la práctica de las destrezas productivas (producción e interacción oral y escrita), aunque la tecnología facilita también los medios para que el alumnado pueda avanzar en su adquisición. En todo caso, es necesario analizar la utilidad de aplicaciones y recursos tecnológicos para favorecer los aprendizajes. En palabras de la autora, “la pedagogía debe guiar el uso de la tecnología, y no al revés”.

Por último, en el capítulo 7, Elena Bárcena Madera nos sumerge, desde una perspectiva crítica, en el mundo de los dispositivos digitales para el aprendizaje de lenguas, en un contexto en el que el uso de ordenadores, *tablets* y teléfonos móviles se está popularizando cada vez más en los centros educativos. Los libros digitales ofrecen multitud de ventajas (material didáctico multimedia, posibilidad de hacer búsquedas al instante, mayor flexibilidad), pero es necesario contar con asesoramiento especializado para elegir libros digitales de calidad que no se limiten a repetir los contenidos y formato de los libros en versión impresa y para comprobar que el centro educativo dispone de los recursos técnicos necesarios. La introducción de estos recursos en el aula se encuentra, no obstante, con la reticencia de parte del profesorado, acostumbrado a un esquema más tradicional o porque se encuentra ante el conflicto entre potenciar su uso en una sociedad cada vez más digitalizada y sus posibles peligros, como la pérdida de los valores humanísticos y de la capacidad crítica, falta de privacidad y problemas de dependencia. Sin embargo, como Elena Bárcena Madera explica, “lo digital es omnipresente” y “no hay vuelta atrás probable”. El propio término “brecha digital” indica la importancia de la tecnología en el contexto socioeconómico y educativo. Además, las redes ofrecen una ingente cantidad de recursos que benefician el aprendizaje de lenguas de carácter formal y no formal a lo largo de la vida. Tal es el caso de los sitios web FluentU y Rosetta Stone. También es posible participar en blogs y chats en inglés, usar herramientas digitales como Write & Improve (para la producción escrita), Spotify, Pandora y Netflix (para la comprensión oral), buscar interlocutores para practicar la interacción oral en italki, Craigslist, Couchsurfing, Conversation Exchange o My Language Exchange y participar en experiencias de aprendizaje gamificado en Duolingo, Bravolol y MindSnacks. El capítulo finaliza con una reflexión acerca de la necesidad de emprender más investigaciones que no se limiten a replicar los estudios ya realizados, sino que permitan avanzar sobre la base de los estudios existentes y que aporten más información en relación con el impacto de las tecnologías y de los dispositivos digitales en el aprendizaje de lenguas.

Parte 1

Variables en la adquisición de lenguas extranjeras

Capítulo 1

La edad, factor de éxito en la adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera: ¿Mito o realidad?

Magdalena Custodio Espinar
Universidad Pontificia Comillas

“El inglés, cuanto antes mejor” o “yo soy ya muy mayor para aprender idiomas” son dos frases que reflejan una creencia popular sobre la relación entre la edad y la adquisición y aprendizaje de las lenguas. Pero ¿qué hay de cierto detrás de estas afirmaciones? ¿Es realmente la edad un factor de éxito? ¿Qué edad es la mejor para aprender una lengua extranjera (LE)? La creencia sobre la similitud entre la adquisición y aprendizaje de la lengua materna (L1) y la lengua extranjera (L2) en la edad infantil está muy extendida, de ahí que pensemos que cuanto antes, mejor. Sin embargo, a pesar de la edad, ¿por qué varían los resultados de la adquisición y aprendizaje de la L2 de manera notable de unos sujetos a otros, pero no así de la L1?

El aprendizaje de idiomas ha sido desde siempre una actividad humana de gran interés que cobra hoy día aún más protagonismo a medida que los idiomas crecen en importancia (Doughty y Long, 2008). Un claro ejemplo lo tenemos en la Unión Europea (UE), que desde el año 1995 fijó como objetivo el hablar tres lenguas comunitarias (Comisión Europea, 1995). Esta política europea en favor del multilingüismo ha tenido una clara repercusión en las aulas de idiomas. La primera es el adelanto de la edad de inicio de la primera e incluso de la segunda y la tercera lengua extranjera (Baïdak, Balcon y Motiejunaite, 2017a). La segunda es la diversificación de la oferta de lenguas entre las que el alumnado puede elegir, aunque el inglés siga siendo la predominante (Baïdak *et al.*, 2017a; Morales Gálvez, 2009). La tercera es el desarrollo de “nuevas herramientas pedagógicas para garantizar que el alumnado tenga mejores experiencias de aprendizaje, capaces de generar una mayor competencia lingüística al acabar la escuela” (Custodio-Espinar, 2019, p. 42). Este capítulo describe y analiza cuáles son las diferencias reales, basadas en evidencias empíricas, que existen a distintas edades en la adquisición y el aprendizaje de la L2, así como las estrategias pedagógicas y metodológicas más adecuadas para cada edad.

Por último, se reflexiona sobre la relación entre la edad de inicio en el aprendizaje de la LE y los resultados alcanzados por el alumnado en las pruebas de evaluación de competencia en LE.

La evidencia científica sobre la edad y el éxito en la adquisición y el aprendizaje de lenguas extranjeras

Existen diferentes explicaciones generadas a lo largo de la historia, vinculadas a estudios empíricos, que demuestran las diferencias que existen en el aprendizaje de las lenguas asociado a la edad. Sorprendentemente, ninguna de ellas sostiene completamente ninguna de las premisas iniciales porque, como vamos a explicar a continuación, ser más joven no implica necesariamente un mejor aprendizaje de la LE y la edad no impide que los adultos puedan ser aprendices muy eficaces de una LE.

Ya en la década de los 70, Rosansky (1975) describió con detalle las diferencias cognitivas entre los niños y los adolescentes/adultos. Esta autora explica la adquisición automática del lenguaje en los niños (hasta los doce años aproximadamente) debido fundamentalmente a su egocentrismo, su falta de percepción de la lengua como un sistema formal y su falta de flexibilidad mental. Por el contrario, el aprendizaje consciente de los adolescentes y adultos se debe, según la autora, a que desde los doce años el niño alcanza su última etapa en el desarrollo cognitivo, que Piaget denominó “operaciones formales”, en la que se abandona el egocentrismo, se alcanza el pensamiento abstracto y la capacidad de considerar las consecuencias hipotéticas de las acciones, es decir, la flexibilidad mental. Esto implica dos conceptos que hay que diferenciar: adquisición y aprendizaje. “Adquisición” se refiere al proceso natural mediante el cual se adquiere la lengua materna. “Aprendizaje” es el proceso formal y consciente vinculado a la enseñanza de una segunda lengua. La confusión entre estos dos términos es el origen del mito y se piensa que adelantando el aprendizaje de la lengua segunda a edades cada vez más tempranas se puede llegar a una situación de “adquisición” semejante a cuando se adquiere la lengua materna. Existe una amplia bibliografía sobre los conceptos de adquisición y aprendizaje. Se pueden consultar, por ejemplo, Bel *et al.* (2000), Ellis (1989), Harmer (2012, p. 82), Krashen (1981), Larsen-Freeman y Long (1994, capítulo 7) y Martínez Rebollo (2014, capítulo II), entre otros muchos.

Otra de las explicaciones más interesantes de estas diferencias es la que alude a las bases neurológicas de la adquisición del lenguaje. Según esta teoría, existe un periodo crítico (normalmente de 0-10/12 años, aunque no todos los autores están de acuerdo en su duración) durante el cual la mente del niño tiene una predisposición natural para adquirir las lenguas de forma parecida a su lengua materna. Sin embargo, la evidencia empírica demuestra que cuanto mayor es el aprendiz de la lengua extranjera mayores son sus progresos y más rápidos, salvo en la pronunciación, que parece estar relacionada con la pérdida de plasticidad del cerebro (Ellis, 1989). Este hecho ha dado lugar a muchas especulaciones sobre la posibilidad de que existan otros periodos críticos, por ejemplo, la adolescencia, en los que los aspectos formales del lenguaje se aprenden mejor y más rápido, pero lo cierto es que la relación edad-éxito no está clara desde este punto de vista.

Existe también una explicación de estas diferencias que se basa en los aspectos afectivos y las actitudes sociales de los aprendices (Ellis, 1989; Larsen-Freeman y Long, 1994). Estos autores sostienen que se deben a la mayor resistencia de los adultos a la socialización en otra lengua distinta de la materna, puesto que su identidad como hablantes de su L1 es muy sólida. Por el contrario, cuanto más pequeño es el niño, el mayor deseo de formar parte del grupo de iguales y la mayor presión de los pares ejercen un efecto positivo a la hora de asimilar la segunda lengua o la lengua extranjera en lo que se denomina proceso de “aculturación” (Ellis, 1989, p. 109).

Una última explicación se basa en las características del *input* que reciben los sujetos de diferentes edades. Autores como Hatch (1976) y Snow (1983), citados en Larsen-Freeman y Long (1994), sugieren que cuanto más joven es el sujeto, mejor *input* y más tiempo de exposición al mismo tiene y, por tanto, se favorece un mejor aprendizaje de la lengua extranjera.

Vistas estas cuatro reflexiones, parece que existen numerosas contradicciones que deben ser resueltas. Larsen-Freeman y Long (1994) destacan las siguientes:

- Con respecto a las diferencias cognitivas, hay gran desacuerdo en los estadios y su relación con el aprendizaje de la lengua. Piaget sitúa el máximo desarrollo en torno a los 14-15 años, Ausubel en los 10-12 e incluso hay quienes niegan la existencia de tales estadios, como es el caso de los psicólogos evolucionistas.
- En cuanto a las explicaciones neurológicas, parece que no se puede afirmar que exista una relación directa entre los cambios neurofisiológicos asociados a la edad y los cambios en las habilidades del aprendizaje lingüístico. Existen aprendices adultos capaces de obtener resultados en pronunciación similares a los nativos debido a factores como su flexibilidad neurocognitiva, su motivación y una gran cantidad de *input* nativo (Bongaerts *et al.*, 1997).
- Con respecto a las causas socioafectivas, puede ocurrir que los niños también estén inhibidos por las mismas causas que los adultos.
- Por último, con relación a las diferencias que pueda generar el *input* que reciben los niños y los adultos que aprenden idiomas, hay estudios en los que los adultos reciben más, pero no por ello alcanzan necesariamente mejores resultados (Schmidt, 1981; Pavesi, 1984; citados en Larsen-Freeman y Long, 1994).

En la base de estos intentos por explicar las diferencias entre aprendices de lenguas a distintas edades existen las denominadas “teorías clásicas” sobre la adquisición del lenguaje: la teoría empirista, basada en el conductismo, descrita por Skinner (1957), que supone que el lenguaje es un comportamiento que se refuerza mediante estímulos y factores de refuerzo; la teoría innatista, que propone que el ser humano tiene una capacidad lingüística innata, en oposición a las teorías conductistas, que describen la adquisición de las lenguas como una facultad independiente del resto de facultades cognitivas (Chomsky, 1975); y, por último, las teorías que explican el lenguaje como un proceso mental de orden superior que se adquiere mediante la interacción social en un contexto cultural concreto (Bruner, 1978; Hallyday, 1982; Vygotsky, 1978).

Más recientemente, se han publicado trabajos que aportan nuevas perspectivas sobre la evolución del lenguaje desde un punto de vista biológico y neuronal. Benítez-Burraco (2008) afirma que:

[...] el lenguaje podría surgir realmente como consecuencia del desarrollo y el funcionamiento de un programa de interconexión único que relacionaría estructuras neuronales que no deberían concebirse como sistemas autónomos encargados del procesamiento de información exclusivamente lingüística, sino como subcomponentes de un mecanismo de computación que se emplearía en la resolución de tareas de muy diversos tipos (p. 59).

Este autor plantea que para comprender adecuadamente la capacidad lingüística del ser humano y el proceso de adquisición de la lengua es necesario conocer mejor “el programa genético responsable del desarrollo, el funcionamiento y la consolidación de los circuitos neuronales encargados del procesamiento lingüístico” (Benítez-Burraco, 2008, p. 59) de una

forma menos restrictiva a como se ha venido haciendo hasta ahora y más interconectada desde el punto de vista de la relación entre lenguaje y pensamiento.

Por tanto, parece evidente que explicar las diferencias y similitudes entre adquisición de L1 y aprendizaje de L2 con respecto a las teorías conductistas, innatistas o interaccionistas exclusivamente desde una de ellas es imposible y limitado, debido a la influencia de los numerosos factores que influyen en los sujetos y los innumerables contextos en que estos fenómenos se producen (DeKeyser, Alf-Shabtay y Ravid, 2010; Nor y Ab Rashid, 2018). En palabras de Nor y Ab Rashid, “no existe una teoría única que pueda explicar totalmente la relación entre la adquisición de L1 y el aprendizaje de L2, ya que cada teoría tiene sus propias explicaciones y creencias plausibles, así como sus limitaciones” (2018, p. 166).

Por otro lado, según lo expuesto hasta ahora, la indiscutible capacidad humana para el lenguaje unida a las teorías sobre el periodo crítico hace suponer que la infancia es el periodo óptimo para adquirir la lengua. Autores como Bruer (2008) y Kuhl (2010) describen periodos críticos en ciertas áreas del cerebro durante los cuales los sujetos son más receptivos al aprendizaje de aspectos particulares del lenguaje. Por ejemplo, desde el nacimiento hasta los doce años se aprende mejor el acento de una lengua. Por su parte, durante los tres primeros años de vida, la gramática de una lengua extranjera se procesa en el hemisferio izquierdo, del mismo modo que hacen los hablantes nativos de una lengua (Neville y Bruer, 2001). Otro ejemplo de estos periodos críticos son las “múltiples ventanas” de DeKeyser *et al.* (2010), que se abren y se cierran a diferentes edades (p. 415). Sin embargo, la evidencia empírica muestra que el aprendizaje de la L2 después de estos periodos críticos puede resultar más difícil o menos efectivo, pero no por ello imposible (Al-Harbi, 2020), puesto que la plasticidad del cerebro no es exclusiva de la etapa infantil, sino que perdura durante toda la vida (Koizumi, 2004). Por tanto, el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera puede producirse a cualquier edad, en cualquier etapa de la vida, aunque este aprendizaje tenga características diferentes. Como revelan DeKeyser *et al.* (2010), existe evidencia de que los procesos de aprendizaje en la infancia y la edad adulta no solo producen distintos niveles de competencia, sino que también son de naturaleza diferente (p. 413).

Las repercusiones de la edad en el aula de lengua extranjera

Después de revisar la literatura científica y comprobar que a diferente edad se aprende de forma distinta, el siguiente paso es aclarar las características de los aprendizajes en cada edad y sus repercusiones metodológicas y didácticas para los que enseñan la lengua extranjera en las aulas de niños, jóvenes y adultos.

Desde este punto de vista, resulta muy interesante el paralelismo que establece Martínez Rebollo (2014) entre las fases de adquisición de la lengua según Anderson (1983, 1985, citado en Martínez Rebollo) y la secuencia de aprendizaje de la lengua vinculada a una programación de aula (figura 1).

Muchos de los estudiantes de cualquier edad que aprenden una LE en un aula lo hacen siguiendo esta lógica, muy extendida en la práctica, que se encuentra presente en una gran mayoría de libros de texto para enseñanza de LE, independientemente del enfoque metodológico y del papel del profesorado y del alumnado que sigan: presentación del contenido que se va a enseñar/aprender, fase cognitiva en la que se expone al alumno al contenido declarativo, factual; práctica del contenido para promover asociaciones mentales a partir de la realización de procedimientos como aplicar, analizar, contrastar, etc.; y producción del lenguaje que se ha practicado de forma autónoma mediante la transmisión y recepción de mensajes orales o escritos. Aunque, en realidad,

como apunta Harmer (2012), ningún docente utiliza exclusivamente un enfoque u otro, sino que hace uso de diferentes métodos, estrategias y enfoques en función de diversos factores.



Figura 1. Paralelismo en la adquisición, aprendizaje y programación de la LE (basado en Martínez Rebollo, 2014, pp. 85-87).

A lo largo de la historia las diversas teorías lingüísticas han dado lugar “al desarrollo de diferentes enfoques metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras, bajo principios coherentes con sus postulaciones” (Custodio Espinar, 2019, p. 28). En la tabla 1 se resumen los más importantes.

Enfoque metodológico	Teoría lingüística	Principios
Gramática-traducción (s. XIX)	Estructuralismo	Dependencia de la L2 con respecto de la L1 como sistema de referencia.
Método directo (finales del s. XIX) EE. UU.	Funcionalismo	Énfasis en el uso de la lengua y sus funciones comunicativas.
Método natural, Europa <i>Natural approach</i> de Krashen y Terrell (1983), EE. UU.	Innatismo Teoría comunicativa del lenguaje, naturalismo y funcionalismo	Enfoque comprensivo del lenguaje, sin enseñanza formal de léxico y gramática. Habilidades comunicativas.
Método situacional (1930) Reino Unido	Estructuralismo	Emplea diversos contextos situacionales para presentar las nuevas palabras y estructuras, dando siempre prioridad a la lengua oral.
Método audiolingual (1950) EE. UU.	Estructuralismo Behaviorismo verbal de Skinner	Énfasis en el aspecto estructural, fonológico y léxico de la lengua, bajo una visión estructuralista del aprendizaje. <i>Drilling.</i>

Enfoque metodológico	Teoría lingüística	Principios
Enfoque humanista	Naturalismo	Desarrollo desde las destrezas receptivas a las productivas.
– Método de respuesta física total (TPR, <i>total physical response</i>), de Asher (1969)	Cognitivismo	Autonomía del alumno.
– Método del silencio, de Gattegno (1972)		Prevalece el uso sobre la forma.
– Sugestopedia, de Lozanoz (1975)		
Enfoque comunicativo	Funcionalismo	Desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 1972).
(1970-1980) Europa	Lingüística cognitiva	Importancia al contexto social, la interacción y la negociación de significados.
Enfoque nocional-funcional Wilkins (1976)	Cognitivismo	Funciones del lenguaje.
Enfoque por tareas (Breen, 1987; Candlin, 1990; Nunan 1989)	Constructivismo	Combinación función (intención) y noción (concepto).
		Actividades de uso de la lengua.
<i>Content-based instruction</i> (CBI) o <i>content-based language teaching</i> (CBLT)	Funcionalismo	Prioriza el aprendizaje de contenido sobre el lenguaje bajo la noción de que un segundo idioma puede ser aprendido cuando es el medio de instrucción y no el objeto.
(Lambert y Tucker, 1972; Campbell, Gray, Rhodes y Snow, 1985)	Lingüística cognitiva	
	Cognitivismo	
	Constructivismo	
Enfoque AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua)	Funcionalismo	Aprendizaje de contenidos curriculares a través de una lengua extranjera como lengua de instrucción, lo cual implica un uso real del lenguaje en el aula.
(final s. XX-s. XXI)	Lingüística cognitiva	
	Cognitivismo	
	Constructivismo	

Tabla 1. Enfoques de enseñanza de la LE a lo largo de la historia (basado en Sánchez, 1997; Custodio Espinar, 2019).

El éxito de la enseñanza de la LE en distintas edades debe estar relacionado con la forma en que aprenden los estudiantes a esas edades y los métodos que utilizan los docentes para favorecer al máximo esas características del aprendizaje. Es decir, ningún método único es mejor para una edad u otra en sí mismo, sino que es la combinación adecuada de diversos enfoques y sus respectivos métodos de enseñanza lo que favorece la eficacia del aprendizaje. Harmer (2012) sugiere tener en cuenta una serie de aspectos a la hora de enseñar idiomas a niños, jóvenes y adultos que, unidos a los principios metodológicos de los diferentes métodos presentados, pueden dar lugar a clases efectivas de LE a cualquier edad (tabla 2).

Edad	Características del aprendizaje	Sugerencias para el aula
Niños	Adquieren mejor que aprenden.	– Métodos situacional y audiolingual, TPR, <i>natural approach</i> , AICLE.
	Requiere mayor frecuencia.	– Cambio frecuente de actividades.
	Aprenden por imitación más que por instrucción.	– Amplia variedad de actividades para distintos sujetos.
	Egocentrismo.	– Gamificación.
	Corto periodo de concentración.	– Atención al contexto.
	Grandes diferencias entre sujetos a lo largo de la infancia.	– Atención a la pronunciación.
Adolescentes	Comienza el desarrollo del pensamiento abstracto.	– Enfoque comunicativo, CBLT, AICLE, gramática-traducción.
	Tendencia a los puntos extremos.	– Pensamiento crítico y reflexivo sobre el aprendizaje.
	Impulsividad y necesidad de autorregulación.	– Aprendizaje basado en sus intereses y experiencias.
	Deseo de reconocimiento de su edad y abandono de la edad infantil.	– Tratamiento como adultos (aunque no lo sean).
	Necesidad de interés en la tarea.	– Promover la responsabilidad y autonomía en el aprendizaje.
	La aprobación de los iguales prima sobre la de los adultos, incluido el profesor.	– Atención explícita a lo que se hace y por qué se hace.
Adultos		– Crítica a la conducta/error, no al alumno.
	Comprenden conceptos abstractos con más facilidad.	– Método audiolingual, enfoque comunicativo, CBLT, AICLE, gramática-traducción.
	Abarcan una mayor cantidad de conocimientos previos.	– Adaptación de las lecciones a los intereses reales.
	Tienen un amplio bagaje como aprendices que puede condicionar el contexto de aprendizaje en función de su experiencia previa.	– Atención a las explicaciones formales sobre gramática.
	Se autorregulan mejor y mantienen la atención durante más tiempo.	– Consideración de su opinión.
		– Trabajo basado en pequeñas metas que producen sensación de logro.

Tabla 2. Enseñanza y aprendizaje de LE a diferentes edades (basado en Harmer, 2012, pp. 88-89).

La formación inicial y permanente del profesorado para hacer frente a los retos que las diferentes edades implican en el aula de idiomas es especialmente necesaria en un contexto en el que existe una gran cantidad de enfoques y métodos que pueden mejorar la eficacia del aprendizaje de la LE cuando se desarrollan con los aprendices adecuados. La cuestión no es solo cuándo se aprende mejor, sino cómo se aprende mejor en cada momento del desarrollo del individuo.

La edad de inicio del aprendizaje de la L2 en el contexto español y europeo

Como consecuencia de lo dicho hasta ahora, se puede afirmar que el estudio de una LE se puede iniciar a cualquier edad con ciertas garantías de éxito que, como se ha descrito, no dependen únicamente del factor edad, sino que son otros muchos factores como el tiempo de exposición, la cantidad y calidad del *input* (Fernández-Agüero, 2009), factores individuales (cognitivos y perceptivos) y sociales (contextuales y lingüísticos) (Johnston, 2010), que unidos a los métodos de enseñanza determinan la eficacia del aprendizaje de la LE.

Sin embargo, la Comisión Europea y el Consejo de Europa vienen animando sistemáticamente desde 1995 a los países de la UE a introducir el estudio de las lenguas extranjeras desde una edad temprana (Comisión Europea, 1995; Consejo Europeo de Barcelona, 2002). Esta política de promoción del multilingüismo se ha visto reflejada en los currículos educativos de los países europeos, incluido España. El Informe Eurydice proporciona información sobre las políticas y recomendaciones vigentes en los países europeos que influyen en la enseñanza de lenguas extranjeras (Baïdak *et al.*, 2017a, p. 9). Según recoge el informe, en comparación con hace una década, los estudiantes de educación primaria están aprendiendo una LE desde una edad más temprana (p. 11). Además, la obligación de estudiar una primera LE comienza en la mayoría de países entre los seis y los ocho años (p. 11) e incluso hay países como Bélgica (germanoparlantes) y España en los que la edad de inicio baja hasta los tres años (p. 29). Además, la edad de inicio de la segunda LE también se ha adelantado en muchos países, como se aprecia en la figura 2.

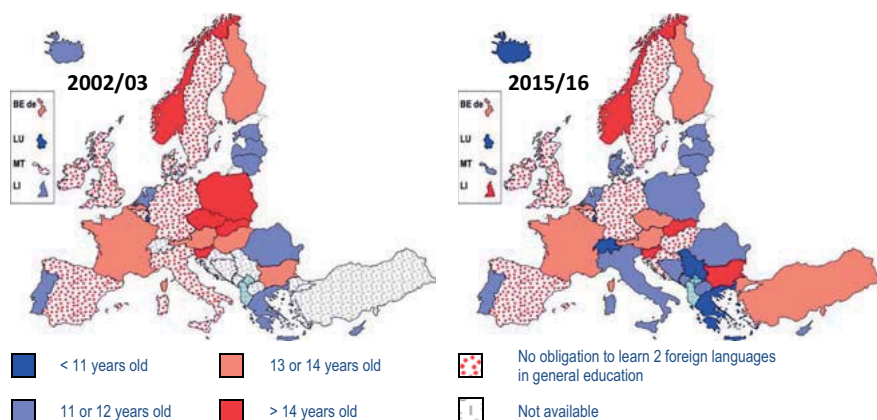


Figura 2. Edad de inicio de la segunda lengua extranjera como materia obligatoria 2002/03 y 2015/16. Fuente: Baïdak, Balcon y Motiejunaite (2017b, p. 7).

Todo este esfuerzo colectivo orientado a la mejora en la competencia en LE de los ciudadanos europeos debe dar sus frutos. Por ello, desde las instituciones europeas se han llevado a cabo iniciativas y estudios que acompañan el desarrollo de estas políticas educativas europeas. Con respecto al nivel de competencia en la primera LE, medido según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2001), España espera alcanzar un A2 al final de la enseñanza obligatoria, que está en la media de la mayoría de países de la UE; solo hay nueve países que se marcan un nivel B1 al final de esta etapa (Baïdak *et al.*, 2017a, p. 123). La tabla 3, basada en los resultados del Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL) 2011, promovido por la UE para introducir un indicador de competencia

lingüística que permita conocer y estimular el aprendizaje de idiomas, muestra los resultados de España en la primera lengua extranjera evaluada en comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita al final de la educación obligatoria.

Áreas/Niveles	Pre A-1	A1	A2	B1	B2
Comprensión oral	31 %	32 %	13 %	12 %	12 %
Compresión lectora	18 %	40 %	12 %	12 %	18 %
Expresión escrita	14 %	31 %	26 %	20 %	9 %

Tabla 3. Resultados de España en la primera lengua extranjera evaluada (inglés, 78 centros, 1734 estudiantes). Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012).

Según estos resultados, a pesar de ser uno de los pocos países que inicia el estudio de la LE a la edad de tres años, más del 50 % de los estudiantes están por debajo del nivel esperado (A2) en comprensión oral y lectora. Los resultados en expresión escrita son algo mejores, con un 55 % de los alumnos en un nivel A2 o superior. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, como indica Custodio Espinar (2019):

Esta muestra de alumnos españoles, que terminaban sus estudios de ESO en 2011, no había participado en los programas bilingües que se han desarrollado en España en la última década. Por ello, no se aprecia el impacto de las políticas orientadas al bilingüismo que acabamos de describir (p. 45).

Por tanto, sería interesante conocer los resultados de España en estos momentos, tras casi dos décadas de enseñanza bilingüe en las aulas españolas, para valorar si la edad de inicio, vinculada a un contexto en el que el papel de la LE ha ocupado una posición preponderante en los currículos, es un factor de éxito en el aprendizaje de la LE.

Conclusiones

Ha quedado demostrado que no existe un consenso desde el punto de vista científico sobre el papel de la edad en la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas. Autores como Fernández-Agüero (2009) y Harmer (2012) defienden que aprender idiomas a edades tempranas no es necesariamente mejor y más rápido que hacerlo en la juventud o la edad adulta; la edad lo hace simplemente diferente. Es más, los jóvenes y adultos se muestran como aprendices más eficaces de las lenguas extranjeras en numerosas áreas (Ellis, 1989). Pero no hay que olvidar que otros autores, por el contrario, afirman que la edad es un factor decisivo en la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas (Fleta, 2006; Lenneberg, 1967; Selinker, 1972; Singleton y Ryan, 2004). Independientemente de estas posturas opuestas, lo que sí parece claro es que, junto a la edad, existen otros elementos que también influyen en la eficacia del aprendizaje de la LE: la cantidad y calidad del *input* (Fernández-Agüero, 2009; Kuhl, Feng-Ming y Huei-Mei, 2003; Patterson, 2002), los factores cognitivos, perceptivos, contextuales e, incluso, los propios de cada lengua (Johnston, 2010), que unidos a los métodos de enseñanza empleados a cada edad determinan el éxito de este aprendizaje.

Entonces, ¿qué justifica el adelanto de la edad de inicio en el aprendizaje de las lenguas extranjeras? Aunque no se ha demostrado una unanimidad en cuanto a las diferencias debidas a la edad de inicio a favor de los aprendices más jóvenes, sí está claro que cuanto antes se empieza, durante más tiempo se aprende y el periodo de exposición a la lengua extranjera sí es

un factor determinante que junto con la edad de inicio tiene un efecto positivo, al menos en la pronunciación y la fluidez de los aprendices (Ellis, 1989).

Otra respuesta a esta pregunta radica en el intento de llevar a las aulas un modelo de exposición a la lengua extranjera más propio de contextos de adquisición que de aprendizaje de la lengua, en el que los niños más pequeños puedan adquirir la lengua extranjera de forma más parecida a su lengua materna. Worden, Hinton y Fischer (2011) sugieren que la enseñanza temprana de lenguas no nativas proporciona una serie de ventajas biológicas, aunque también reconocen la posibilidad de realizar estos aprendizajes a lo largo de toda la vida. Un claro ejemplo de esto es la política educativa europea basada en el multilingüismo que ha introducido el AICLE con el objetivo de integrar dos factores clave para el éxito en el aprendizaje de la LE: la mayor exposición y las mejores oportunidades de usar la lengua para un propósito real en el aula, es decir, más parecido al uso de la L1 que al uso de la LE en el aula de idiomas (Custodio Espinar, 2019).

En cualquier caso, para afirmar que la edad es un factor de éxito en el aprendizaje de la LE debe existir una coherencia clara entre la edad del alumnado y los métodos de los docentes de lenguas extranjeras. Es decir, cuanto más jóvenes sean los niños, la enseñanza debe estar más basada en el contenido de la lengua (adquisición) y, a medida que la edad avanza, la forma del lenguaje debe tener más protagonismo (aprendizaje).

Finalmente, para valorar el resultado de los esfuerzos que se están realizando en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es necesario llevar a cabo nuevos estudios que permitan comprobar el impacto que este nuevo enfoque en la enseñanza de LE y sus metodologías vinculadas a una edad de inicio temprana tienen sobre la población infantil y adolescente española actual.

Bibliografía

- Al-Harbi, S. S. (2020). Language Development and Acquisition in Early Childhood. *Journal of Education and Learning*, 14(1), 69-73.
- Baïdak, N., Balcon, M. P. y Motiejunaite, A. (2017a). Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2017 Edition. Eurydice Report. *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe-%E2%80%93-2017-edition_en
- Baïdak, N., Balcon, M. P. y Motiejunaite, A. (2017b). Brief Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2017 Edition. Eurydice Report. *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ff10cc21-ae9-11e7-837e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF>
- Bel, A., Serrat, E., Aparici, M., Serra, M. y Solé, R. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Bongaerts, T., Van Summeren, C., Planken, B. y Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in second language acquisition*, 19(04), 447-465.
- Bruer, J. T. (2008). Critical Periods in Second Language Learning: Distinguishing Phenomena from Explanation. En M. Mody y E. Silliman (eds.), *Brain, Behavior and Learning in Language and Reading Disorders*. New York, NY: The Guilford Press.
- Bruner, J. (1978). El papel del diálogo en la adquisición del lenguaje. *La Concepción del Lenguaje del Niño*, 2(3), 241-256.
- Burraco-Benítez, A. (2008). La cuestión de lo innato en la adquisición del lenguaje. *Revista Española de Lingüística*, 38(1), 33-66.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon.
- Comisión Europea (1995). *Libro Blanco Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*. Bruselas, Luxemburgo. http://evalua.catedu.es/documentos/aragon/NormativaVarios/LB1995EnsenarYAprender_ComisionEutropea.pdf

- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.
- Consejo Europeo de Barcelona (2002). *Conclusiones de la presidencia*. Barcelona (España): 15 y 16 de marzo. <https://cordis.europa.eu/programme/id/EMP-BARCELONA-2002C/es>
- Custodio Espinar, M. (2019). *Los principios metodológicos AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua)*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- DeKeyser, R., Alf-Shabtay, I. y Ravid, D. (2010). Cross-linguistic evidence for the nature of age effects in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 31, 13-438. <https://doritavid.files.wordpress.com/2014/10/apppsycholing2010.pdf>
- Doughty, C. J. y Long, M. H. (eds.) (2008). *The handbook of second language acquisition* (Vol. 27). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. https://books.google.es/books/about/The_Handbook_of_Second_Language_Acquisit.html?id=xmLoVScagwYC&redir_esc=y
- Ellis, R. (1989). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández Agüero, M. (2009). *Descripción de los elementos curriculares en la enseñanza bilingüe del inglés: aproximación a la situación en la Comunidad de Madrid* [Tesis doctoral]. UNED, Madrid.
- Fleta, T. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Lenguas*, 16, 51-62.
- Halliday, M. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Editorial Médica Técnica, S. A.
- Harmer, J. (2012). *Essential teacher knowledge. Core concepts in English language teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Henter, R. (2014). Affective factors involved in learning a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 373-378.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística EECL. Volumen I Informe Español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. http://formacion.intef.es/pluginfile.php/49817/mod_imscp/content/5/Estudio_Europeo_de_Competencia_Linguistica_EECL_Volumen_I.pdf
- Johnston, J. (2010). Factores que afectan el desarrollo del lenguaje. En R. E. Tremblay, M. Boivin, R. De V. Peters y S. Rvachew, *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*. <http://www.enciclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2468/factores-que-afectan-el-desarrollo-del-lenguaje.pdf>
- Koizumi, H. (2004). The concept of 'developing the brain': a new natural science for learning and education. *Brain and Development*, 26(7), 434-441.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (PDF). Oxford: Pergamon. http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
- Kuhl, P. K. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron*, 67(5), 713-727.
- Kuhl, P., Feng-Ming, T. y Huei-Mei, L. (2003). Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 100(15), 9096-9101. <https://doi.org/10.1073/pnas.1532872100>
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas* [Introduction to the study of second language acquisition] (I. Molina y P. Benítez, Trans.). Madrid: Gredos (Original publicado en 1991).
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley & Sons.
- Martínez Rebollo, A. (2014). *Enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera*. Murcia: Editum, Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Morales Gálvez, C. (2009). La enseñanza de las lenguas extranjeras en la UE. *Educación y Futuro*, 20, 17-30.
- Neville, H. J. y Bruer, J. T. (2001). Language Processing: How Experience Affects Brain Organization. En D. B. Bailer, J. T. Bruer, F. J. Symons y J. W. Lichtman (eds.), *Critical Thinking About Critical Periods*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Nor, N. M. y Ab Rashid, R. (2018). A review of theoretical perspectives on language learning and acquisition. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 161-167.
- Patterson, J. L. (2002). Relationship of expressive vocabulary to frequency of reading and television experience among bilingual toddlers. *Applied Psycholinguistics*, 23, 493-508.
- Rosansky, E. (1975). Neurophysiological and Cognitive Developmental Factors and the Critical Period for the Acquisition of Language [Ponencia]. *Third International Child Language Symposium*.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209-231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Singleton, D. y Ryan, L. (2004). *Language acquisition: the age factor*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853597596>
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Worden, J. M., Hinton, C. y Fischer, K. W. (2011). What does the brain have to do with learning? *Phi Delta Kappan*, 92(8), 8-13.

Parte 2

Metodologías y recursos en la enseñanza formal y no formal de idiomas

Capítulo 2

La educación bilingüe a examen:

¿Qué nos dice la investigación acerca de la eficacia del bilingüismo para el aprendizaje de lenguas extranjeras, competencias y contenidos?

Esther Nieto Moreno de Diezmas

Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

Los programas de enseñanza bilingüe en los que varias asignaturas se imparten en una lengua extranjera están cobrando creciente popularidad en la actualidad. Según las cifras publicadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020), más de un tercio del alumnado de educación primaria y alrededor de un cuarto de estudiantes de educación secundaria están recibiendo enseñanzas bilingües. Estos datos suponen un aumento exponencial en el número de centros de enseñanza no universitaria bilingües y es la muestra palpable de la decidida apuesta por una “democratización de la enseñanza bilingüe”.

Hace décadas, la oferta de educación bilingüe en España se restringía a las grandes ciudades, donde se establecían las sedes de prestigiosos colegios bilingües e internacionales, y su acceso se limitaba a las familias con más recursos, dado que estas iniciativas procedían del sector educativo privado. La educación bilingüe se entendía como una educación de gran calidad, destinada a las élites y que proporcionaba a los estudiantes una competencia multicultural y multilingüe cercana a niveles nativos.

Sin embargo, los acuerdos entre el MEC y el British Council, primero, y los planes de plurilingüismo impulsados por las comunidades autónomas, después, han puesto al alcance de gran parte de la población la posibilidad de acceder a la educación bilingüe. De esta manera, se da la oportunidad a un número creciente de escolares de adquirir un mayor dominio operativo de lenguas extranjeras para poder interactuar en el marco de globalización actual, competir en el mercado laboral, acceder al conocimiento y a la formación a lo largo de la vida y favorecer su movilidad y su comprensión intercultural.

La educación bilingüe ha pasado, por lo tanto, de ser una prerrogativa de unos pocos a formar parte de la cotidianidad de multitud de familias y se ha convertido en materia de reflexión no solo para centros educativos, docentes y administración, sino también para el conjunto de la sociedad.

El objetivo principal de este capítulo es contribuir a generar una opinión crítica informada, basada en investigaciones recientes. Concretamente, con el fin de evitar la controversia y confusión existente respecto a las expectativas que se generan, se analizarán las diferencias entre diversas formas de educación bilingüe, como la inmersión y las enseñanzas de currículo integrado (AICLE), y se desglosará el significado de diversos conceptos ligados a la enseñanza bilingüe, como la competencia lingüística común, la transferencia, el translingüismo y la integración, entre otros. En primer lugar, se reflexionará acerca de los programas de inmersión y sus resultados y, posteriormente, se detallarán las características de los programas de AICLE y su eficacia.

¿Cuál es el origen de la educación bilingüe?

Aunque puede parecer que la educación bilingüe es un fenómeno reciente, en la antigüedad existían ya numerosos ejemplos de uso de una lengua que no era la materna en la enseñanza. Tal sería el caso de los acadios, que emplearon la lengua de los conquistados sumerios, o el de las élites de la Antigua Roma, que educaban a sus hijos en griego, lengua de prestigio cultural que permitía el acceso a los textos griegos y a los mejores maestros, filósofos y científicos de Grecia.

Dejando atrás estos ejemplos de la antigüedad, el auge y popularidad de la educación bilingüe en la actualidad se debe al éxito de los programas experimentales de inmersión canadienses implementados a mediados de los años 60 en la zona de Quebec. En esta provincia de Canadá, al contrario que en el resto del territorio, los hablantes de inglés son una minoría y es el francés la lengua mayoritaria y de más importancia en la comunicación social, cultural y laboral.

Las familias de habla inglesa que llevaban a sus hijos a colegios ingleses se dieron cuenta de que, a pesar de que cursaban la asignatura de francés durante años, no eran capaces de adquirir un nivel de francés suficiente para desenvolverse. Este panorama, dicho sea de paso, nos resulta familiar, ya que, durante años, en España el dominio del inglés ha sido nuestro talón de Aquiles, a pesar de que la asignatura de inglés está presente en los diez años de escolarización obligatoria y que su aprendizaje se inicia a los tres años de edad. En el caso de Quebec, revertir esta situación era vital, por lo que en 1965 un grupo de familias angloparlantes del colegio Saint Lambert decidieron apostar por una metodología nueva: emplear el francés como lengua escolar desde educación infantil, donde la inmersión en francés fue total. Otros colegios en Quebec se unieron a la experiencia y se iniciaron investigaciones sistemáticas y exhaustivas para determinar sus ventajas e inconvenientes.

Aprendizaje de idiomas y contenidos en la inmersión

Las investigaciones realizadas en Canadá concluyeron que la inmersión fue un éxito rotundo. De tener serias dificultades para comprender y expresarse, los estudiantes pasaron a adquirir un nivel nativo del francés a la hora de entender oralmente y por escrito y un dominio prácticamente nativo al hablar y escribir (Genesee, 1991). Como contrapartida, se detectó que, como los contenidos relacionados, entre otras disciplinas, con las ciencias sociales y naturales se impartían en francés, los estudiantes llevaban cierto retraso en el desarrollo académico de su lengua materna; es decir,

que, por ejemplo, sabían nombrar los huesos del cuerpo en francés, pero no con tanta soltura en inglés, su propia lengua. La buena noticia es que una vez que se introducía la lengua materna en la impartición de la educación primaria, los estudiantes en inmersión francesa se ponían rápidamente al día, de manera que al final de primaria, no había diferencias en el dominio de conceptos académicos en la lengua materna (inglés) entre el alumnado que había recibido toda su instrucción en un colegio inglés y el que lo había hecho en inmersión en francés.

En definitiva, los resultados de las investigaciones sobre la experiencia canadiense detectaron altos grados de competencia en la lengua meta, cercanos al nivel nativo, con beneficios más destacados en las habilidades receptivas (leer, escuchar) que en las productivas (escribir, hablar), y, por otro lado, confirmaron que en el medio plazo no se producía perjuicio en la adquisición de contenidos ni en la adquisición de la lengua materna.

Competencia lingüística subyacente común (CUP=*common underlying proficiency*)

¿Cómo podía explicarse que los estudiantes en inmersión pudieran ponerse tan rápidamente al nivel del resto de los estudiantes en el dominio académico de la lengua materna? La teoría de competencia lingüística subyacente común puede dar respuesta a esta cuestión. Según Cummins (1979) el cerebro almacena una serie de conocimientos lingüísticos que pueden haber sido procesados debido al *input* recibido en una lengua, pero que pueden ser aplicados en el aprendizaje de cualquier otra lengua. Esta teoría se conecta con la idea de la “interdependencia” y “transferencia” entre las lenguas. Esto significa que, por ejemplo, si un estudiante ha aprendido a hacer un resumen o un esquema en su lengua materna, esta habilidad lingüística y cognitiva formará parte de su competencia lingüística subyacente y podrá transferirse a la hora de hacer esquemas y resúmenes en otras lenguas. De esta forma, las habilidades adquiridas en la lengua materna pueden ser transferidas al aprendizaje de una segunda lengua y viceversa.

Translingüismo (*translanguaging*) y alternancia de código (*code-switching*)

Las teorías sobre la transferencia y la interdependencia de lenguas pusieron de manifiesto los beneficios de la técnica denominada “translingüismo” (*translanguaging*, en inglés). Esta técnica consiste en usar en el aula no solo la lengua de inmersión, sino también la lengua materna y otras lenguas si existe la posibilidad. Esta es una estrategia óptima para fomentar el aprendizaje y facilitar que el alumnado haga un trasvase fluido de términos y conocimientos en varias lenguas. De este modo, también se puede paliar el inicial efecto negativo de la inmersión en la adquisición de vocabulario científico en la lengua materna.

Hay que precisar que esta práctica no consiste en traducir constantemente, ni tampoco debe llevar a que la lengua principal de comunicación sea finalmente la lengua materna y no la lengua de inmersión. Se trata más bien de recurrir a las diversas lenguas de las que se dispone como estrategia para fomentar la transferencia entre unas lenguas y otras, profundizar en la reflexión de las diferencias y semejanzas en el funcionamiento de las distintas lenguas en contacto y en la comprensión de conocimientos transmitidos.

Los programas de inmersión estadounidenses

Los prometedores resultados de las pioneras experiencias de inmersión alentaron la difusión de programas de inmersión más allá del Saint Lambert, en todo Canadá y también en Estados

Unidos, donde se implementan desde entonces con gran éxito diversos programas de este tipo, como la inmersión dual, entre otros. En la inmersión dual, por ejemplo, las clases se desarrollan en inglés y en español, de manera que tanto el alumnado cuya lengua materna es el inglés como aquel cuya lengua de herencia es el español, que conviven en la misma aula, pueden beneficiarse del aprendizaje lingüístico y cultural de los dos idiomas. Además, según la investigadora Ofelia García y colaboradores (2008) los beneficios van más allá del aprendizaje de lenguas y culturas, ya que el programa despliega efectos positivos en aspectos como la integración y la equidad.

La educación bilingüe en Europa: CLIL/AICLE

Para la Unión Europea, el aprendizaje de lenguas es un objetivo fundamental para garantizar la cohesión entre los distintos países que la componen, fomentar la comunicación, la movilidad y los intercambios y, en definitiva, para construir Europa. Dado que existían referencias de la eficacia de los programas de inmersión implementados más allá del Atlántico, la Unión Europea comienza a recomendar y apoyar la implementación de la educación bilingüe en los países miembros. El año 1994 constituye un punto de inflexión, ya que diversos expertos, entre los que se encontraban David Marsh y Do Coyle, acuñaron un término propio para crear la versión europea de educación bilingüe: AICLE, aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (CLIL, que corresponde a las siglas en inglés, se usa frecuentemente también en el contexto español).

AICLE es un “término paraguas” que abarca una gran diversidad de contextos y propuestas. Se trata de impartir asignaturas escolares (ciencias sociales, ciencias naturales, tecnología, historia, música, arte, etc.) mediante una lengua distinta de la materna. No se definen asignaturas concretas, ni se establece un número mínimo ni máximo, lo que propicia una gran heterogeneidad de programas bilingües AICLE y, a la vez, facilita su rápida expansión en toda Europa, como confirma el informe Eurydice de 2006. En torno a esa fecha comienzan a funcionar en el territorio español programas bilingües diseñados por las distintas comunidades autónomas con la intención de consolidar la oferta bilingüe en la educación pública. El esfuerzo desde entonces es intenso y rápidamente comienza a dar sus frutos, de manera que Coyle (2010) considera a España líder en implementación e investigación sobre AICLE.

Beneficios metodológicos del enfoque bilingüe tipo AICLE

La rápida difusión de estos programas se relaciona con las ventajas que proporciona, en comparación con la enseñanza escolar de idiomas tradicional, mediante la asignatura de inglés. En primer lugar, permite aumentar significativamente el tiempo de exposición a la lengua meta dentro del horario escolar, puesto que, al tiempo dedicado a la asignatura de inglés, se le suman las horas de las asignaturas de contenido como ciencias sociales, ciencias naturales o educación plástica, por ejemplo, que se imparten en la lengua meta. Además, se da prioridad al significado y a la comunicación de contenidos y conocimientos, de manera que el énfasis en la corrección gramatical es menor. De ello se derivan dos consecuencias principales: en primer lugar, los estudiantes se encuentran más desinhibidos y tienen menos temor a cometer errores lingüísticos, puesto que lo importante es expresar los contenidos de las asignaturas. En segundo lugar, el entorno que se crea se parece más a cómo se aprende la lengua materna, ya que la lengua se usa para aprender y se aprende mientras se usa.

El elemento central de la metodología AICLE es la integración, es decir, el aprendizaje integrado de asignaturas de contenidos y la lengua extranjera que los vehicula. Para que la

integración sea efectiva, a estos dos elementos hay que sumarle otros dos aspectos: la cognición, es decir, dotar al alumnado de las estrategias cognitivas para afrontar este reto, y la cultura, es decir, potenciar las conexiones interculturales entre diversos aspectos de la lengua materna y de la lengua extranjera de enseñanza. Así pues, en el centro de la metodología del AICLE está la integración de las “4 ces” (Coyle, 2008): comunicación, contenido, cognición y cultura. Para poder llevar a cabo esta integración, el AICLE se sirve de manera ecléctica de diversos constructos metodológicos como el constructivismo, especialmente en lo que respecta a la necesidad de que los estudiantes construyan sus conocimientos y cuenten con la asistencia y ayuda (andamiaje) necesarias para ello. Atender a los distintos estilos de aprendizaje (auditivo, visual, kinésico) y a las inteligencias múltiples (lingüística, matemática, social, naturalista, musical, etc.) es fundamental en el AICLE, así como potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas de orden inferior y superior, de acuerdo con la taxonomía establecida por Bloom.

Investigaciones sobre el aprendizaje de la lengua meta en educación bilingüe tipo AICLE

En general, los resultados de la investigación sobre el aprendizaje muestran que los estudiantes tanto de primaria como de secundaria en programas bilingües adquieren niveles significativamente más altos de la lengua extranjera (Navés, 2011; Nieto Moreno de Diezmas, 2016a; Pérez Cañado, 2018a; Ruiz de Zarobe, 2008; San Isidro, 2010), aunque los beneficios no son tan nítidos cuando la exposición es mínima, a través de una sola asignatura (Pladevall-Ballester y Vallbona, 2016).

Sin embargo, no todas las destrezas y habilidades lingüísticas se mejoran en la misma medida. Así, Dalton-Puffer (2011) y Ruiz de Zarobe (2015) observaron que la metodología bilingüe no contribuye a la mejora en el dominio del lenguaje informal o conversacional, ya que el lenguaje de los textos orales y escritos con los que se trabaja tiene un carácter eminentemente académico. El desarrollo del lenguaje informal se apunta, por tanto, como un área de mejora. Otro hallazgo curioso tiene que ver con la pronunciación y la corrección en general. Aunque la mayoría de los estudios revelan que el alumnado bilingüe tiene mucha mayor fluidez, maneja un vocabulario considerablemente más amplio y sofisticado y es capaz de construir oraciones más complejas, las diferencias en la pronunciación en comparación con el alumnado no bilingüe no son tan grandes como podría esperarse (Gallardo del Puerto y otros, 2009). Los modelos de pronunciación del profesorado y el hecho de que lo importante sea la comunicación por encima de la corrección pueden explicar este fenómeno. Simplificando la cuestión, podríamos decir que, en general, los estudiantes bilingües hablan más, pero no mejor, al menos en lo que respecta a la pronunciación. Por tanto, potenciar la corrección se perfila como otra área de mejora.

Por su parte, Pérez-Cañado y Lancaster (2017) observan que, al contrario de lo que ocurría con los programas de inmersión, las mayores mejoras no se observan en las destrezas receptivas, es decir, en escuchar y leer (aunque la influencia sea positiva), sino que el mayor impacto de la enseñanza bilingüe se registra en las destrezas productivas, es decir, en escribir y sobre todo en hablar.

Inmersión y enseñanza bilingüe tipo AICLE

Los resultados obtenidos en los programas de inmersión no son comparables a los obtenidos en programas bilingües tipo AICLE. Lasagabaster y Sierra (2009) estudiaron las diferencias sociolingüísticas fundamentales entre los dos contextos. En la enseñanza bilingüe tipo AICLE, el idioma que se pretende aprender es una lengua extranjera, mientras que en los programas de inmersión la lengua de inmersión se encuentra en el contexto social de los estudiantes,

ya sea en el hogar (como ocurre con los programas de lenguaje dual de EE. UU.) o en una parte de la sociedad (como ocurría en Canadá con la comunidad francoparlante). Además, en los programas de inmersión, los profesores son generalmente hablantes nativos del idioma de instrucción, lo que no ocurre en la enseñanza bilingüe tipo AICLE. También hay que tener en cuenta que en las investigaciones que se realizan para comprobar su eficacia, el nivel de lengua del alumnado de inmersión se compara con el de estudiantes nativos de ese idioma. El objetivo de estas enseñanzas es, precisamente, alcanzar un dominio nativo de la lengua de inmersión. Sin embargo, en AICLE, el interés de las investigaciones se centra en comprobar la eficacia de AICLE respecto de las enseñanzas tradicionales de lenguas extranjeras y, por ello, se compara el nivel adquirido por los alumnos y alumnas bilingües con el de los no bilingües (y no con estudiantes nativos, que además no se encuentran en el entorno sociolingüístico cercano).

En realidad, aunque este punto suscita controversia social, el objetivo de la enseñanza bilingüe no es específicamente adquirir un nivel nativo, sino mejorar la competencia lingüística a niveles lingüísticos cercanos al B2 del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER) al finalizar la enseñanza secundaria obligatoria (4º de ESO, en torno a los dieciséis años).

En el lenguaje coloquial, se entiende que la palabra “bilingüe” se refiere a un dominio nativo de dos lenguas, lo que puede llevar a equívoco respecto de los objetivos de la enseñanza bilingüe y también a un cierto desencanto en las expectativas de las familias que llevan a sus hijos a colegios bilingües. “Bilingüe”, según la primera acepción que figura en la RAE, es “que habla dos lenguas” y, según la cuarta entrada del diccionario “Dicho de un centro de enseñanza: que imparte su educación en dos lenguas”. Ni siquiera en la RAE se hace alusión a que el dominio de las dos lenguas tenga que ser nativo y, de hecho, incluso en situaciones de bilingüismo en el seno familiar, es raro que se adquieran niveles nativos en ambas lenguas en todas las destrezas orales y escritas. Por lo tanto, la aspiración de obtener una competencia lingüística a nivel nativo mediante la educación bilingüe es simplemente un mito que no se corresponde con la realidad de la política lingüística, ni de los medios de los que se dispone, ni del contexto sociolingüístico.

La enseñanza bilingüe combate el fracaso escolar y proporciona igualdad de oportunidades para el aprendizaje de una segunda lengua

Cuando se dice que los estudiantes bilingües adquieren un dominio mayor en la lengua extranjera que el alumnado no bilingüe, se toman como referencia los valores medios obtenidos por uno y otro grupo. Sin embargo, ambos grupos no llegan a los valores medios correspondientes de la misma manera. Las enseñanzas bilingües contribuyen a que la mayoría de los y las estudiantes adquieran, al menos, niveles intermedios en la lengua extranjera; mientras que, en los centros no bilingües, los estudios encuentran un mayor porcentaje de estudiantes con niveles bajos o muy bajos en idiomas y hay una mayor diferencia entre los estudiantes con peores y mejores resultados. Estos datos traslucen que la enseñanza bilingüe tipo AICLE contribuye en mayor medida que la educación convencional a luchar contra el fracaso escolar y a proporcionar igualdad de oportunidades para el aprendizaje de una segunda lengua.

En este sentido, diversos estudios (Dalton-Puffer, 2011; Nieto, 2019) vienen a confirmar que aquellos alumnos y alumnas con gran interés y talento para lenguas pueden adquirir un buen nivel de la lengua extranjera tanto si están en colegios bilingües como no bilingües. Sin embargo, las enseñanzas bilingües benefician especialmente a los estudiantes con intereses y talentos para los idiomas medios e incluso bajos.

Adquisición de contenidos en programas bilingües de AICLE

La mayoría de los estudios concluyen que la enseñanza bilingüe no dificulta la comprensión de los contenidos. En general, se detecta la tendencia de una adquisición similar al final de educación primaria, mientras que, en secundaria, en muchos casos los estudiantes bilingües aventajan al resto del alumnado. Por tanto, aunque puede parecer que inicialmente los alumnos y alumnas de primaria bilingües van más retrasados en contenidos que el resto, una vez que van adquiriendo la lengua extranjera y desarrollan sus estrategias cognitivas, se equiparan al resto del alumnado e incluso hay casos en que lo superan.

En España, se han realizado varias investigaciones sobre la adquisición de contenidos y la mayoría arrojan resultados positivos. Daniel Madrid (2011) pasó cuestionarios sobre los contenidos de Ciencias Sociales de educación primaria a estudiantes de centros bilingües y no bilingües andaluces y observó que ambos grupos dominaban la asignatura de manera parecida e incluso los alumnos y alumnas bilingües puntuaron por encima en algunas cuestiones. Un estudio realizado en Galicia sobre la adquisición de la misma asignatura, Ciencias Sociales, en secundaria, observó puntuaciones más altas de los alumnos y alumnas bilingües. En la misma línea, en las investigaciones acerca de la asignatura de Ciencias Naturales, María Luisa Pérez Cañado (2018b) recogió datos de una amplia muestra de 2024 estudiantes de doce provincias españolas de comunidades autónomas cuya lengua oficial es exclusivamente el castellano. Concluyó que los alumnos y alumnas de primaria bilingües adquirieron los contenidos de la asignatura de manera equiparable a los no bilingües y que los alumnos y alumnas de secundaria incluso superaban a los no bilingües. Sin embargo, en Asturias, Fernández-Sanjurjo, Arias Blanco y Fernández-Costales (2017) observaron que el alumnado de primaria CLIL obtuvo resultados más bajos que el grupo no CLIL en Ciencias Naturales.

Los alumnos y alumnas bilingües son aprendices más eficaces

El hecho de que los estudiantes bilingües, que tienen la dificultad adicional de aprender los contenidos de las asignaturas a través de un segundo idioma, asimilen el contenido tan bien e incluso mejor que el resto del alumnado ha llevado a los investigadores a considerar que los estudiantes bilingües se convierten en aprendices más eficientes (Coyle, Marsh y Hood, 2010). El doble esfuerzo cognitivo necesario para comprender nuevos conocimientos mediante una lengua que es también nueva ejercita su cerebro de manera más intensa. De esta manera, los estudiantes bilingües adquieren mayor flexibilidad cognitiva y desarrollan un repertorio más avanzado de estrategias de aprendizaje (Mehisto y Marsh, 2011). En este sentido, los alumnos y alumnas bilingües adquieren niveles de la competencia en aprender a aprender significativamente más altos, especialmente en el desarrollo de estrategias de autorregulación y en metacognición (Nieto, 2016b). Además, la metodología AICLE pone más énfasis en la construcción del aprendizaje y proporciona a los estudiantes estrategias de aprendizaje para compensar la dificultad de asimilar y procesar nuevos conceptos mediante una lengua extranjera.

Los alumnos y alumnas bilingües de nivel sociocultural más bajo obtienen resultados más bajos en adquisición de contenidos

Numerosos estudios coinciden en señalar que, a pesar de los esfuerzos del sistema educativo por la equidad y la igualdad de oportunidades, hay una relación directa entre el nivel sociocultural y los resultados académicos. Con respecto a esto, existen estudios que apuntan a que la educación bilingüe puede profundizar en esta brecha y perjudicar la adquisición de contenidos

de estudiantes con menor nivel sociocultural. Así, Anghel, Cabrales y Carro (2016) analizan datos de la comunidad autónoma de Madrid y observan que los estudiantes con menores conocimientos en ciencias provienen de colegios bilingües y de familias con estudios por debajo de la enseñanza secundaria. Esta tendencia fue también detectada en la asignatura de Ciencias Naturales en programas bilingües de educación primaria en Asturias (Fernández-Sanjurjo, Arias Blanco y Fernández-Costales, 2017).

En la enseñanza bilingüe, las chicas se equiparan a los chicos en ciencias

Como es sabido, y aunque esta tendencia se está revirtiendo en los últimos años, el porcentaje de mujeres es menor en las carreras universitarias de ciencias. Existen estudios que muestran que las chicas en educación secundaria y primaria muestran un interés por las ciencias menor que los chicos. Consecuentemente, también sus resultados académicos en ciencias suelen ser de media más bajos, lo que produce, junto con un conjunto de factores como los estereotipos y la ausencia de modelos, una falta de vocaciones científicas femeninas. Por otro lado, diversas investigaciones muestran que las chicas están más motivadas y obtienen resultados más altos en aprendizaje de lenguas que los chicos. Por ello, como se muestra en un estudio reciente (Nieto y Hill, 2019), la enseñanza bilingüe contribuye a equiparar los resultados en ciencias de chicas y chicos, ya que, al aprender ciencias en inglés, el mayor interés y habilidad con las lenguas de las chicas ejerce un efecto compensatorio.

Competencias transversales y factores afectivos

David Marsh (2002), uno de los “padres” de AICLE en Europa, explica cómo la enseñanza bilingüe proporciona un entorno de aprendizaje que da lugar al despliegue de sinergias que impactan positivamente en diversos aspectos como la adquisición de competencias transversales y la motivación. La enseñanza bilingüe actúa como catalizador de cambios metodológicos, ya que el profesorado, para poder transmitir los conocimientos en una lengua extranjera, se ve obligado a utilizar recursos más variados, como herramientas audiovisuales y digitales, y estrategias más variadas, como explicaciones, trabajo colaborativo, pequeñas investigaciones, realización de esquemas, resúmenes, etc. Todo ello tiene un impacto positivo en diversos aspectos como la adquisición de competencias digitales (Nieto, 2018), mayor nivel de concentración y autonomía, mejora de la confianza y autoestima (Reilly y Medrano, 2009), mayor conciencia emocional y social (Nieto, 2012) y adquisición de competencias interculturales, entre otros beneficios.

Es preciso realizar más investigaciones sobre la enseñanza bilingüe

A lo largo de los años, el profesorado de los distintos centros educativos bilingües está adquiriendo cada vez mayor competencia lingüística y metodológica en la enseñanza a través de una lengua extranjera. Globalmente, los resultados de las investigaciones señalan que la enseñanza bilingüe es una innovación educativa que proporciona niveles significativamente más altos en lengua extranjera, garantiza la adquisición de contenidos y despliega beneficios cognitivos para los estudiantes. El proceso típico indica que los alumnos y las alumnas de primaria encuentran inicialmente dificultades, pero, una vez que avanzan en el aprendizaje de la lengua y en el desarrollo de sus habilidades cognitivas, se convierten en aprendices más eficientes.

El balance global de estas enseñanzas es muy positivo, pero eso no quita que en algún contexto concreto no existan visibles áreas de mejora. En todo caso, debido a la variedad de programas de AICLE, cada contexto necesitaría ser investigado para seguir avanzando

en la comprensión de este tipo de enseñanzas. Concretamente, habría que profundizar en determinar cómo impactan las diversas prácticas metodológicas del profesorado, su nivel de lengua extranjera, las asignaturas vehiculadas en inglés (número y tipo) en la mejora de diversos objetivos educativos como la adquisición de la lengua extranjera y de los contenidos, el desarrollo de competencias transversales y factores afectivos, la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades, entre otros aspectos.

Bibliografía

- Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J. M. (2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: The impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry*, 54(2), 1202-1223.
- Coyle, D. (2008). CLIL – a pedagogical approach. En N. Van Deusen-Scholl y N. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition (pp. 97-111). Springer.
- Coyle, D. (2010). Foreword. En Y. Ruiz de Zarobe y D. Lasagabaster (eds.) *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- Eurydice European Unit (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels, 2006.
- Fernández-Sanjurjo, J., Fernández-Costales, A. y Arias Blanco, J. M. (2017). Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. non-CLIL programmes: Empirical evidence from Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2017.1294142>
- Gallardo del Puerto, F., García Lecumberri, M. y Gómez Lacabex, E. (2009). Testing the effectiveness of content and language integrated learning in foreign language contexts: Assessment of English pronunciation. En Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán (eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (pp. 215-234). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- García, O., Kleifgen, J. A. y Falchi, L. (2008). From English language learners to emergent bilinguals. *Equity Matters: Research Review*, 1, 1-61.
- Genesee, F. (1991). Second language learning in school settings: Lessons from immersion. En A. Reynolds (ed.), *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning* (pp. 183-201). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2009). Immersion and CLIL in English: More differences than similarities. *ELT Journal*, 63(4), 67-375. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccp082>
- Madrid, D. (2011). Monolingual and Bilingual Students' Competence in Social Studies. En D. Madrid y S. Hughes (eds.), *Studies in Bilingual Education* (pp. 195-222). Bern: Peter Lang.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE- The European dimension. Actions, trends and foresight potential*. Finland: Unicom, Continuing Education Centre.
- Mehisto, P. y Marsh, D. (2011). Approaching the Economic, Cognitive and Health benefits of Bilingualism: Fuel for CLIL. En Y. Ruiz de Zarobe, J. Sierra y F. Gallardo del Puerto (eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning* (pp. 21-48). Bern: Peter Lang.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Datos y cifras curso escolar 2019/2020*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/datos-y-cifras-curso-escolar-20192020/ensenanza-estadisticas/23109>
- Navés, T. (2011). How Promising Are the Results of Integrating Content and Language for EFL Writing and Overall EFL proficiency? En Y. Ruiz de Zarobe, J. Sierra y F. Gallardo del Puerto (eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp. 103-128). Bern: Peter Lang.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2012). CLIL and Development of Emotional Competence. *Miscelanea. A Journal of English and American Studies*, 45, 53-74.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016a). The impact of CLIL on the acquisition of L2 competences and skills in primary education. *International Journal of English Studies*, 16(2), 81-101.

- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016b). The Impact of CLIL on the Acquisition of the Learning to Learn Competence in Secondary School Education in the Bilingual Programmes of Castilla-La Mancha. *Porta Linguarum*, 25(1), 21-34.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2018). Exploring CLIL contribution towards the acquisition of cross-curricular competences: a comparative study on digital competence development in CLIL. *Revista de Lingüística y Lengua Aplicadas*, 13, 75-85.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2019). The Effect of CLIL on the Distribution of Primary Students in Language Proficiency Levels: A Case Study in Castilla-La Mancha. En A. C. Lahuerta Martínez y A. J. Jiménez Muñoz (eds.), *Empirical studies in Multilingualism. Analysing contexts and outcomes* (pp. 73-101). Bern: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b15231>
- Nieto Moreno de Diezmas, E. y Hill, T.M. (2019). Social Science Learning and Gender-Based Differences in CLIL. A Preliminary Study. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada (ELIA)*, 19, 177-204. <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2019.i19.08>
- Pérez Cañado, M. L. (2018a). CLIL and Educational Level: A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Language Outcomes. *Porta Linguarum*, 29, 51-70.
- Pérez Cañado, M. L. (2018b). The effects of CLIL on L1 and content learning: Updated empirical evidence from monolingual contexts. *Learning and Instruction*, 57, 18-33.
- Pérez Cañado, M. L. y Lancaster, N. (2017). The effects of CLIL on oral comprehension and production: a longitudinal case study. *Language Culture and Curriculum*. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1338717>
- Pladevall-Ballester, E. y Vallbona, A. (2016). CLIL in minimal input contexts: A longitudinal study of primary school learners' receptive skills. *System*, 58, 37-48.
- Reilly, T. y Medrano, P. (2009). MEC/British council bilingual project. Twelve years of bilingual education and a smooth transition into secondary. En E. Dafouz y M. C. Guerrini (eds.), *CLIL across educational levels* (pp. 59-70). London: Richmond.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal*, 11, 60-73.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2015). The effects of implementing CLIL in education. En M. Juan-Garau y J. Salazar Noguera (eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 51-67). Amsterdam: Springer.
- San Isidro, X. (2010). An Insight into Galician CLIL: Provision and Results. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 55-78). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- San Isidro, X. y Lasagabaster, D. (2018). The impact of CLIL on pluriliteracy development and content learning in a rural multilingual setting: A longitudinal study. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168817754103>

Capítulo 3

¿Profesorado nativo o no nativo?: Una mirada crítica hacia el aprendizaje de idiomas

Alicia Fernández Barrera

Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

“España pide docentes extranjeros para enseñar idiomas”¹. Este titular podría resumir la situación actual en cuanto a la demanda de profesorado nativo para enseñar lenguas extranjeras. Según señalan diferentes estudios, el aprendizaje de idiomas en España ha mejorado, pero sigue permaneciendo en las últimas posiciones de toda Europa. ¿Qué es lo que falla entonces cuando España es el país con mayor número de profesorado nativo? ¿Es el profesorado nativo tan eficiente como se piensa o hay otros factores también en juego?

Hace más de dos décadas, España inició el camino del bilingüismo gracias a la implantación de los programas de educación bilingüe en centros públicos surgida como una iniciativa acordada entre el Ministerio de Educación y el British Council. Desde entonces, la dicotomía “profesorado nativo/no nativo” ha sido y es aún hoy uno de los focos de debate tanto en el ámbito educativo como en la opinión pública, además de ser objeto de estudio de diferentes investigaciones. En España, la rápida implementación de diferentes programas bilingües (mayoritariamente, español-inglés) ha favorecido la incorporación de docentes nativos contratados, principalmente, como asistentes lingüísticos o los llamados “lectores”. Esta expansión del “bilingüismo” y el acuciante deseo de muchos españoles de superar la barrera lingüística y despojarse de los complejos que supone no saber hablar bien inglés ha suscitado una reflexión en torno a la importancia del profesorado nativo en el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. Pero ¿a qué tipo de profesorado nativo nos referimos? ¿El hecho de que su lengua materna sea el inglés les capacita automáticamente para su enseñanza? A continuación, se discutirán distintas creencias e ideologías en relación con la figura idealizada del docente nativo,

¹ Álvarez, P. (20 de octubre de 2020). Profesores nativos, sí, pero sobre todo expertos. *El País*.

independientemente de su cualificación profesional, en contraposición con el profesorado no nativo, capacitado lingüística y pedagógicamente en el desempeño de sus funciones docentes (Canagarajah, 1999; Lasagabaster, 1999). Además, se mostrarán las ventajas y desventajas de ambos perfiles de profesorado, estableciendo una comparación que desmonte algunos de los mitos y falsas creencias del docente nativo y, a la vez, ponga en valor al tan infravalorado docente no nativo. Por último, este artículo reflexionará acerca de las características y requisitos fundamentales que debe reunir un “buen” docente en contextos de adquisición de una segunda lengua independientemente de que sea o no nativo.

La gran necesidad de profesorado nativo

En los comienzos de los programas y centros bilingües, la alta demanda de perfiles bilingües obligó a las autoridades regionales en materia de educación a tomar la decisión de contratar profesorado nativo debido a la escasez de plantilla cualificada (lingüística y metodológicamente) para impartir asignaturas de contenido en lengua inglesa. Este profesorado nativo, sin experiencia docente, eran contratados como auxiliares de conversación, apoyando a los especialistas con tareas y actividades enfocadas al desarrollo de la destreza oral. Tal ha sido la necesidad de contratar a profesorado capacitado para enseñar asignaturas no lingüísticas en los centros bilingües que en algunos de ellos los propios asistentes de conversación han adquirido más labores docentes de las que en principio les correspondería, impartiendo clases completas de asignaturas como *Science*, *Technology* o *Arts*, aunque estos profesores nativos carezcan de la formación necesaria para impartir contenido en estas materias (Fernández Barrera, 2019; Relaño Pastor y Fernández Barrera, 2019).

Durante las últimas décadas, el estatus otorgado a la lengua inglesa como *lingua franca* (Seidllhofer, 2007) ha incrementado la demanda de este tipo de perfil docente en el aprendizaje del inglés. Hoy en día, podemos encontrar gran cantidad de publicidad de academias y centros de lenguas con diferentes ofertas y programas educativos, que son el reclamo de muchas familias bajo la creencia de que un hablante nativo siempre podrá enseñar mejor el idioma que un no nativo. Sin duda, estos centros privados de lenguas se han convertido en el negocio del siglo XXI y su éxito radica, precisamente, en ofrecer cursos de lenguas impartidos por docentes nativos. No obstante, en muchas ocasiones, la experiencia docente de este tipo de profesorado carece de las cualificaciones necesarias para poder enseñar adecuadamente un idioma extranjero. Para ser capaz de enseñar una lengua, no basta con saber usarla.

A pesar de todo, el profesorado nativo parece haberse convertido en la garantía necesaria para un aprendizaje lingüístico efectivo, especialmente en términos de acento y pronunciación estándar. Sin embargo, ¿hasta qué punto es este profesorado nativo tan crucial en la adquisición de una segunda lengua en comparación con el profesorado no nativo?

¿Es mejor el profesorado nativo o el no nativo?

La dicotomía “nativo-no nativo” no es sencilla de resolver, pues debemos tener en cuenta algunas consideraciones y factores importantes a la hora de fundamentar nuestra elección. La primera pregunta que debemos responder es: ¿cualquier hablante nativo es capaz de enseñar su propia lengua? Si, por ejemplo, nosotros como hablantes del español quisiéramos explicar a un hablante nativo de la lengua inglesa el uso del subjuntivo, ¿sabríamos, verdaderamente, explicarles cuándo y cómo se usa? ¿Y la conjugación con sus irregularidades particulares? No es tan sencillo como parece *a priori*, pues resultaría muy complicado explicar este aspecto

gramatical (como tantos otros) a alguien que desconoce por completo su uso porque no existe como tal en su propia lengua.

Entonces, ¿por qué todos prefieren aprender una lengua extranjera con profesorado nativo? Parece evidente que los prejuicios, las creencias e ideologías que circulan en sociedad sobre este tema interfieren de forma significativa en nuestras preferencias. Pero ¿sabemos realmente si cualquier hablante nativo está cualificado para enseñar su lengua? Cualquier hablante nativo no tiene por qué reunir los requisitos necesarios para enseñarla. Sin embargo, aunque no sepamos nada sobre su experiencia profesional ni su formación, se tiende a confiar más en el profesorado nativo que en el no nativo solo por el hecho de haber aprendido su lengua materna en su país de origen y, por tanto, saber usarla fluidamente con una excelente pronunciación.

El profesorado nativo: ¿mito o realidad?

En el pódium de los mitos sobre los profesores y las profesoras de idiomas nativos, encontramos “el profesorado nativo es mejor porque habla inglés”. Es indudable que estos nativos poseen un gran dominio de su lengua materna, lo que los convierte en hablantes auténticos y con la legitimidad de enseñar su propia lengua (Kramsch, 2001). Sin embargo, ¿habla igual un hablante de inglés nativo de Inglaterra, de Irlanda, de EE. UU. o de India? Muy posiblemente, nuestro concepto de “inglés nativo” nos lleve a asociarlo con el Imperio británico, visto desde una perspectiva europea continental. De hecho, la gran mayoría de profesorado nativo de inglés en España es de origen británico. No es de extrañar, entonces, que nuestro concepto de “hablante nativo” se haya creado a partir de esta evidencia y demos por sentado que un hablante nativo (entendiendo que “nace” escuchando y hablando esa lengua) solo pueda proceder del Reino Unido o, como mucho, de EE. UU.

No debemos olvidar que el inglés se ha institucionalizado en diversos países del mundo como resultado de la antigua presencia colonial (Nigeria, Singapur, India). Estos países hoy son considerados bilingües o multilingües, ya que, en ellos, la lengua inglesa está dotada de un estatus elevado (al igual que ocurría con el latín en el pasado). Según algunos investigadores, “el inglés no puede ser considerado [...] una lengua que es propiedad exclusiva de sus hablantes nativos sino una segunda lengua que es la lengua más importante de comunicación intraeuropea” (Cenoz, 2016).

Además del país de origen, debemos tener en cuenta que el inglés británico históricamente ha sido una lengua de dialectos. Hay grandes diferencias entre hablantes del norte y del sur, del este y del oeste. Estas diferencias no se limitan solamente a la pronunciación, sino a otros aspectos lingüísticos (vocabulario, estructuras gramaticales o expresiones hechas). A pesar de su riqueza dialéctica, la variedad del inglés que se ha impuesto en el contexto europeo es el inglés británico estándar, conocido popularmente como el “inglés de la BBC” o “el inglés de la reina”, y que cuenta con un modelo de pronunciación denominado *received pronunciation* (RP). Este es el modelo de pronunciación que ha servido de referencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera al resto de centros educativos europeos, así como de diccionarios y libros de texto. Sin embargo, el inglés británico estándar ha quedado reducido a los territorios de Oxford, Cambridge y, cómo no, de Londres. Curiosamente, esta variedad de inglés solamente la habla un 3 % de la población inglesa (Trudgil, 2001) y en países que fueron colonia británica, la RP no está bien considerada porque se relaciona con la época de colonización. El modelo de RP se caracteriza por sus rasgos fonéticos y fonológicos, por un acento “estándar”, que se ha considerado tradicionalmente como “lo correcto” o “lo aceptable”. Por este motivo, la RP se ha asociado a hablantes de alto estatus social (Hannisdal, 2005).

Por tanto, la idea de “nativo”, tal y como la concebimos hoy en día, puede adquirir diversos matices y connotaciones según el país/región de origen del hablante en cuestión. Generalizaciones como “el profesorado nativo habla un inglés perfecto” nos puede hacer chocar de bruces contra la realidad que va más allá de las fronteras del Reino Unido (incluso del mismo Londres).

Las ventajas de ser nativo: cultura y pronunciación

Además de la importancia de saber usar la lengua, el aspecto cultural no debe quedar al margen en este proceso de enseñanza-aprendizaje, pues las frases hechas, los chistes y las expresiones coloquiales conllevan un gran componente cultural y social. Esta es, sin duda, una de las ventajas de ser nativo. No obstante, el hecho de que se domine el lenguaje (desde las estructuras gramaticales, el vocabulario relacionado con cualquier ámbito, hasta la jerga y expresiones más coloquiales) no significa que se sepa enseñarlo conscientemente mediante estrategias y métodos pedagógicos adecuados para un aprendizaje significativo.

Otra de las creencias dominantes entre la sociedad española es que la pronunciación y el acento que poseen los docentes nativos de su propia lengua jamás se igualará a la de aquellos no nativos que hayan aprendido esa misma lengua. Este factor ha contribuido a la idealización del docente nativo como garantía de éxito en el aprendizaje de una lengua, así como de los programas bilingües que cuentan con el apoyo de lectores o asistentes de conversación. En la mayoría de los casos, estos asistentes son estudiantes universitarios cuya formación pedagógica es prácticamente nula o escasa. Muchos de ellos cursan o han cursado estudios universitarios que distan bastante de todo lo que tenga que ver con lo pedagógico y tampoco han realizado un máster en educación que los habilite para trabajar en el ámbito educativo. A pesar de ello, en el ideario colectivo, parece incuestionable que, como poseen un alto conocimiento de la propia cultura y dominio perfecto de su lengua materna, constituyen el mismísimo emblema de autenticidad, fiabilidad, competencia y representatividad (Davies, 2004; Renaud, 1998). Por esta misma regla, cualquier nativo de español también representaría estos atributos, pero a nadie se le ocurriría pensar que una monitora de actividades físicas o un agente de seguridad fueran los máximos representantes y mejores docentes de la lengua española. Para eso (no importa tanto la profesión que desempeñen), tendrían que estar adecuadamente formados pedagógicamente y lingüísticamente. En definitiva: saber hablar una lengua no significa que se sepa cómo y por qué se usa.

A pesar de las falsas creencias, y según algunas investigaciones, aún no se ha podido demostrar la superioridad del profesorado nativo simplemente por su condición de hablante nativo de una lengua (Dafouz y Hibler, 2013; Moussu y Llorca, 2008). Veremos, a continuación, qué puede aportar este profesorado no nativo a diferencia del profesorado nativo.

El profesorado no nativo: no todo son desventajas

En contraposición al profesorado nativo, aclamado por toda la sociedad por su excelente pronunciación y dominio de la lengua, el profesorado no nativo posee algunas características que le pueden beneficiar a la hora de enseñar una lengua extranjera. Estas ventajas del profesorado no nativo son menos visibles porque no se basan solamente en el acento o el país de origen, sino que forman parte de la formación lingüística y pedagógica. De hecho, este profesorado está cada vez más y mejor cualificado para enfrentarse a la enseñanza de idiomas en el siglo XXI.

En las últimas décadas, la “mala prensa” de cómo se ha estado enseñando inglés en los centros educativos ha deteriorado la imagen del profesorado no nativo. Todos sabemos que la enseñanza de inglés durante la etapa escolar ha resultado ineficaz y se tiende a creer que el profesorado no nativo se ha encontrado con los mismos problemas de aprendizaje siendo un mero reflejo de sus antiguos profesores de inglés, cuya formación había sido eminentemente gramatical y no de uso efectivo para la comunicación. Lo cierto es que, años después, hemos seguido arrastrando esas carencias lingüísticas por no haberlo aprendido correctamente en su momento.

El enfoque tradicional se basaba en un método más centrado en la gramática y la práctica se limitaba a rellenar huecos con los correspondientes tiempos verbales o haciendo listas de vocabulario con su traducción en español. Sin embargo, una lengua no se aprende solo escribiéndola, sino practicándola con un objetivo comunicativo real o cercano a la realidad. El enfoque comunicativo, que es el que domina hoy en día, es más efectivo, porque tiene en cuenta que lo fundamental en el aprendizaje de las lenguas es poder usarlas en situaciones de comunicación concretas. En realidad, se pretendió enmendar el error de basar el aprendizaje de la lengua en la enseñanza de los aspectos gramaticales contratando a profesorado nativo que desarrollara, precisamente, la competencia oral del alumnado, aun carentes de otras destrezas necesarias para una adecuada enseñanza del inglés. Sin embargo, una de las mayores ventajas del profesorado nativo es que, en niveles intermedios y avanzados, los estudiantes ya dominan los aspectos más básicos del idioma y el aprendizaje es mucho más productivo y efectivo, puesto que se centra en las destrezas orales practicando el idioma en un contexto natural.

A diferencia del profesorado más tradicional, gran parte del profesorado no nativo actual que es especialista en lengua inglesa se ha formado durante muchos años dentro y fuera de su país. Además, el hecho de haber aprendido esa lengua durante muchos años y haber activado mecanismos cognitivos para desarrollar las diferentes destrezas (hablar, escuchar, leer y escribir) le facilita en gran medida su labor docente. El profesorado no nativo conoce cómo funciona la lengua y para qué se usa. Por este motivo, su método de enseñanza estará basado en los posibles problemas a los que se enfrenta su alumnado no nativo cuando está aprendiéndola. Por tanto, no se basa solo en el conocimiento de la lengua extranjera, sino de todo el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, una docente no nativa de inglés sabe de antemano cuáles serán los errores más recurrentes o los problemas más comunes entre su alumnado. Como docente, su labor se enfocará en adelantarse a esos posibles problemas de aprendizaje, identificarlos a tiempo y evitar que se repitan (como ocurre con las estructuras verbales).

Pongamos algunos ejemplos lingüísticos de los aspectos más complicados de aprender en inglés:

- **False friends:** palabras que se parecen entre sí, pero cuyo significado no está relacionado. Por ejemplo, “*library*” se parece a “librería”, pero significa “biblioteca”.
- **Idioms:** refranes o frases hechas. Por ejemplo, “*once in a blue moon*” (raramente) o “*spill the beans*” (revelar un secreto).
- **Phrasal verbs:** verbos compuestos con un significado distinto del verbo original, normalmente formado por un verbo y un adverbio o preposición. Por ejemplo, “*give up*” (dejar de realizar un *hobbie*, un vicio o una actividad) o “*put up with*” (tolerar algo o a alguien).

En este sentido, la gran ventaja en el proceso de enseñanza-aprendizaje es que tanto el profesorado no nativo como el alumnado comparten la misma realidad; es decir, su contexto es muy similar, pues comparten la lengua, el entorno social y la cultura de su propio país y/o región. Esta conexión lingüística, social y cultural es muy importante para establecer una

mejor relación profesorado-alumnado. Una alumna o alumno tenderá a usar el español para consultar, preguntar, comentar algo que no sepa decir en inglés. Si el profesorado es nativo y no domina demasiado el español, habrá problemas de comunicación y, por tanto, de aprendizaje. Cuando existe empatía y acercamiento entre el docente y sus estudiantes, los niveles de estrés y ansiedad se reducen considerablemente, creando así un entorno emocionalmente seguro donde el alumnado se sienta motivado. Así es, precisamente, como el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere todo su sentido.

Errores vs. conciencia lingüística

Y, ¿qué ocurre si el profesorado comete errores y no nos damos cuenta? ¡Cuidado! A veces, cuando aprendemos una lengua, podemos mimetizar y sistematizar errores. Puede darse el caso de que un docente nativo sin la formación adecuada transmita a su alumnado ciertos errores, dejes, coletillas... Por ejemplo, un profesor nativo de español enseñando en un colegio británico podría cometer errores muy típicos en determinadas zonas geográficas de España (como el laísmo, leísmo, loísmo, dequeísmo) y un sinfín de “lapsus” lingüísticos de los que muchos hablantes nativos de español no son conscientes. Pongamos un ejemplo más claro: imaginad que una profesora de español nativa sin formación al hablar dijera “quisistes” (cuando lo gramaticalmente correcto es “quisiste”). Tras escucharlo varias veces, su alumnado reproduciría el mismo error (a nivel escrito y oral).

Esta reflexión metalingüística (sobre el funcionamiento de la propia lengua) está ausente en la mayoría de los hablantes nativos de una lengua sin la formación adecuada. En este sentido, es muy importante que el profesorado de idiomas sepa responder ante las preguntas de su alumnado cuando no sepa por qué funciona la lengua de una manera y no de otra (aunque, es cierto, que a veces no tiene una explicación razonada; de ahí la dificultad de aprender la gramática y de saber enseñarla). Teniendo en cuenta la importancia de la formación metodológica, recientes investigaciones (Díaz, 2009) han puesto de manifiesto las diferencias entre profesorado nativo/no nativo de inglés en relación con técnicas pedagógicas (en concreto, el andamiaje) utilizadas en contextos de adquisición de lenguas extranjeras a edades tempranas. Este estudio comparativo ha revelado que el profesorado nativo elabora más su lenguaje y se muestra más tolerante con los errores que comenten los estudiantes, mientras que el profesorado no nativo procura no usar la lengua materna y otorga más importancia a corregir los errores. En esta misma línea, Árvá y Medgyes (2000) apuntan que el profesorado no nativo entiende mejor el proceso de aprendizaje de la lengua, empatiza mejor con el estudiantado y asume un mayor compromiso respecto al proceso de enseñanza que los nativos. Estos expertos coinciden en que el aprendizaje de lenguas con profesorado nativo es mucho más efectivo (sobre todo, a ciertos niveles donde la destreza oral cobra mayor importancia). En este sentido, Lasagabaster y Sierra (2005) mostraron evidencias sobre las preferencias de los estudiantes universitarios por el profesorado nativo en las áreas de pronunciación, producción y comprensión oral. En cambio, Pacek (2005) reveló en su investigación con estudiantes de inglés de varios países que estos valoraban positivamente los conocimientos metodológicos del profesorado no nativo.

En definitiva, la mayor ventaja del profesorado no nativo es haber sido estudiantes de la lengua que enseñan. Sus posibles carencias en el dominio de la lengua se compensan con el hecho de que puede ofrecer un modelo de aprendizaje para el alumnado. Al enseñar la lengua como un aprendiz de la misma, le facilita en gran medida la prevención y corrección de errores, así como todo el proceso de aprendizaje de la lengua.

Recapitulando...

A modo de recapitulación de los apartados anteriores, la siguiente tabla muestra en forma de resumen las ventajas y desventajas del profesorado nativo y no nativo:

PROFESORADO NATIVO	PROFESORADO NO NATIVO
Ventajas	Ventajas
Dominan el idioma: expresiones coloquiales, jerga, vocabulario	Viven en un contexto cultural similar al de sus estudiantes
Poseen un acento y una pronunciación típicamente inglesa	Poseen formación lingüística y metodológica
Es un intermediario cultural	Pueden ser un modelo de referencia para sus alumnos
Suponen una motivación para el alumnado conocer otras culturas	Facilitan el aprendizaje mediante estrategias ya usadas como estudiante
Pueden estar más actualizados en el lenguaje	Realizan asociaciones conceptuales y comparaciones entre ambas lenguas
Favorecen la comunicación en un contexto natural	Se anteponen a las dificultades de aprendizaje
Son más productivos en niveles intermedios y avanzados	Comparten la misma lengua, lo que favorece la cohesión y la empatía
Más tolerante con los errores	Asumen mayor compromiso
Desventajas	Desventajas
Pueden no estar cualificados pedagógicamente y no tener tanta experiencia docente	Pueden no dominar la lengua ni tener un acento perfecto
Pueden no tener tanta conciencia metalingüística	Pueden cometer más errores
Pueden tener más dificultades para identificar y evitar errores	No suponen un contexto real (menos motivación por parte del alumnado)

Tabla 4. Ventajas y desventajas del profesorado nativo y no nativo.

Tras desmontar algunos de los mitos y falsas creencias del profesorado nativo y no nativo, parece evidente que las preferencias hacia uno u otro deben depender de factores adicionales, como la formación, experiencia, nivel sociocultural, procedencia geográfica y no únicamente de ostentar la mera condición de nativo. Es, por tanto, necesario reflexionar sobre qué aspectos deberían prevalecer en un buen profesor o profesora de idiomas.

Requisitos para ser un buen docente de inglés: ni nativo ni no nativo

Hoy en día, el objetivo de aprender una lengua no es imitar como “cacatúas” al hablante nativo ni conseguir un certificado C2. Según las recientes recomendaciones establecidas por las políticas lingüísticas en Europa, el objetivo principal es adquirir dos o más lenguas (además de la lengua materna). Esto no significa que adquirir una lengua signifique dominarla perfectamente, sino aprenderla con la suficiente profundidad como para saber usarla y satisfacer las necesidades comunicativas en el mundo globalizado actual.

Expertos, pedagogos, lingüistas, asociaciones de padres y madres coinciden en que lo más importante no es que el profesorado sea nativo, sino que sean buenos docentes. Según el director en España del British Council, Rot Pryde, “el requisito imprescindible de nuestros profesores en España es que tengan una buena formación, que conozcan el inglés y el español

muy bien y que estén al tanto de lo último en fórmulas de enseñanza”². Efectivamente, esta sería la combinación perfecta, puesto que aúna conocimientos lingüísticos en ambas lenguas y conocimientos pedagógicos.

A modo de resumen, veamos algunos de los aspectos más importantes a tener en cuenta para ser un buen profesor o buena profesora de idiomas:

1. *No fijarse como objetivo principal que el alumnado alcance una competencia y pronunciación típicamente nativas.*

Este objetivo carece de sentido, puesto que es complicado de lograr a corto plazo, tanto si imparte la lengua profesorado nativo como si es no nativo. Debemos entender que el nivel C2 (correspondiente a un hablante nativo) solo puede adquirirse después de muchos años de estudio y práctica. Aunque numerosas academias y centros de lenguas ofrecen cursos de preparación y certificación de este tipo, resulta cuanto menos sorprendente que en un periodo corto de tiempo se alcance ese nivel, habida cuenta de que muchos hablantes nativos no lo conseguirían si tuvieran que realizar dicha prueba de evaluación sin la preparación correspondiente.

2. *Formación continua a nivel lingüístico y metodológico.*

Sin duda este es el talón de Aquiles de muchos programas bilingües en España. Falta aún mucha formación y conciencia lingüística y metodológica para satisfacer las necesidades de aprendizaje a través de estrategias, métodos y recursos más novedosos y efectivos que la metodología tradicional basada en memorizar, traducir y rellenar huecos. Las lenguas, bien sea la lengua materna, bien una lengua extranjera, están en constante evolución. Es por este motivo por lo que el profesorado no debe caer en el error de conformarse con lo ya aprendido o arriesgarse a que se olviden ciertas expresiones por desuso en el tiempo. A su vez, cualquier docente de idiomas debe estar en constante actualización, no solo en relación con la lengua, sino en el sentido más pedagógico para adaptar la metodología al contexto actual.

3. *Conocer el contexto cultural y social del alumnado.*

Es fundamental indagar en las circunstancias particulares de los estudiantes para saber de dónde partimos cuando enseñamos una lengua y así saber a dónde queremos llegar. Conocer tanto su contexto familiar, social y cultural como sus hábitos y necesidades resulta indispensable en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuanto mayor sea la similitud con el contexto y realidad del profesorado, además de compartir la misma lengua, mayor será la conexión, empatía y comunicación con los estudiantes, de manera que se pueda llevar a cabo una enseñanza de calidad, adquiriendo los conocimientos de forma significativa.

Teniendo estos tres aspectos en cuenta, el factor determinante del éxito en el aprendizaje de lenguas dependerá no tanto de la condición de nativo o no nativo como de su formación, experiencia y competencia (meta)lingüística, con el fin de que los estudiantes sean capaces de comprender y comunicarse en una segunda lengua.

Dadas las circunstancias reales en los centros educativos, lo ideal sería un profesor o profesora bilingüe que haya adquirido un gran conocimiento de la segunda lengua y que esté capacitada metodológicamente para transmitir esos conocimientos a su alumnado a cualquier nivel. Bien es cierto que esta solución resulta un tanto utópica, pues la mayoría del profesorado

² Álvarez, P. (20 de octubre de 2020). Profesores nativos, sí, pero sobre todo expertos. *El País*.

nativo no tiene un buen dominio del español, por lo que la productividad de estas sesiones con el auxiliar de conversación se ve reducida a aquellos estudiantes que dominan mejor el idioma y pueden comunicarse más fácilmente con su profesora o profesor nativo.

En los centros bilingües actuales, parece existir una falta de competencia lingüística por parte del profesorado no nativo que, en muchos casos, repercute en su propia identidad debido a las inseguridades y complejos de inferioridad. Es precisamente este pobre dominio del idioma, en general, el que devalúa a todo el colectivo no nativo, resaltando al mismo tiempo la superioridad de cualquier hablante nativo sin formación específica para impartir docencia de idiomas.

Alternativas a la dicotomía “profesorado nativo/no nativo”

Ante este panorama, ¿no sería una buena opción juntar al profesorado nativo y al no nativo en la misma aula? No solamente contratar a estos nativos como meros asistentes de conversación (que la mayoría de las veces sí que están acompañados por el profesor no nativo especialista), sino proponer cursos de formación integrando a ambos perfiles de docente con el fin de que compartan:

- a) Sus conocimientos lingüísticos y culturales del idioma extranjero (los nativos);
- b) La experiencia metodológica y conciencia metalingüística (los no nativos).

Esta combinación favorecería en gran medida la cooperación en busca de una mayor calidad de prácticas docentes que redundarían en una mejora significativa en la adquisición de la lengua extranjera.

Como hemos podido comprobar en este capítulo, la disyuntiva “nativo/no nativo” no parece tan sencilla de resolver. Solo es cuestión de analizar, reflexionar y poner en una balanza las ventajas y desventajas que ofrece cada perfil de docente yendo más allá de las generalizaciones y simplificaciones sobre qué es ser nativo en la sociedad actual.

Bibliografía

- Álvarez, P. (20 de octubre de 2020). Profesores nativos, sí, pero sobre todo expertos. *El País*. https://elpais.com/sociedad/2012/10/08/actualidad/1349720175_812280.html 9/10/2012
- Árva, V. y Medgyes, P. (2000). Natives and non-natives teachers in the classroom. *System*, 28(3), 355-372.
- Canagarajah, A. S. (1999). Interrogating the “native speaker fallacy”: non-linguistic roots, non-pedagogical results. En G. Braine (ed.), *Non-native educators in English language teaching* (pp. 77-92). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cenoz, J. (2003). El aprendizaje del inglés desde educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos. *EDULING Revista-Forum sobre Plurilingüismo y Educación*. Vol. 1, 1-11.
- Clark, E. y Paran, A. (2007). The employability of non-native-speaker teachers of EFL: A UK survey. *System*, 35(4), 407-430.
- Dafouz, E. y Hibler, A. (2013). ‘Zip your lips’ or ‘Keep quiet’: main teachers’ and language assistants’ classroom discourse in CLIL settings. *Modern Language Journal*, 97(3), 655-669.
- Davies, A. (2004). The native speaker in applied linguistics. En A. Davies y C. Elder (eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 431-450). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Díaz, N. R. (2009). A comparative study of native and non-native teachers’ scaffolding techniques in SLA at an early age. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 17(1), 57-73.
- Kramsch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram. y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 23-37). Madrid: Cambridge University Press.

- Fernández Barrera, A. (2019). *Bilingual education in Spain: A Sociolinguistic Ethnography of CLIL in Castilla-La Mancha* [Tesis doctoral]. UCLM, Facultad de Letras de Ciudad Real.
- Lasagabaster, D. (1999). El aprendizaje del inglés como L2, L3 o Lx: ¿en busca del hablante nativo? *Revista de Psicodidáctica*, 8.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2005). What do Students Think about the Pros and Cons of Having a Native Speaker Teacher? En D. Lasagabaster y J. M. Sierra, *Non-Native Language Teachers* (pp. 217-241). Boston, MA: Springer.
- Moussu, L. y Llurda, E. (2008). Non-native English-speaking English language teachers: History and research. *Language Teaching*, 41(3), 315-348. <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/31325>
- Pacek, D. (2005). 'Personality Not Nationality': Foreign Students Perceptions of a Non-Native Speaker Lecturer of English at a British University. En E. Llurda (ed.), *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession* (pp. 243-262). Boston, MA: Springer.
- Relaño Pastor, A. M. y Fernández Barrera, A. (2019). The 'native speaker effects' in the construction of elite bilingual education in Castilla-La Mancha: tensions and dilemmas. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(5), 421-435.
- Renaud, P. (1998). Absoute pour un locuteur natif. En A. Queffelec (ed.), *Francophonies. Recueil d'études en hommage a Suzanne Lafage* (pp. 257-272). Niza: INALF-CNRS.
- Seidlhofer, B. (2007). Common property: English as a lingua franca in Europe. En J. Cummins y C. Davison (eds.), *International handbook of English language teaching*, vol. 15 (pp. 137-153). Boston, MA: Springer.
- Trudgill, P. (2001). Received Pronunciation: Sociolinguistic aspects. *Studia Anglica Posnaniensia*, 36, 3-13.
- Ubach, A. y Lakatos, S. (1996). ¿Profesor nativo o no nativo? En *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE* (León 5-7 de octubre de 1995), 239-244. Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.

Capítulo 4

“Sun of a beach”: La importancia de la pronunciación en inglés

Lucas Baeyens Morata

Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

*“La lengua inglesa puede ser extraña. Sin embargo, puedes llegar a comprenderla mediante una reflexión profunda y rigurosa”
 (“English can be weird. It can be understood through tough thorough thought, though.”)
 (atribuida a David Burge)*

Se dice que un fallo de pronunciación es como ese diminuto, aunque tremendamente visible, trocito de perejil que tienes entre los dientes: un buen amigo te notificará de su aparición al instante; el vecino de enfrente *tal vez* lo haga, dependiendo de lo trabajada que esté vuestra relación, mientras que otros muy posiblemente lo sufran en silencio sin mediar palabra, por mucho que les esté costando morderse la lengua.

Algunos fallos de pronunciación, independientemente de la lengua que hables, muy posiblemente no pasen más allá de ser un desliz insignificante e intrascendente sin ningún tipo de influencia en la conversación que estés llevando a cabo, pero ¿qué ocurre con aquellos fallos que pueden conllevar daños irreparables en la conversación por falta de inteligibilidad, contexto o comprensión? ¿Y si ese tipo de fallos se cometen en una lengua que no es tu lengua materna y que puedes utilizar con más de 1200 millones de hablantes en todo el mundo?

Tomemos como ejemplo la historia de un estudiante alemán de derecho que acudió a Inglaterra para realizar su Erasmus y al que sus compañeros de piso apodaron desde el primer momento “*der Hippie*” cuando, durante la primera conversación, estos últimos creyeron entender que el estudiante había venido a Londres “a estudiar amor” (*love*) en lugar de derecho (*law*). O qué decir del caso de Marta, que, cuando quiso elogiar la fragancia de la colonia (*cologne*) de sus amigas de clase, se encontró con una respuesta a medias entre carcajadas y *shock* por parte de sus interlocutoras cuando estas parecieron escuchar que a Marta les encantaba “*the fragrance of their colons*”.

Este tipo de malentendidos son precisamente los que nadie queremos cometer cuando hablamos en inglés (pero que todos hemos cometido, cometemos y seguiremos cometiendo

de vez en cuando); y la cuestión ya no es enfrentarnos a una conversación con un hablante londinense, escocés o de Salt Lake City. La lengua inglesa se ha convertido en algo mucho más significativo que simplemente el medio de comunicación que utilizan millones de hablantes en el mundo como lengua materna. Cada vez más y más personas la utilizan a modo de segunda lengua a diario como principal medio de comunicación global. La 22ª edición del *Ethnologue* (Eberhard, Simons y Fennig, 2019), un listado exhaustivo en el que se estudian las lenguas y dialectos del mundo, sostiene que, a fecha de 2019, el número de hablantes de inglés como lengua materna en el mundo se encuentra en 369,7 millones, mientras que el número de hablantes de inglés como segunda lengua alcanza la escalofriante cifra de 898,4 millones (casi 300 millones de hablantes más que en 2017; ver figura 3).

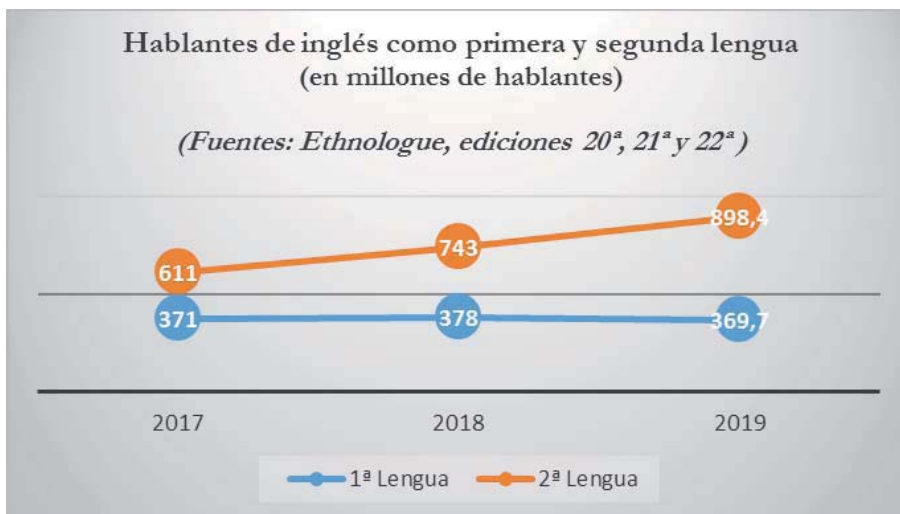


Figura 3. Número de hablantes de inglés como primera y segunda lengua.

De hecho, el inglés es la lengua más hablada del mundo como segunda lengua, triplicando el número de hablantes de hindi (295,3 millones), la segunda en el *ranking*. Esta increíble progresión consolida aún más la lengua inglesa como la lengua de comunicación del mundo y por tanto como la *lingua franca* (medio de comunicación empleado por personas no nativas) por excelencia. Frente a este contexto, evitar que nuestra pronunciación pueda conllevar problemas de comunicación cuando utilizamos esta lengua supone un reto y una necesidad que no debemos ignorar.

En este capítulo vamos, por tanto, a repasar la importancia de la pronunciación en el proceso de aprendizaje de una lengua, en el que otorgaremos una relevancia especial a la pronunciación de la lengua inglesa en hablantes de español. Seguramente durante todos los años que hayas estudiado o que lleves estudiando inglés, alguna de las siguientes preguntas ha estado rondando por tu cabeza en algún momento: ¿Es realmente necesario e importante pronunciar bien? ¿Pero de verdad que la pronunciación se puede aprender y practicar? ¿Por qué hay algunos sonidos que me cuesta tanto producir? ¿Es posible que pronunciar mal pueda llevar *realmente* a problemas de comunicación? ¿O es algo que nos dicen los profesores para que prestemos más atención al asunto? Trataremos de dar respuesta a todas estas dudas durante los siguientes párrafos.

La importancia de la pronunciación

Como Celce-Murcia *et al.* (1996) argumentan, la pronunciación ha sido la hermana fea y olvidada de la investigación de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Durante muchos años fue considerada como un aspecto mucho menos relevante que la gramática o el vocabulario, por poner dos ejemplos. Aunque progresivamente la pronunciación empezó a surgir en los temarios de las clases de inglés, su enseñanza se limitaba casi exclusivamente a la imitación, donde el personal docente servía como un modelo que el alumnado debía copiar, imitar y reproducir de la manera más precisa posible con el fin de buscar una pronunciación tan cercana a la de cualquier hablante nativo de inglés como se pudiera. Generaciones y generaciones de hablantes de español mostraron inconscientemente la tentación de alardear de la opulencia de sus sastres ("*My tailor is rich*"), lo que nos llevó a formular la teoría de que existía un negocio de sastrería en la Quinta Avenida neoyorkina con millones de amigos en el mundo (teoría que, de momento, no ha podido ser comprobada). Bromas aparte, quienes caminaron sus primeros pasos aprendiendo inglés repitiendo *ad nauseum* frases inconexas como esa entenderán lo que se está comentando aquí.

Durante los años 70 y 80 surgieron nuevas visiones acerca del aprendizaje de lenguas. Con la llegada de la *competencia comunicativa*, acuñada por Hymes en 1966 (ver Hymes, 1972), aparecieron progresivamente nuevos enfoques que otorgaban una importancia capital a la lengua como instrumento de comunicación. Aprender una lengua dejó de implicar estudiar, memorizar y repetir contenido gramatical o léxico sin contexto y sin propósito. Hablar una lengua se convirtió en sinónimo de *comunicarse*. Con estos nuevos enfoques, los investigadores y lingüistas afrontaron el estudio de la pronunciación con nuevas perspectivas: Walker (2014) afirma que, si la pronunciación de un/a estudiante no progresa al mismo ritmo que las demás destrezas, estas podrían verse afectadas; por ejemplo, si nuestra capacidad de relacionar sonidos y escritura falla, nuestra expresión escrita se verá sin duda perjudicada, al igual que nuestra comprensión oral y, por supuesto, nuestra producción oral. Pero lo que es más grave: con una mala pronunciación podrían aparecer problemas de comunicación oral que pueden interrumpir una determinada conversación.

Aparentemente, siempre ha existido una visión negativa o, al menos, pesimista en cuanto a la enseñanza de la pronunciación. Morley (1994; en Greenwood, 2002) da voz a las opiniones de un número de docentes acerca de la enseñanza de la pronunciación:

- *No es importante.*
- *Los alumnos la irán adquiriendo ellos solos.*
- *No se puede enseñar.*
- *No sé cómo enseñarla.*

Otras voces ofrecen visiones negativas al respecto que refuerzan estas ideas. Jones (1997), por ejemplo, expuso que la instrucción fonológica podía llegar a ser incluso perjudicial en adultos (más adelante veremos por qué, de ser así).

Sin embargo, hay estudios y trabajos más recientes que no solo proporcionan respuesta a las afirmaciones anteriores, sino un sinfín de estrategias, actividades, técnicas y material para poder afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación. Los trabajos de Walker (2010) y Rogerson-Revell (2011) son grandes ejemplos de ello.

Con todo, lo que parece claro es que hay, al menos, un consenso general en establecer que la pronunciación debería gozar de una relevancia suficiente como para no convertirse en elemento disruptivo que dificulte o impida la comunicación entre hablantes nativos y/o no nativos

de cualquier idioma. Como argumenta Celce-Murcia, esta visión de la lengua como comunicación conlleva con cierta urgencia nuevas visiones sobre la enseñanza de la pronunciación³.

La “pronunciación inteligible” y los modelos de pronunciación

Tras haber discutido la importancia de la pronunciación en el aprendizaje de idiomas, hemos establecido que, cuando aparecieron enfoques centrados en la lengua como herramienta de comunicación, la pronunciación renació como el ave fénix. Con todo ello, nos surge una pregunta: ¿Pero afecta directamente la pronunciación a la comunicación? ¿Y cómo? ¿De verdad que no nos estás asustando? Entra en escena la noción de “inteligibilidad”.

Kenworthy (1987) la define como el concepto de “ser entendido por un oyente en un momento concreto en una situación concreta”⁴; algo muy cercano al concepto de “comprensión”. De acuerdo a ciertos autores, que un mensaje sea comprensible e interpretable tiene cierta prioridad respecto a que sea inteligible, pero autores como Jenkins (2000) lo considera un problema: cada hablante cuenta con un contexto propio, lo que puede llevar a interpretar incorrectamente referencias contextuales. Además, los hablantes de una segunda lengua de niveles más básicos pueden tener problemas al producir esas referencias contextuales. En otras palabras, el contexto no siempre da las pistas necesarias para descifrar un mensaje que no queda claro. Es decir, la famosa muletilla “Pero tú me entiendes, ¿no?”, que utilizamos como excusa cada vez que hemos fallado a la hora de transmitir un determinado mensaje, se ha quedado sin gasolina.

Para añadir dramatismo, cuando fallamos a la hora de producir un determinado sonido en inglés y lo sustituimos por otro (sea parecido o diferente) podemos encontrarnos con resultados inesperados debido a la falta de inteligibilidad; por ejemplo, debido a la inexistencia del sonido /θ/ en alemán (que corresponde a la “z” en castellano), un nativo germano hablando en inglés podría dar a entender que un amigo suyo está enfermo (“*My friend is sick*”), cuando en su lugar querría indicar las pocas luces que tiene (“*My friend is thick*”). Enfatizaremos en este tipo de problemas (especialmente los que podemos encontrar los hispanohablantes) más adelante.

Por todo lo que acabamos de destacar, podríamos concluir que, como Kenworthy (1987) argumenta, el objetivo de nuestra pronunciación cuando hablamos un segundo idioma es buscar la “inteligibilidad confortable”⁵, un punto en el que nuestro mensaje es comprensible e inteligible por nuestros interlocutores, de manera que no tengan que esforzarse sobremanera para entender lo que queremos decir.

Sin embargo, querido lector, querida lectora, es posible que a estas alturas haya surgido una nueva pregunta en tu mente: “Vale, entonces si nos has comentado antes que hay casi tres veces más hablantes de inglés como segunda lengua que hablantes nativos y parece que lo importante es ser inteligible, entonces... ¿la cosa es resultar inteligible para quién?”.

Esta pregunta ha llevado a numerosos quebraderos de cabeza a lingüistas e investigadores por todo el mundo. Varias corrientes que han surgido recientemente le dan renovada importancia al inglés como la mayor lengua de comunicación entre hablantes no nativos: EIL (*English as an international language*), ELF (*English as a lingua franca*), etc. Tomando todo esto en cuenta,

³ Traducción del original: “this focus on language as communication brings renewed urgency to the teaching of pronunciation” (1996:7).

⁴ Traducción del original: “being understood by a listener at a given time in a given situation” (1987:13).

⁵ Traducción del original: “comfortable intelligibility”.

Rogerson-Revell (2011) profundiza en una reflexión de gran importancia ante todo esto: los modelos de pronunciación.

En España, el modelo que hemos seguido tradicionalmente como la “pronunciación correcta y deseada” es un sistema británico de pronunciación “de prestigio” sin connotaciones regionales conocido como “RP” (*received pronunciation*) o “inglés de la BBC”. En otros países europeos, el modelo de pronunciación que domina la enseñanza del inglés es un acento normalizado basado en el inglés hablado en los Estados Unidos, conocido como “*general American*”, considerado por tener características fonéticas algo más sencillas que el acento RP. Además, el inmenso número de productos audiovisuales o musicales que provienen de Estados Unidos y que se encuentran disponibles ante todo estudiante de inglés facilita la recepción y exposición a este tipo de acento.

Y, por último, otras voces optan por elegir otros modelos de pronunciación, como puede ser *the lingua franca core*, un modelo un poco más “neutro” diseñado por Jenkins (2000). Este modelo, basado en el inglés como *lingua franca*, está dirigido a facilitar la inteligibilidad de hablantes de inglés como segunda lengua ante otros hablantes de inglés como segunda lengua. Como no toma como preferencia ningún acento marcado geográficamente, permite que el hablante cuente con mayor flexibilidad a la hora de mantener una identidad determinada como hablante de la lengua.

Sea como fuere, Rogerson-Revell nos destaca que, más allá de debatir incansablemente en la elección del “modelo perfecto”, la idea clave es escoger un modelo que mejor se adapte a los estudiantes, en primer lugar, al docente y al contexto.

Factores que influyen en el aprendizaje de la pronunciación

A pesar de lo dicho anteriormente, mejorar nuestra pronunciación a un ritmo ideal no solo está determinado por cómo nos lo enseñen o el modelo escogido por nuestro/a docente. Cómo adquirimos, aprendemos y desarrollamos nuestra pronunciación siempre ha resultado un aspecto profundamente misterioso; existe un número de factores que influyen en el modo y la rapidez en que ocurre:

- **Edad.** Parece que la pronunciación es uno de los aspectos del lenguaje que más quedan influidos por la hipótesis del periodo crítico de Lenneberg (1967). Esta hipótesis sostiene que hay una ventana de edad ideal (aproximadamente, entre los dos y los trece años) tras la cual el aprendizaje de una lengua resulta más complicado. Aunque esta noción ha generado controversia, parece claro que, durante la infancia y la edad adulta, procesamos la adquisición de la pronunciación de diferentes maneras.
- **Exposición y enseñanza previa.** Como es lógico, cuanto más tiempo estés expuesto a estímulos auditivos en lengua inglesa, mejores resultados tendrás en tu pronunciación (Krashen, 1981). Del mismo modo, y como hemos ya comentado, el tipo de método/enfoque/enseñanza que hayas recibido, con sus consiguientes técnicas, materiales o metodologías, van a condicionar tu competencia fonológica.
- **Aptitud, actitud y motivación.** Parece claro que existe una relación entre una mejor pronunciación y un estado afectivo positivo por parte del estudiante, especialmente si se ven progresos en la comunicación utilizando esa lengua, lo que aumenta la motivación del hablante (Jones, 1997). En cuanto a la aptitud, parece que el típico pero eficaz “tener buen oído” ejerce un papel positivo en la pronunciación.

➤ **Factores lingüísticos.** Además de los factores que hemos mencionado, y que se centran en características propias del hablante, existen otros factores puramente lingüísticos que van a afectar en la pronunciación de una determinada lengua, por ser fonemas complicados de pronunciar o desconocidos para los hablantes. Richards (1971) los divide en tres tipos:

- a) **Errores de transferencia.** Son aquellos errores típicos que cometemos por influencia de nuestra lengua materna. Por ejemplo, en gran parte del español peninsular, no existe un sonido que se parezca a la /h/ aspirada del inglés, por lo que a veces utilizamos un sonido más gutural y acentuado, propio de nuestra “j”, en palabras como “*bouse*” (“*jaus*”), o “*Halloween*” (“*jalogiün*”).
- b) **Errores provenientes de aspectos complejos intrínsecos de la propia lengua.** Es decir, independientemente de la lengua materna del hablante. Por ejemplo, el sonido final /d/ en la palabra *read*.
- c) **Errores propios del desarrollo.** Es decir, los mismos errores que cometería un hablante nativo de la lengua durante su proceso de aprendizaje.

Por todo ello, vemos que aprender a pronunciar correctamente una lengua no es algo que dependa de un único factor o de lo bien o mal que hablara nuestra *teacher* de 2º de la ESO o nuestro profesor de 1º de BUP; es un combinado complejo de factores internos del hablante, propios de la lengua que estamos aprendiendo y de aspectos de influencia de nuestra lengua materna. Es precisamente en este último punto en el que nos vamos a centrar a continuación. Como hablante nativo de español, ¿qué tipo de problemas de pronunciación me puedo encontrar (y, por tanto, puedo anticipar, practicar y mejorar) cuando aprendo inglés?

Aspectos problemáticos de la pronunciación del inglés para hablantes de español

Lejos de proporcionar información compleja sobre fonética, símbolos raros y explicaciones enrevesadas, es mi intención ofrecer en esta sección unas breves pinceladas sobre qué tipo de problemas podemos encontrar los hablantes de español como lengua materna a la hora de pronunciar en inglés.

➤ Aspectos generales

- **Tendencia a pronunciar todas las letras con excesivo énfasis.** En español, tenemos una relación entre escritura y sonido bastante rígida; es decir, cuando vemos escrito “ch”, sabemos instintivamente qué sonido le acompaña, como en el caso de la palabra “coche” (salvo en préstamos de otras lenguas, como la palabra “*brioche*”, por ejemplo). Del mismo modo, en castellano tenemos tan solo cinco vocales (a, e, i, o, u), que pronunciamos con una intensidad similar, mientras que en inglés contamos con doce, con una distinción importante entre las que se pronuncian de manera “fuerte” y “débil”. Además, la lengua inglesa tiene un ritmo de pronunciación muy acentuado y que alterna entre sonidos vocálicos fuertes y débiles, mientras que el español es una lengua más silábica. Si a todos estos fenómenos añadimos que cuando queremos hablar en otra lengua los nervios pueden hacer que ralenticemos nuestro discurso, veremos que todo ello influye en la manera en que un hablante de español pronuncia con un énfasis muy marcado todos los fonemas del inglés, lo que puede dificultar la comprensión.

➤ Consonantes

- **Pronunciación de consonantes que no existen en español.** Es evidente que, si no contamos con la experiencia previa de haber tenido contacto con ciertos sonidos, nos puede ser muy difícil pronunciarlos. ¿Por qué nos resulta sencillo pronunciar la “th” en “*thank you*”, pero nos cuesta mucho más pronunciarla en “*they*”? Porque, aunque ambos sonidos se producen en castellano, la versión sorda (como la “z” en “*zozobrar*”) nos es más conocida y la relacionamos fácilmente con su grafía en inglés (“th”). En cambio, su versión sonora (similar a la pronunciación de la segunda “d” en el vocablo “*dedo*”) no solo nos resulta mucho más desconocida, sino que nos cuesta relacionarla con otra grafía distinta en inglés (“th”) a su versión en castellano (“d”). Lo mismo nos ocurre con otros sonidos consonánticos del inglés, como pueden ser los sonidos correspondientes a la “sh” en “*shower*”, la “z” en “*zebra*”, la “j” en “*just*” o la “v” en “*vacation*”. Si no queremos expresar que ejercer nuestro derecho al voto (“*vote*”) nos suene igual que un paseíto en barco (“*boat*”), tenemos que tener cuidado en la pronunciación de ciertas consonantes. También es cierto que no todos los hablantes de español tenemos el mismo acento, y que las distintas variedades del español presentan particularidades fonéticas, lo que nos puede ayudar en algunos aspectos y/o perjudicar en otros. Es posible que, por ejemplo, hablantes andaluces de inglés, acostumbrados a pronunciar la “j” en “jamón” más suavemente que en otras regiones de España, muestren una mayor tendencia a pronunciar la “h” aspirada de “*Halloween*” de manera más precisa, ya que probablemente han tenido contacto con ese fonema a lo largo de su vida. Como podemos comprobar, ¡no toda la influencia que ejerce nuestra lengua materna en nuestra pronunciación del inglés tiene por qué ser negativa!

➤ Grupos consonánticos

- **Pronunciación de grupos que no existen en español.** Entendemos por *grupo consonántico* cuando encontramos (y debemos pronunciar) dos o más consonantes consecutivas. Este fenómeno es frecuente en español: “cl” en “claro”, “ps” en “parapsicología”, “kstr” en “extra”, etc. El problema aparece cuando el grupo consonántico que nos encontramos en inglés no es común ni frecuente en español, como sucede con grupos como “*himself*”, “*threats*”, “*outside*” o el ejemplo característico de encontrar un inicio de palabra con “s+consonante” (“*Spain*”, “*stairs*”, “*sky*” ...). En estos casos la tendencia del hablante de español es o bien añadir un sonido de apoyo (pronunciando “*Spain*” como “espein”) o eliminar uno de los sonidos consonánticos (pronunciando “*outside*” como “ouside”). Según argumenta Walker (2010), el primer recurso no afecta a la inteligibilidad, pero sí la eliminación de consonantes, así que, en este caso, menos *no* es más.

➤ Vocales

- **No distinción entre vocales largas y cortas.** Como hemos comentado antes, la lengua inglesa distingue de manera clara entre vocales largas y cortas; además, ¡cuenta con nada menos que doce vocales! En español contamos con cinco de ellas, normalmente pronunciadas con la misma intensidad. Este aspecto puede ser un problema, afectar a nuestra inteligibilidad y causarnos más de un problema. Si no producimos la longitud necesaria en situaciones como “*Look at this sheet!*”, estaremos insinuando que toda nuestra atención debería centrarse en algo ligeramente más escatológico que una sábana.

- **Pronunciación de vocales que no existen en español.** Si hemos comentado que en inglés contamos con doce vocales y en español con cinco de ellas, no hace falta ser matemático para saber que tenemos un problema de, al menos, siete vocales. ¡Pero es que, además, alguna de las cinco en castellano tampoco nos servirá en inglés! Esto puede parecer desafiante y horroroso; sin embargo, Jenkins (2000) y Walker (2010), entre otros, sostienen que, realmente, excepto un determinado sonido vocálico del inglés, que desgraciadamente no tenemos en castellano (el sonido vocálico presente en “*word*”, “*world*” o “*shirt*”), lo importante para que nuestra inteligibilidad con otros hablantes no nativos no esté en peligro no es tanto pronunciar las vocales con una precisión quirúrgica, sino con una longitud adecuada (ver punto anterior).

No obstante, no todo deben ser malas noticias. Es un buen día para los hablantes de catalán y gallego, por ejemplo, los cuales, por las características fonéticas de dichas lenguas, **sí** están más familiarizados que otros hispanohablantes con el concepto de vocales fuertes y débiles, lo que los beneficia enormemente en este aspecto.

➤ **Acentuación**

Desplazamiento del acento tónico. En español, la sílaba tónica de las palabras cae con mayor frecuencia en la penúltima sílaba (“*colina*”, “*marino*”, “*lápiz*”...) o en la última (“*cartón*”, “*correr*”, “*café*” ...). El inglés es una lengua de origen germánico y por tanto suele colocar el acento en la primera sílaba. Este aspecto puede ser problemático, de la misma manera en que puede serlo toda aquella palabra de origen latino presente en ambos idiomas, pero cuyo acento caiga en sílabas diferentes, como “*teléfono*” y “*telephone*”.

➤ **Entonación**

La entonación en español peninsular cuenta con un registro menos amplio que en inglés. ¿Alguna vez te has dado cuenta de que cuando hablas en inglés y te sorprendes de algo, tu voz suena como si te hubieras tragado un globo de helio? Esta es una característica del inglés, ya que el rango de entonación es muy amplio y se utiliza con fines pragmáticos. En español el rango suele ser más reducido y podemos tener otros problemas con la cadencia del inglés, el ritmo y la expresión de emociones o intenciones mediante la entonación. La parte positiva de ello es que todo esto también se puede aprender, practicar y mejorar.

Esta lista supone una versión reducida y simplificada de todos aquellos problemas que podemos encontrarnos en nuestra pronunciación los hablantes de español al hablar inglés. Para una lista más detallada e información más precisa sobre estos aspectos, puedes consultar los trabajos de Kenworthy (1987), Walker (2010) y Rogerson-Revell (2011), los cuales han sido las principales fuentes analizadas en esta sección.

Comentarios finales

En este camino que hemos ido recorriendo hemos tratado de dar respuesta a alguna de las dudas que nos pueden surgir como hablantes de español al hablar inglés en cuanto a la pronunciación. Por suerte, existen muchas investigaciones recientes y actuales que intentan (y seguirán intentando) proporcionar información y ayuda muy valiosa a la hora de enseñar y aprender

este apasionante aspecto de la lengua. Además, como se comenta en otros capítulos del libro, el rápido ascenso y accesibilidad de nuevas tecnologías, el elevado número de productos con contenido en inglés (*¡Larga vida a la era dorada de Netflix!*) y la facilidad de comunicación a gran escala gracias a Internet suponen un campo base magnífico desde el que planificar nuestro recorrido hasta la cima del Everest de la pronunciación.

En otras palabras: SÍ, la pronunciación es un aspecto muy importante de nuestro aprendizaje; SÍ, una mala pronunciación puede dificultar e incluso llegar a impedir la comunicación (además de ponernos en infinidad de situaciones cómicas y malentendidos a lo Mr. Bean que pretendemos evitar a toda costa); SÍ, desafortunadamente existen ciertos aspectos fonéticos del inglés que pueden ser especialmente problemáticos para los que hemos crecido con la lengua española como lengua materna; pero SÍ, afortunadamente la pronunciación puede aprenderse, practicarse y mejorarse sustancialmente a lo largo de todo nuestro proceso de aprendizaje, ¡y en qué momento estamos para hacerlo!

Por todo ello, si queremos admirar a voz en grito ese magnífico día soleado que estamos viviendo en la orilla del mar (*“What a wonderful sun of a beach!”*), prestemos atención, cuidemos y mimemos nuestra pronunciación para no ir mentando involuntariamente a la madre de nadie.

Yes, we can!

Bibliografía

- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. y Goodwin, J. M. (1996). *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F. y Fennig, C. D. (eds.) (2019). *Ethnologue: Languages of the World. 22nd edition*. Dallas: SIL International.
- Greenwood, J. (2002). The Role of Teaching English Pronunciation: Issues and Approaches. International Conference IPBA, 24-26.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jones, R. H. (1997). Beyond “listen and repeat”: Pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition. *System*, 25, 103-112.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. Harlow: Longman.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Rogerson-Revell, P. (2011). *English Phonology and Pronunciation Teaching*. London: Continuum Press.
- Simons, G. F. y Fennig, C. D. (2017). *Ethnologue: Languages of the World. 20th edition*. Dallas: SIL International.
- Simons, G. F. y Fennig, C. D. (2018). *Ethnologue: Languages of the World. 21st edition*. Dallas: SIL International.
- Walker, R. (2010). *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Walker, R. (2014). Pronunciation Matters. *English Teaching Professional*, 90, 4-6.

Capítulo 5

Aula invertida y gamificación en el aula de idiomas: Revisión de los resultados de experiencias

Justine Martin

Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

Introducción

En el contexto actual, cada vez se está cuestionando más que las metodologías tradicionales puedan dar respuesta a las nuevas necesidades de un mundo globalizado, interconectado y cambiante. En su lugar, se propone la implementación de metodologías innovadoras que, dicho sea de paso, no son ya tan “nuevas”. Así, la llamada “escuela activa” (Ferrière, 1922), en la que se enraíza gran parte de las innovaciones educativas actuales, apareció en los años 20 con las ideas de maestros como María Montessori y Celestino Freinet que supusieron una verdadera revolución en la educación. Ahora bien, ¿son estas metodologías innovadoras y activas eficaces para el aprendizaje?

En este capítulo se pretende mostrar los resultados de dos prácticas que se basan en los principios de las metodologías activas: el aula invertida y la gamificación. El objetivo principal de este capítulo es sintetizar los resultados de diferentes investigaciones, para dilucidar si estos enfoques son efectivos y permiten realmente al docente “enseñar mejor” y al alumnado, “aprender mejor”. Para ello, se han analizado los estudios basados en experiencias educativas para la enseñanza de lenguas extranjeras durante los últimos cinco años (desde 2016 hasta 2020, ambos incluidos). Antes de concluir, también se incluye un resumen de las aportaciones de André Tricot, que publicó en 2017 un trabajo sobre los mitos y las realidades en proyectos de innovación pedagógica.

Planteamiento teórico de las metodologías activas

Las metodologías activas son un conjunto de métodos pedagógicos que tienen en común la voluntad de situar al estudiante en el centro como actor de su aprendizaje. Privilegian situaciones reales, auténticas de búsqueda de información y de investigación para que el estudiante entienda y domine los recursos que el docente pone a su disposición (recursos técnicos y lingüísticos). Los supuestos relacionados son:

- El aprendizaje basado en proyectos (ABP): aprendemos mejor cuando nos implicamos en un proyecto concreto.
- El aprendizaje por problemas: aprendemos mejor cuando nos encontramos ante un problema que resolver.
- El aprendizaje colaborativo de los socioconstructivistas: aprendemos mejor con los demás.
- El aprendizaje experiencial: aprendemos a través de la experiencia práctica, sea en contexto académico o no.

Se suele decir, en didáctica, que es mejor encender un fuego que llenar un vaso, y es lo que pretenden las metodologías activas. A continuación, se presenta un listado no exhaustivo de algunas situaciones de enseñanza consideradas como metodologías activas:

- Resolución de problemas.
- Aprendizaje por proyectos.
- Estudios de caso.
- Colaboración.
- Debates.
- Juegos de rol y simulaciones.
- Gamificación.
- Metacognición o aprendizaje basado en el pensamiento.
- Aula invertida.

Estas actividades privilegian la actividad del que aprende frente al que enseña. Los beneficios observados, en numerosos casos prácticos, son múltiples (figura 4):



Figura 4. Beneficios de las metodologías activas.

Efectivamente, el estudio realizado entre 2001 y 2003 por Yoder y Hochevar (2005) en la Universidad de Akron pone de manifiesto el aumento del rendimiento académico por parte de los estudiantes que han seguido un método activo en el aula, en comparación a otro grupo, con la misma profesora, que ha seguido un método magistral tradicional. Los resultados de un mismo examen son o mejores o similares para este primer grupo. Estos resultados son constantes y demuestran que el contenido trabajado con métodos de aprendizaje activo lleva a resultados superiores y menos variables en el examen que el contenido trabajado en un aula de clase magistral con solo lecturas y presentaciones de vídeos, sin posibilidad de debate en clase. Según las investigadoras, el docente tiene que diversificar las técnicas de enseñanzas activas y explican que se pueden usar métodos durante la hora entera o sencillamente como complementos en el aula. Entre las técnicas que nombran se encuentran los debates, las reflexiones personales sobre vídeos visionados, los trabajos de grupo sobre elementos clave y la clase invertida para fomentar la reflexión en el aula y preparar al estudiante para la predicción de resultados de estudios de investigación. De hecho, Dunlosky (2013) demuestra, casi diez años después, que la estrategia de estudiar una cantidad exagerada de contenido para un examen es ineficaz para el aprendizaje a largo plazo. El paradigma propuesto por los especialistas pone de relieve el trabajo metacognitivo indispensable que consiste en saber *cómo* aprender y no tanto el *qué*, principio defendido por las metodologías activas (y, en concreto, el *thinking based learning*).

Otro estudio realizado por los profesores Joel Voss y Neal Cohen de la Universidad de Illinois (Estados Unidos) en 2010 demuestra que ser parte activa del aprendizaje refuerza la memorización. Según este estudio centrado en la actividad neuronal, el aprendizaje activo tiene un impacto considerable en la memorización de contenidos en la medida en que zonas enteras del cerebro son activadas y se conectan entre ellas para funcionar en tándem. En esta experimentación, se han encontrado diferencias significativas en la actividad neuronal de los participantes “activos” con respecto a los participantes “pasivos”. Estos nuevos descubrimientos permitieron manifestar el rol del hipocampo en el aprendizaje y ver que las demás zonas del cerebro implicadas en la planificación y la elaboración de estrategias no pueden ser eficaces si no interactúan con él (Voss y Cohen, 2010).

Desde principios del siglo XXI (por no ir más lejos en los estudios), todas las investigaciones llevadas a cabo sobre las metodologías activas en la enseñanza demuestran su beneficio en el aprendizaje y en el rendimiento académico del alumnado. De forma general, ya no es necesario intentar demostrar la eficacia de esas metodologías. Sin embargo, ¿cuáles son los resultados de las investigaciones realizadas estos últimos años en prácticas docentes activas concretas? En el siguiente punto, queremos exponer el estado de la cuestión sobre los resultados generales y en el ámbito de la enseñanza de idiomas sobre dos modelos: el aula invertida y la gamificación.

Aula invertida

El aula invertida está teniendo un gran éxito, sobre todo en la enseñanza universitaria. Pero ¿qué es realmente el aula invertida? Aunque el término “aula invertida” (o “*flipped learning*” en inglés) sea reciente, la práctica en sí no lo es. En efecto, según Ccoyllo y Rodríguez (2017) este concepto fue introducido por Maureen J. Lage, Glenn J. Platt y Michael Treglia en un artículo publicado en 2000 titulado “Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment”. Se trata de una práctica pedagógica que reestructura metodológicamente el proceso de enseñanza y aprendizaje proporcionando al alumnado vídeos teóricos que tienen que analizar en casa para poder dedicar las clases presenciales a la práctica. Martínez-Salas (2019) explica que:

Es un modelo pedagógico que plantea la necesidad de transferir parte del proceso de enseñanza y aprendizaje fuera del aula con el fin de utilizar el tiempo de clase para el desarrollo de procesos cognitivos de mayor complejidad que favorezcan el aprendizaje significativo (p. 206).

Más que una técnica de enseñanza es un modelo cuyos pilares se definen con sus siglas en inglés:

- ***Flexible environment*** (entorno flexible): los entornos tienen que adaptarse a cada alumno o alumna tanto en términos de aprendizaje como de tiempo.
- ***Learning culture*** (cultura de aprendizaje): se trata de un enfoque centrado en el alumnado en el que el aprendizaje es significativo.
- ***Intentional content*** (contenido intencional): los contenidos han sido reflexionados y premeditados por el o la docente.
- ***Professional educator*** (educador profesional): el o la docente especialista proporciona continuamente una retroalimentación relevante. También tiene que ser reflexivo y crítico ante su propia práctica docente siempre apuntando a la mejora del proceso de enseñanza.

El aula invertida no solo asegura una educación personalizada con un diseño en función de las necesidades (Bergmann y Sams, 2012), sino que también permite la autonomía del estudiante en la medida en que podrá avanzar con un ritmo propio y recibir una ayuda individualizada en el aula (Ccoyllo y Rodríguez, 2017). La clase invertida es, sobre todo, la posibilidad de reflexionar sobre la mejor forma de utilizar la presencia en el aula para darle sentido a esa presencia.

Balance de los estudios de caso sobre el aula invertida

Vamos a examinar los trabajos de investigación realizados sobre prácticas docentes de este tipo. Los objetivos de estas investigaciones fueron diversos:

- Ccoyllo y Rodríguez (2017) identifican si el aula invertida, junto a la gamificación, mejora el rendimiento académico en adolescentes y adultos (de 16 a 20 años).
- Nieto y Manzano (2019) analizan la eficacia del uso del aula invertida en estudiantes de 5º de educación primaria (10-11 años de edad) y observan mejoras en la motivación, reducción del fracaso escolar, aumento de buenos resultados académicos y beneficios en comprensión y expresión oral y escrita. Se identificó como ventaja adicional la mejora en el uso de dispositivos digitales para aprender y no solo para el ocio.
- Martínez Salas (2019) y Núñez-Barroz y Medina-Chicaiza (2020) observan si su aplicación mejora el aprendizaje en la competencia gramatical del idioma inglés (en adultos y estudiantes de bachillerato), el primero comparándolo al uso de la web 2.0 y aplicando, en ambos casos, pre- y posttest de nivel, así como encuestas finales.
- Zamudio-Hermida *et al.* (2019) analizan también la contribución del aula invertida en la enseñanza del inglés en bachillerato.
- Erofeeva y Sokolova (2018) vuelven sobre las ventajas de la práctica del aula invertida en el aula de francés como lengua extranjera en bachillerato.
- Sanchez, Rodríguez *et al.* (2019) y Aguayo Vergara *et al.* (2019) estudian las percepciones de estudiantes universitarios sobre sus potencialidades pedagógicas y su grado de satisfacción.
- Sauvage (2019) identifica las dificultades o los retos desde un punto de vista docente, en la puesta en práctica del aula invertida en clase de francés como lengua extranjera.

Estos estudios han demostrado que la aplicación de la metodología del aula invertida contribuye claramente al rendimiento académico, observando diferencias significativas entre el pretest y el posttest de nivel (Ccoyllo y Rodríguez, 2017; Martínez-Salas, 2019; Núñez-Barroz y Medina-Chicaiza, 2020). En concreto, las investigaciones de Aguayo Vergara *et al.* (2019), Martínez-Salas (2019), Núñez-Barroz y Medina-Chicaiza (2020), y Zamudio-Hermida *et al.* (2019) confirman que su aplicación mejora significativamente el aprendizaje gramatical del idioma, así como incrementa el nivel de lengua general. Martínez-Salas (2019) explica que ese rendimiento es superior con respecto al uso de la web 2.0. Sin embargo, en su estudio, Sánchez-Rivas *et al.* (2019) subrayan que, en las encuestas realizadas al alumnado, “lo que más han valorado en este estudio ha sido la posibilidad de debatir a través de Twitter y de acceder al trabajo de sus compañeros vía YouTube” (p. 163). Estos dos estudios entran en contradicción en cuanto al uso de las redes sociales en el aula de idioma. Comparado con el aula invertida, no obstante, cabe recordar que Sánchez-Rivas *et al.* (2019) retoma las percepciones del alumnado, dato más subjetivo. Según Núñez-Barroz y Medina-Chicaiza (2020), “la oportunidad para observar un video, las veces necesarias para obtener su comprensión y así logran estar en contacto con el idioma [...] permite mejorar su desempeño en el aula y con los compañeros para resolver dudas” (p. 146). Efectivamente, las razones que pueden explicar, según los estudios, el incremento en el rendimiento académico son diversas y entre ellas encontramos la optimización del tiempo invertido (Sánchez Rivas *et al.*, 2019), el aprendizaje individualizado (Erofeeva y Sokolova, 2018; Núñez-Barroz, 2020; Medina-Chicaiza 2020 y Sauvage, 2019), el aprendizaje diferenciado (Erofeeva y Sokolova, 2018), el cambio en la relación docente/estudiante (Erofeeva y Sokolova, 2018 y Aguayo Vergara *et al.*, 2019), el desarrollo de competencias sociales que favorecen el trabajo colaborativo y la confrontación de ideas (Aguayo Vergara *et al.*, 2019; Erofeeva y Sokolova, 2018; Núñez-Barroz, 2020; Sánchez Rivas *et al.*, 2019 y Sauvage, 2019), la posibilidad de releer y reescuchar tantas veces como sean necesarias (Erofeeva y Sokolova, 2018 y Sánchez Rivas *et al.*, 2019), la retroalimentación instantánea e individualizada por parte del docente (Erofeeva y Sokolova, 2018; Martínez-Salas, 2019 y Zamudio-Hermida, 2019) y el rol más activo y protagonista del estudiante y no centrado en la transmisión de contenidos por parte del docente (Aguayo Vergara *et al.*, 2019 y Nuñez-Barroz *et al.*, 2020).

Sin embargo, si la totalidad de los estudios empíricos demuestran que este método favorece el rendimiento académico de forma general, pero en concreto en el aula de idiomas, las encuestas realizadas al alumnado por Sánchez Rivas *et al.* (2019) destacan que, en relación con la dimensión de “rendimiento”, el alumnado no ha percibido diferencias entre método tradicional y aula invertida, tratándose, subrayémoslo otra vez, de una percepción subjetiva por parte de estos.

Otro dato interesante encontrado en las investigaciones (Ccoyllo y Rodríguez, 2017; Erofeeva y Sokolova, 2018; Martínez Salas, 2019; Núñez-Barroz y Medina-Chicaiza, 2020; Sauvage, 2019 y Zamudio-Hermida *et al.*, 2019) realizadas en aulas de inglés y francés, ambas como lenguas extranjeras, es el estímulo en la participación del alumnado. Según todos estos estudios, el principal factor es la motivación, al favorecer, como acabamos de explicar, un conjunto de elementos esenciales en el aprendizaje. De hecho, Sauvage (2019) destaca que esta motivación intrínseca es más fuerte si los estudiantes se conocen entre ellos antes de empezar este método, ya que les permite sentirse más a gusto mejorando el espíritu de equipo, el sentido de la colectividad y, por lo tanto, la implicación. En este punto, también nos encontramos con una contradicción en Sánchez Rivas *et al.* (2019) cuando dice que el alumnado no percibe un incremento en la participación en las clases del aula invertida. Si bien los datos demuestran un incremento en la participación, el alumnado no es consciente de ello.

Finalmente, un artículo interesante vuelve sobre los retos desde un punto de vista docente, con la puesta en práctica del aula invertida en clase de francés como lengua extranjera (Sauvage,

2019). Según la investigadora, las dificultades que puede encontrarse un docente a la hora de llevar a cabo esa metodología conciernen particularmente a la elaboración de contenidos. En efecto, los puntos que dieron problema a los docentes fueron los siguientes:

- Proponer actividades atractivas con documentos estimulantes que les hagan trabajar rápidamente.
- Innovar en el uso de contenidos para no repetir mucho lo mismo.
- Variar el tipo de actividad (no siempre recurrir al “verdadero/falso” o al tipo test, etc.).
- Adaptar los ejercicios al nivel, que no sean ni demasiado difíciles ni demasiado fáciles, o demasiado cortos o largos, etc.
- En presencial, encontrar un equilibrio entre las actividades propuestas y el hecho de volver sobre algunos contenidos no alcanzados por todos en casa.

Esta investigadora explica la importancia de encontrar actividades a realizar por pares o en pequeños grupos, desde casa, que les permita interactuar para poder aportar ideas, responder a dudas entre ellos. De hecho, Zamudio-Hermida *et al.* (2019) también terminan su trabajo subrayando una dificultad añadida en cuanto a las interacciones durante el aula invertida:

En cuanto al aspecto didáctico un limitante que se encontró, fue en relación con la dinámica de los foros, pues estos fueron diseñados para la atención de dudas, por lo que se debe de considerar una mayor interacción entre los estudiantes y no solamente focalizado en el docente, promoviendo así una interacción colaborativa (p. 464).

En resumidas cuentas, según estos estudios, el aula invertida en lenguas extranjeras puede ser una herramienta valiosa, sobre todo, para destrezas como la comprensión oral y escrita, pero también para trabajar la competencia lingüística que engloba tanto la gramática como el léxico. Además, la comunicación asíncrona o síncrona escrita también permite mejorar la destreza de producción escrita de forma significativa. Así mismo, el aula invertida en idiomas permite motivar al alumnado, que tendrá un papel destacado en su aprendizaje y que participará de forma activa en este. También permite darle más importancia a las interacciones orales y proyectos grupales. Sin embargo, es importante subrayar que todos los estudios de investigación se han llevado a cabo con alumnado de bachillerato o de universidad. Esto nos lleva a cuestionar su eficacia en el aula de primaria o de la ESO.

Gamificación

Según Borrás Gené (2015), “la gamificación consiste en el uso de mecánicas, elementos y técnicas de diseño de juegos en contexto que no son juegos para involucrar a los usuarios y resolver problemas” (p. 4). El objetivo es introducir recursos propios de los juegos en actividades cotidianas para convertir tareas sencillas o tareas académicas en retos que invite a los participantes a seguir avanzando. Ha sido un enfoque muy explotado en el mundo empresarial, lo que ha llevado a exportar su práctica a la enseñanza-aprendizaje (Chaves Yuste, 2019). En el aula de lenguas extranjeras, la gamificación es muy usada, ya que, al aprendizaje, añadimos la diversión y se evita el aburrimiento y la desidia. Además, “la gamificación puede ser utilizada como método de intervención cognitiva, emocional y social” (Chaves Yuste, 2019).

En su artículo, Chaves Yuste (2019) propone una breve diferenciación entre lo que es la gamificación y el aprendizaje basado en el juego (ABJ), términos que se confunden a menudo. Según ella:

[...] a diferencia de la gamificación, [en el ABJ] los alumnos no consiguen puntos o insignias como parte de su evolución en la materia en sí durante la sesión o la unidad didáctica tratada, sino que ganan o pierden el juego que está incluido en dicha sesión o unidad didáctica como herramienta de apoyo en el aprendizaje, asimilación o evaluación de los conocimientos impartidos. Con ambas metodologías, gamificación y ABJ, los estudiantes están inmersos en un proceso de aprendizaje activo y autodirigido (*learning by doing*) (p. 425).

Tanto el uso del juego como la gamificación parecen tener repercusiones positivas en el proceso de aprendizaje. En el ABJ, como explica la investigadora, la competencia digital se ve favorecida dada la “infinitud de posibilidades para introducir juegos *online*, videojuegos o aplicaciones lúdicas” (p. 425). Tanto el ABJ como la gamificación permiten y ayudan a afianzar y evaluar los conocimientos. A través de una revisión de la literatura donde se analizan experiencias de gamificación en aulas de idiomas, pretendemos volver sobre los beneficios y límites de ese enfoque.

Balance de los estudios de caso sobre la gamificación

Para realizar un balance de los resultados de las investigaciones que analizan los proyectos de gamificación en el aula de idiomas, hemos recogido los datos de los siguientes autores, especificando los objetivos del estudio correspondiente:

- Chaves Yuste (2019) y Godoy (2019) realizan una revisión de proyectos de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras.
- García-Casas *et al.* (2020) lleva a cabo una aproximación teórica del concepto y sus aportaciones.
- Cruaud (2017), García Gaitero (2017), Pardoel *et al.* (2018) y Vallejo Balduque (2019) vuelven sobre las repercusiones de la gamificación en lenguas extranjeras en alumnado de bachillerato, primaria y EOI.
- Cordero Badilla y Martín Núñez (2018), Díaz Villaruela y Cerda Solís (2018), Galeano Cogollo y Rodríguez Cubillos (2016), Martín-Macho y Faya Cerqueiro (2016), Mongrovejo *et al.* (2019), Paccotacya Yanque y Ramos Lovon (2019) Sempere Pla (2020) y Tejedor García (2016) realizan, en sus trabajos, un análisis de la repercusiones de la gamificación de los videojuegos, juegos serios, *escape room* o de la realidad virtual en la competencia lingüística (gramática, léxico y pronunciación) del alumnado de infantil, primaria, secundaria y universidad.
- Marti Parreño *et al.* (2016) analizan los resultados de investigaciones y las percepciones de los docentes que ponen en práctica la gamificación en el aula.

El balance general es globalmente satisfactorio. Según la totalidad de los estudios presentados aquí, el uso de la gamificación “incrementa la motivación, la implicación y la participación del alumnado en su proceso de aprendizaje” (Chaves Yuste, 2019, p. 426). También permite crear un ambiente relajado favoreciendo la autoestima de cada uno, disminuyendo la ansiedad y otorgando una mayor tolerancia a la frustración, al error y al trabajo bajo presión (Sempere Pla, 2020). Todos estos factores permiten al alumnado perseverar en el aprendizaje, ya que, según Godoy (2019), “el estudiante crea estrategias que signifiquen buscar soluciones y salir victorioso en las dificultades que encuentre” (p. 5). Galeano Cogollo y Rodríguez Cubillos (2016), García Gaitero (2017), Mongrovejo y Tipa (2019) y Paccotacya Yanque y Ramos Lovon (2019) indican que el uso de las técnicas de gamificación en el aula repercute positivamente en el dominio del léxico y de los tiempos verbales aumentando así el nivel de competencia lingüística.

Efectivamente, para buscar soluciones, tendrán que aplicar los contenidos y las capacidades ya aprendidos (Sempere Pla, 2020).

Otro aspecto a destacar, según los estudios realizados, es que la gamificación favorece las relaciones sociales, ya que los estudiantes interactúan y trabajan de forma colaborativa (Díaz y Cerda, 2018; Martín-Macho y Faya, 2016 y Vallejo, 2019). En este sentido, Godoy (2019) explica que, en el juego, el niño o la niña se relaciona con los demás y “se integra en la sociedad de manera participativa, llevándolo a compartir sus emociones y convertirse en un ente sensible y solidario con los demás” (p. 5). Sempere (2020), en su estudio sobre el *escape room* en el aula, subraya que, al trabajar en equipo, la comunicación, la escucha activa, el respeto, la empatía, la negociación y el liderazgo son habilidades sociales que se adquieren a través de este enfoque. Cuando los equipos compiten entre ellos para obtener una recompensa, se fomenta la competición saludable y la motivación intrínseca permitiendo que los aspectos nocivos de la competición queden reducidos (García-Casaus *et al.*, 2020).

La gamificación parece tener más beneficios que desventajas y, sin embargo, un abordaje equivocado puede conducir a la desviación del sentido principal de este método de enseñanza/aprendizaje. Godoy (2019) advierte que el estudiante puede perder la orientación del docente y hacer un uso erróneo de Internet a través del dispositivo que estén utilizando, lo cual obstaculizará la capacidad de gestión del tiempo y de su energía, así como su atención. Esto puede derivar, según este autor, en la desmotivación y en factores que afectan a la memoria y su relación con la recompensa. Por ello, Tejedor García (2016), Pardoel *et al.* (2018), Chaves Yuste (2019) y García-Casaus *et al.* (2020) aconsejan:

- Acotar los tiempos (no demasiado largo en el tiempo).
- Una retroalimentación constante en todo el proceso.
- Un equilibrio entre las diferentes actividades propuestas, las destrezas, los conocimientos previos y la adquisición de nuevos contenidos.

Para concluir, conviene recordar lo que García-Casaus *et al.* (2020) concluyen en su trabajo teórico sobre este enfoque:

La gamificación no consiste en crear y usar un juego o un videojuego en un determinado momento, sino crear prácticas efectivas. Este tipo de metodología va más allá de introducir un juego aislado, es cambiar la dinámica de la clase para que en todo momento se usen mecánicas y dinámicas de juegos. Por lo tanto, es recomendable que antes de poner en marcha la gamificación en tu aula, estudies en profundidad la metodología y los beneficios del juego (p. 23).

Además, es recomendable trabajar, junto con el grupo, las pautas que les ayudarán a gestionar el proceso durante el periodo de gamificación: la interacción docente-estudiante es primordial.

La innovación pedagógica: mitos y realidades según Tricot (2017)

En 2017, André Tricot, profesor titular en psicología de la Escuela Superior de la Enseñanza y la Educación en Midi-Pyrénées (Francia), publica un libro en el que examina nueve mitos o realidades pedagógicas innovadoras con el objetivo de verificar si realmente son innovadoras y si permiten mejorar el aprendizaje. La siguiente tabla resume los resultados de su trabajo de investigación respondiendo a las premisas pedagógicas analizadas:

Premisa	Síntesis de los resultados según Tricot (2017)
Hacer/manipular permite aprender mejor.	Cuando el conocimiento a aprender es un “saber hacer”, es pertinente. Cuando se trata de conocimientos notacionales, lo que importa es que el alumnado sea activo cognitivamente.
El alumnado aprende mejor cuando descubre por sí mismo.	Siempre y cuando pueda identificar claramente los conocimientos que le han permitido resolver el problema o entender una regla. Explicar la solución a un problema es, entonces, primordial en un principio; en una segunda etapa, el alumno podrá resolverlo por sí solo.
Apoyarse en el interés del alumnado mejora su motivación y su aprendizaje.	El interés es necesario, pero no es suficiente. Podemos actuar en él proponiendo situaciones que tienen sentido para ellos, que les permitan entender la razón por la que van a aprender este conocimiento proponiendo actividades sorprendentes, lúdicas y eligiendo ejemplos concretos que permitan ilustrar la utilidad de los conocimientos y los progresos que permiten llevar a cabo.
El alumnado aprende mejor en grupo.	Trabajar en grupo permite aumentar el nivel de exigencia de la tarea y la implicación. En trabajos colectivos es importante ayudar al alumnado a organizarse.
La pedagogía por proyectos da sentido a los aprendizajes.	Si la pedagogía por proyectos permite incrementar la implicación del alumnado y su percepción es positiva, también desarrolla situaciones exigentes que generan, a veces, dificultades importantes.
Las situaciones de aula tienen que ser auténticas.	Estas situaciones presentan un riesgo: la confusión entre el propósito de la enseñanza (guiar al alumnado para llevarlos a ser capaces de desenvolverse en situaciones concretas) y el medio (que no es confrontarles directamente a estas situaciones complejas).
Hay que invertir el aula.	Este enfoque permite que el alumnado se prepare antes de venir a clase. Realmente es efectivo, puesto que nos permite organizar el tiempo y el espacio en el aula, componentes centrales en la actividad docente (siempre al servicio del aprendizaje).
Las tecnologías permiten innovar.	Permiten revolucionar las prácticas docentes y los contenidos, así como la forma en la que se realizan algunas tareas. Sin embargo, parece que no es posible verificar claramente si mejora los aprendizajes ⁶ .
El enfoque por competencias es más eficaz.	Es útil para analizar las dificultades del alumnado.

Tabla 5. Resultados según premisas pedagógicas (Tricot, 2017).

El autor asume, desde el principio, que solo “roza” grandes preguntas que merecen, cada una, una investigación aún más profunda. Concluye, con cierta decepción, que no ha podido resaltar datos que permitan definirlas como pedagogías innovadoras, puesto que, según él, las únicas innovaciones pedagógicas observables en estos últimos diez o veinte años son “microscópicas”.

⁶ En el apartado sobre el aula invertida de este capítulo, hemos resumido las investigaciones (realizadas tras la publicación de esta obra) que sí han podido demostrarlo.

Conclusión

Los resultados demuestran que el uso de la gamificación y el aula invertida son un acierto para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los beneficios de estas metodologías, cuando están bien planteadas y planificadas por parte del docente, son prometedores:

- Aprendizaje diferenciado.
- Cambio en la relación docente/estudiante.
- Cambio en el rol docente.
- Retroalimentación individualizada.
- Aumento de la motivación.
- Aumento de la participación e implicación.
- Relaciones sociales y trabajo colaborativo favorecidos.

El proceso de transformación de la actividad docente lleva a reflexiones de tipo ontológicas, metodológicas, epistemológicas, pero también éticas, y para gamificar o invertir el aula, es preciso dedicar tiempo en esa reflexión y en la planificación.

Para terminar, una recomendación: los juegos de Thiagi. Junto a Bruno Hourst, Sivasailam Thiagarajan (alias Thiagi) presenta en su obra una serie de juegos cooperativos (para realizar en modalidad presencial o a distancia) de resolución de problemas, de toma de contacto o gestión de grupo, que adapta a contextos de aprendizaje. Estos juegos permiten la memorización de información, aprender a trabajar en grupo, repasar, evaluar los conocimientos, estudiar nuevos conceptos, organizar informaciones, resolver problemas, conocer el grupo, realizar *brainstorming*, incrementar la eficacia de una lectura y movilizan el conjunto de las inteligencias múltiples (Keymeulen, 2019). Hay diferentes etapas de unos diez minutos cada una que permiten alternar fases individuales y colectivas, diversificar las actividades, gestionar las dinámicas y modificar el proceso en función de las dificultades. Invitamos al lector o a la lectora, al docente o a la docente que lee este capítulo a interesarse por estos juegos que le permitirán diversificar sus métodos de enseñanza sin necesidad, muchas veces, de recurrir a las tecnologías.

Bibliografía

- Aguayo Vergara, M., Bravo Molina, M., Nocetti de la Barra, A., Concha Sarabia, L. y Aburto Godoy, R. (2019). Perspectiva estudiantil del modelo pedagógico flipped classroom o aula invertida en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación*, 43(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31529>
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. EE. UU.: ISTE and ASCD.
- Borrás Gené, O. (2015). *Fundamentos de la gamificación*. Madrid: GATE. Universidad Politécnica de Madrid. http://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf
- Ccoyllo, I. y Rodríguez, D. (2017). Gamificación y aula invertida en un entorno virtual en tiempo real. *15th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education and Technology*. http://www.laccei.org/LACCEI2017-BocaRaton/full_papers/FP53.pdf
- Chaves Yuste, B. (2019). Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *ReiDoCrea*, 8, 422-430. <https://www.ugr.es/~reidocrea/8-33.pdf>
- Cordero Badilla, D. y Martín Núñez, A. (2018). El uso de técnicas de gamificación para estimular las competencias lingüísticas de estudiantes en un curso de ILE. *Revista de Lenguas Modernas*, 28. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/34777/34329>
- Cruaud, C. (2017). *The Playful Frame: Design and Use of a Gamified Application for Foreign Language Learning* [Tesis doctoral]. Universitetet I Oslo.
- Díaz Villarruel, J. y Cerda Solís, G. (2018). *La gamificación como estrategia correctiva para la interferencia sintáctico-morfológica del español en la producción escrita del idioma inglés de los estudiantes*

- de nivel pre-intermedio del Programa de Suficiencia en la Universidad de las Fuerzas Armadas. Quito: UCE.
- Dunlosky, J. (2013). Strengthening the student Toolbox: study strategies to boost learning. *American educator*. <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/dunlosky.pdf>
- Erofeeva, E. V. y Sokolova, O. L. (2018). The Flipped Classroom in Foreign Language Teaching: Didactic Principles and Analysis of Experience. *Филологический класс*, 4(54).
- Ferrière, A. (1922). *L'école active*. Neuchâtel, Ginebra: Fabert.
- Galeano Cogollo, J. D. y Rodríguez Cubillos, L. E. (2016). *El uso de las técnicas de gamificación en la adquisición de vocabulario y el dominio de los tiempos verbales en inglés*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- García Gaitero, F. (2017). *El uso de la gamificación para la mejora de la escritura y aprendizaje de lengua extranjera en educación primaria* [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Camilo José Cela. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132891>
- García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J., Martínez-Sánchez, J. y Cara-Muñoz, M. (2020). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica. *Logía: Educación Física y Deporte*, 1(1), 16-24. <https://logiaefd.com/wp-content/uploads/2020/09/PDF-8.pdf>
- Godoy, M. E. (2019). La gamificación desde una reflexión teórica como recurso estratégico en la educación. *Revista Espacios*, 40(15), 25. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n15/19401525.html>
- Keymeulen, R. (2019). *Intelligences Multiples*. <https://www.intelligences-multiples.org/apprentissage-jeux-cadres-thiaga/>
- Martí Parreño, J., Méndez Ibáñez, E., Queiro Ameijeiras, C., Sánchez Mena, A., Galbis Córdova, A. y Seguí Mas, D. (2016). *Gamificación en el ámbito universitario*. Valencia: Ingénies.
- Martínez-Salas, M. (2019). El modelo pedagógico de clase invertida para mejorar el aprendizaje del idioma inglés. *Revista Universidad Hermilio Valdizán*, 13(4). <https://doi.org/10.33554/riv.13.4.486>
- Martín-Macho Harrison, A. y Faya Cerqueiro, F. (2016). El juego en el aula de lengua inglesa para consolidar contenidos: experiencia con futuros docentes de educación infantil. En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Maestre y J. Rovira Collado (eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 873-878). Sant Vicent del Raspeig: Universitat D'Alacant. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64927>
- Mogrovejo, A., Mamani, G. y Tipo, M. (2019). Juego y simulación de programas concurso de televisión como técnica didáctica para mejorar el aprendizaje del vocabulario inglés en estudiantes de habla hispana. *Información tecnológica*, 30(1), 225-236. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642019000100225>
- Nieto Moreno de Diezmas, E. y Dondarza Manzano, P. (2019). Implementación de la *flipped classroom* para el desarrollo de las competencias lingüística y digital. En J. V. Salido López y P. V. Salido López (eds.), *La competencia lingüística en la comunicación: visiones multidisciplinares y transversalidad* (pp. 95-104). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. http://doi.org/10.18239/jor_19.2019.02
- Núñez-Barroz, S. A. y Medina-Chicaiza, R. P. (2020). Teaching English language grammar seen through an inverted classroom. *FIPCAEC*, 5(19), 132-150. <http://www.fipcaec.com/index.php/fipcaec/article/view/223>
- Paccotacya Yanque, R. y Ramos Lovon, W. (2019). Ambiente virtual con técnicas de gamificación para el aprendizaje de vocabulario de lengua extranjera. *Congreso Internacional de Tendencias e Innovación Educativa*, 2018. <http://ceur-ws.org/Vol-2302/>
- Pardoel, B., Papadima-Sophocleous, S. y Athanasiou, A. (2018). How MISSION BERLIN Gamified my FL/L2 German Class. A Six Week Journey. En P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley y S. Thouénsny (eds.), *Future-proof CALL: Language Learning as Exploration and Encounters* (pp. 255-260). EUROCALL. <https://eric.ed.gov/?id=ED590706>
- Sánchez-Rivas, E., Sánchez-Rodríguez, J. y Ruiz-Palmero, J. (2019). Percepción del alumnado universitario respecto al modelo pedagógico de clase invertida. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.paur>
- Sauvage, E. (2019). Classe inversée et inversion des rôles en français langue étrangère: un dispositif motivant. *Synergies Pays Scandinaves*, 14, 147-161. <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves14/sauvage.pdf>
- Sempere Pla, S. (2020). Proyecto de gamificación basado en el *escape room* aplicado a un aula bilingüe de educación primaria con enfoque AICLE. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 16, 5-40. <https://bit.ly/36eUllus>
- Tejedor García, C. (2016). *TipTopTalk! Aplicación móvil para la mejora de pronunciación multilingüe mediante pares mínimos y gamificación* [Trabajo fin de máster]. Universidad de Valladolid. <http://>

uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/17469/TFM-G545.pdf;jsessionid=0DF2F0718EF0A8BC43C574E006CED731?sequence=1

- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique: mythes et réalités*. Paris: Retz.
- Vallejo Balduque, B. (2019). Implicaciones de una propuesta gamificada en la dimensión afectiva del alumnado adulto de EFL. *E-Aesla*, 5, 85-96. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/05/09.pdf>
- Voss, J. y Cohen, N. (2010). Hippocampal brain-network coordination during volitional exploratory behavior enhances learning. *Nature Neuroscience*, 14(1), 115-120.
- Yoder, J. y Hochevar, C. (2005). Encouraging active learning can improve students' performance on examinations. *Teaching of Psychology*, 32, 91-95. de <https://www.psychologicalscience.org/teaching/epp-aps-encourager-lapprentissage-actif.html>
- Zamudio-Hermida, J., Noriega-Guerrero, J. y Soto-Ortiz, J. (2019). Contribución del aprendizaje invertido en la enseñanza del idioma inglés en un bachillerato mixto. *Revista Innova Educación*, 1(4). <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.004>

Parte 3

Aprendizaje de idiomas en entornos virtuales

Capítulo 6

¿Realmente podemos aprender una lengua extranjera en un curso en línea?

Elena Martín Monje

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Introducción

La reciente pandemia de la COVID-19 ha puesto de manifiesto el inmenso potencial del aprendizaje *online*. Docentes de todos los niveles educativos han tenido que digitalizar sus clases para poder continuar el curso en medio de la crisis sanitaria y económica más grave del siglo XXI. Sin embargo, aunque es cierto que esta circunstancia ha supuesto para muchos un auténtico revulsivo en el ámbito educativo (Rivas, 2020), desde hace décadas se viene debatiendo la conveniencia de la enseñanza a distancia y en línea, especialmente en materias que se centran en el desarrollo de destrezas y requieren práctica continuada, como son las lenguas extranjeras.

Este capítulo profundiza en los pros y los contras del aprendizaje de una lengua extranjera a través de cursos *online* y se intenta responder a la pregunta que se hacen muchas personas que quieren aprender un idioma, pero carecen del tiempo o las posibilidades para apuntarse a un curso presencial: ¿Realmente podemos aprender una lengua extranjera en un curso en línea? Son varios los aspectos a tener en cuenta para poder responder a esta pregunta (Reinders y White, 2016; Sun, 2011).

Los investigadores dedicados a la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO, CALL en sus siglas inglesas) se han centrado en los siguientes temas, que desarrollaremos a continuación: 1) aspectos positivos del uso de la tecnología para aprender lenguas, 2) retos del aprendizaje en línea de una lengua, 3) rol del profesorado y el del alumnado y 4) la importancia del diseño de los cursos en línea.

Aspectos positivos del uso de la tecnología en el aprendizaje de idiomas

Son múltiples los beneficios que aporta la introducción de la tecnología en el aprendizaje de idiomas, los cuales se evidencian en el entusiasmo inicial con que especialmente los y las estudiantes más jóvenes reciben el uso de la tecnología en educación. La siguiente tabla muestra los avances más destacados que conlleva el aprendizaje con medios digitales, frente al presencial:

Aprendizaje presencial	Aprendizaje digital
Límite temporal: una clase tiene lugar en determinadas fechas y horas.	Disponible a cualquier hora, con posibilidad de ser síncrono o asíncrono.
Límite espacial: una clase tiene lugar en un espacio concreto (colegio, universidad, etc.).	Aprendizaje ubicuo: cualquier espacio es válido.
Grupo cerrado de interacción: docente y estudiantes de la clase.	Abierto a comunidades de aprendizaje disponibles en la red, mundos virtuales, juegos <i>online</i> , etc.
Cierta rigidez organizativa.	Flexibilidad, apertura a nuevas experiencias de aprendizaje.
A menudo sometido a la inercia de metodologías más tradicionales.	Proclive a nuevas metodologías y propuestas innovadoras.

Tabla 6. Ventajas del aprendizaje digital frente al presencial (elaboración propia).

Varios términos clave aparecen en la tabla superior y son dignos de resaltar. Uno de ellos es la dicotomía “aprendizaje síncrono/asíncrono”, fundamental en la evolución de la ELAO. El rápido desarrollo de la tecnología de la información y la comunicación ha aumentado la demanda de aprendizaje en línea, tanto de manera síncrona (al mismo tiempo) como asíncrona o en tiempo diferido (Compton, 2009), poniendo al alcance de todos, gracias a Internet, materiales audiovisuales auténticos y el acceso a hablantes nativos reales en entornos culturales reales (Kramsch, 2014). La sincronía ya se ponía en práctica en el aprendizaje presencial, pero la posibilidad de diferir en el tiempo la interacción fue toda una novedad. Con los dispositivos tecnológicos (ordenador, portátil, teléfono móvil, etc.) puede recibirse un mensaje o comunicación, tanto oral como escrita, y decidir cuándo se contesta. Hay numerosos ejemplos de comunicación asíncrona en el aprendizaje de lenguas: blogs educativos, wikis colaborativas, foros, pósters digitales que permiten añadir comentarios, *e-mails*... De hecho, en las pruebas estandarizadas para obtener un certificado de nivel de idiomas se ha incluido el *e-mail* como género discursivo a dominar por parte del aprendiz de lenguas.

El estudiante ha pasado a ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciándose cada vez más el aprendizaje móvil y ubicuo (también mencionado en la tabla), es decir, el aprendizaje que puede producirse en cualquier lugar (Kukulska-Hulme y Traxler, 2005).

La investigación en enseñanza de lenguas ha dedicado un esfuerzo importante en las últimas décadas a estudiar ese aprendizaje de lenguas asistido por tecnología móvil (o *mobile assisted language learning*, MALL en inglés). Según la ITU (International Telecommunication Union, agencia dependiente de las Naciones Unidas), los teléfonos móviles son la tecnología más utilizada en el mundo, incluyendo los países en vías de desarrollo, donde hasta un 98,7 % tienen estos dispositivos móviles⁷.

⁷ <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/facts/default.aspx>

Esta facilidad en el acceso tecnológico ha hecho que haya tomado un papel prominente en la educación, estableciéndose como una especie de puente entre la educación formal y la informal, en ese aprendizaje a lo largo de la vida característico de nuestra vida actual, y que es promovido desde las instituciones internacionales (Delors, 1996; Comisión Europea, 2001; Unesco, 2012).

Algunas de las ventajas del aprendizaje de lenguas con dispositivos móviles refrendadas por la investigación son (Kukulska-Hulme, 2009; Kukulska-Hulme y Shields, 2008):

- 1) una experiencia más personalizada del aprendizaje (el aprendiz decide cómo y cuándo aprende);
- 2) potenciación de las destrezas orales (hay multitud de pódcast disponibles y es muy fácil la grabación y envío de mensajes de voz); y
- 3) hace que el aprendizaje sea más lúdico, puesto que las *apps* creadas para aprendizaje de lenguas incorporan numerosos elementos de gamificación, una técnica de aprendizaje que traslada dinámicas provenientes de los juegos al ámbito educativo.

Retos en el aprendizaje en línea de una lengua

Desde hace tiempo está ampliamente reconocida la marcada diferencia entre la enseñanza de lenguas presencial y en línea (Compton, 2009; Hampel y Stickler, 2005, Levy *et al.*, 2015) y el desafío que supone desarrollar nuevos enfoques y estrategias de enseñanza-aprendizaje. No siempre los buenos profesores y profesoras en enseñanza presencial lo son en un entorno digital. En el apartado siguiente se detallan las competencias que debe desarrollar el o la docente de idiomas *online*, pero baste decir aquí que esta es todavía una asignatura pendiente, puesto que a menudo la formación del profesorado de lenguas en TIC (tecnologías de la información y la comunicación) se centra en *hardware* y *software*, mucho más que en aspectos pedagógicos (Compton, 2009), y es frecuente en el profesorado que incorporan las TIC a sus clases de idiomas que estén más preocupados por la última novedad tecnológica que por reflexionar qué aporta esa tecnología al aprendizaje efectivo de la lengua extranjera.

Otro reto sustancial es el de poner en valor la importancia de la presencia del o la docente en los cursos *online*, pues estos cursos no deben ser simples repositorios de materiales o colecciones de videoconferencias sin más. Han de tener tutorización, seguimiento del progreso del alumnado y también una fecha de inicio y final, de modo que el o la aprendiz asuma un compromiso en su aprendizaje y pueda organizar su ritmo de trabajo, siempre bajo la supervisión del profesorado.

Una de las críticas que se hacen con frecuencia a estos cursos *online* es que el alumnado se siente “abandonados a su suerte”, sin saber a quién recurrir para resolver dudas, con el ordenador actuando como docente. Esto suele suceder en aquellos cursos en que las actividades se basan en ejercicios de repetición, de rellenar huecos, con respuesta única y automática. En los estudios publicados sobre percepciones de los y las estudiantes hacia el aprendizaje de lenguas *online*, los propios y las propias estudiantes suelen mostrarse en general positivos, pues afirman que el aprendizaje *online* les resulta útil, pero se quejan de la falta de suficiente retroalimentación para poder progresar adecuadamente (Luo, 2020).

Ese uso de la tecnología es muy antiguo y nos retrotrae a la década de los 70 y 80 del siglo pasado, cuando todavía el desarrollo de programas informáticos para aprendizaje de lenguas era muy básico y limitado en sus posibilidades. A partir de los 90, con la aparición de la WWW (*world wide web*) se dio paso a un uso mucho más creativo y colaborativo en la

enseñanza de lenguas, especialmente con la denominada “web 2.0” (Thomas, 2009), con la cual todos los usuarios y usuarias podemos convertirnos en creadores de contenido en la web, aun sin tener conocimientos de programación informática.

Incluso en los MOOC (*massive open online courses*, en sus siglas inglesas), que son cursos masivos en los que la ratio docente/estudiante está muy descompensada (Martín Monje y Bárcena, 2014) y donde hasta ahora se han favorecido los ejercicios de respuesta automática, se están intentando elaborar itinerarios de aprendizaje personalizados, definidos por los datos que proporciona la plataforma sobre el progreso del aprendiz, así como dar una mayor relevancia a las tareas P2P (*peer-to-peer*) o de evaluación por pares, en las que un participante corrige los trabajos de otros compañeros y compañeras con la ayuda de una rúbrica o matriz de corrección, incidiendo así en la parte social y colaborativa del proceso de aprendizaje. De este modo se pretende optimizar la experiencia educativa en estos entornos y favorecer que los estudiantes reciban información detallada e individualizada a pesar de la masividad del curso.

Un último desafío al que se enfrenta el aprendizaje de lenguas *online* es la excesiva dependencia de la tecnología por parte de los y las estudiantes. Se da la paradoja de que, por un lado, tal y como se muestra a lo largo del capítulo, la tecnología ayuda a que el alumnado sea más autónomo pero al mismo tiempo puede hacerle dependiente de ella en exceso.

En el ámbito del aprendizaje de lenguas, por ejemplo, puede desincentivar el aprendizaje de nuevo vocabulario, puesto que tienen acceso rápido a un diccionario *online*, o también pueden darse problemas en el manejo del tiempo, dando lugar en casos extremos a comportamientos obsesivos o de prevalencia del mundo virtual sobre el mundo real. Por eso, de nuevo, es fundamental la presencia de la o del docente como guía y asesor en este aprendizaje *online*, para poder identificar cualquier disfunción en el proceso educativo.

El papel del profesorado y el del alumnado

Es conocida la cita de Ray Clifford (en Healey *et al.*, 2008, p. 2), quien vaticina: “Los ordenadores no reemplazarán a los profesores. Sin embargo, los profesores que usan ordenadores sí reemplazarán a aquellos que no los utilizan”. Por tanto, es tarea ineludible por parte del profesorado del siglo XXI adquirir una mínima competencia digital y adoptar la tecnología como un elemento más de su práctica docente. Bax (2003), al referirse a las distintas etapas en la integración de la tecnología en la enseñanza de lenguas, indica que hemos de llegar a una etapa de “normalización” en que la tecnología se convierta en invisible, apenas reconocida, y se dé por sentado su uso en el aprendizaje, de manera que las necesidades de los aprendices sean la principal ocupación del docente y los ordenadores y demás dispositivos tecnológicos simplemente sean utilizados para atender esas necesidades, como un recurso más.

En este contexto el papel del profesorado ha de evolucionar hacia convertirse en un coordinadores del aprendizaje, cediendo el protagonismo al propio estudiante. Sin embargo, esto no implica una disminución en su importancia, pues como señalan varios autores (Cabero, 2007; Lim y Barnes, 2002), su papel continúa siendo esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pasa de ser transmisor del conocimiento a facilitador, mentor, guía de ese aprendizaje y ayuda al estudiante a filtrar y priorizar dentro de la gran cantidad de recursos que, por ejemplo, Internet pone a nuestro alcance.

Varios autores han reflexionado sobre las competencias que debe desarrollar el profesorado de lenguas en entornos digitales y propuesto un marco teórico acorde. Las propuestas más relevantes son las de Hampel y Stickler (2005) y Compton (2009). Hampel y Stickler, basándose

en su experiencia en instrucción *online* en lenguas extranjeras, establecen siete competencias necesarias para una enseñanza de lenguas en línea exitosa, que van desde las más sencillas a las más complejas: 1) competencia digital básica; 2) competencia técnica específica en programas informáticos utilizados; 3) capacidad para hacerse cargo tanto de las limitaciones como de las posibilidades del medio digital; 4) socialización en línea; 5) asesoramiento en la competencia lingüística; 6) creatividad; y 7) desarrollo de un estilo propio. Compton (2009) desarrolla un modelo más completo, al cual incorpora la evaluación del aprendizaje y del cual hemos extraído los aspectos más relevantes en la tabla 7 a continuación:

Tecnología	Pedagogía	Evaluación
– Capacidad para usar una variedad de programas informáticos	– Conocimiento de las principales teorías de la ELAO	– Conocimiento del trabajo por tareas y su evaluación
– Capacidad para crear contenido en línea	– Estrategias para fomentar la comunicación y socialización en el entorno digital	– Capacidad para evaluar las tareas de aprendizaje de lenguas propias del entorno digital
– Creatividad en el uso y adaptación de la tecnología para las actividades de lengua	– Conocimiento de los principios básicos de desarrollo curricular <i>online</i>	– Énfasis en la evaluación formativa, más que la sumativa

Tabla 7. Competencias para la enseñanza de lenguas en línea (adaptado de Compton, 2009).

Por su parte, los estudiantes también se ven forzados a desarrollar nuevas capacidades y competencias para desenvolverse de forma efectiva en este nuevo paradigma educativo (Cabero, 2007): han de adaptarse al medio digital, que está en constante y rápida evolución, tienen que mostrar capacidad para el trabajo en equipo y resolución de problemas y se requiere alto grado de independencia en el aprendizaje, así como la puesta en práctica de técnicas y estrategias de aprendizaje autónomo. Una de las últimas tendencias, consecuencia de esta nueva era, es el denominado *just-in-time learning*, o aprendizaje a demanda, según las necesidades específicas de cada sujeto: cuándo, cómo y sobre el tema que se solicite (Lynch, 2004). Acorde con la inmediatez demandada en los tiempos actuales, el estudiante satisface sus necesidades de aprendizaje cuando estas surgen, no a lo largo de las diferentes sesiones programadas por un docente.

El perfil del alumnado en un entorno digital es, pues, muy diferente al del alumnado en un entorno presencial. En concreto, en el aprendizaje de lenguas extranjeras, la principal diferencia es el hecho de que la interacción no tenga que ser inmediata (aprendizaje asincrónico) y que además se pierda el aporte de los gestos y el lenguaje no verbal, lo cual puede en ocasiones dar lugar a dificultades y problemas en la comunicación (Hampel, 2019). Sin embargo, una de las ventajas que los y las estudiantes aprecian cuando aprenden lenguas *online* es que pueden “reinventarse”: muchos aprendices tímidos a quienes les cuesta hablar en público, y más en otra lengua, encuentran mucho más fácil hacerlo frente a un ordenador o usando un dispositivo móvil, que además les da la posibilidad de borrar y volver a realizar la grabación hasta que estén satisfechos con el resultado (Martín Monje, 2014).

Un aspecto muy importante en el éxito del aprendizaje de lenguas *online* es la motivación por parte del estudiante. En ocasiones se sienten desanimados, desorientados en el entorno digital en que no pueden “levantar la mano y preguntar al profesor”. Por eso es muy importante ayudarles a desarrollar estrategias que los mantengan animados para perseverar en este nuevo entorno de aprendizaje. Tal y como afirma Bates (2014), es labor de los y las docentes apoyar al alumnado en su proceso de aprendizaje. Podemos destacar en este sentido tres pilares clave en

dicho apoyo: andamiaje, retroalimentación y asesoramiento. Una de las estrategias fundamentales para un aprendizaje efectivo en entornos digitales es el andamiaje o *scaffolding*, del que se habla más adelante en la sección sobre diseño de cursos en línea. En cuanto a la retroalimentación y comentarios al trabajo realizado por el alumnado, éste debe ir más allá del *feedback* automático que pueda ofrecer el ordenador, puesto que esto hace que el o la estudiante sienta que su trabajo importa, que hay una personalización de su aprendizaje. Y, por último, el asesoramiento, que a menudo va más allá de los meros contenidos lingüísticos y que debe incidir en ese aprendizaje personalizado con el alumnado en el centro del proceso, haciendo seguimiento de sus dificultades y guiándolo para superarlas. Parte de ese asesoramiento debe incluir el trabajo en técnicas de estudio que harán que el aprendizaje autónomo en entornos digitales sea efectivo (Luo, 2020): práctica de estrategias de lectura, entrenamiento en el uso de diccionarios y otros materiales de referencia *online*, técnicas efectivas para la asimilación de vocabulario y estructuras lingüísticas nuevas (como la repetición espaciada, pequeños test, variación en el modo de estudiar según lo que se esté practicando, etc.).

En definitiva, el nuevo rol del alumnado implica que sea mucho más consciente de cómo adquiere el conocimiento y de qué actividades y técnicas son las más apropiadas para retener todo lo aprendido. La actitud y expectativas del aprendiz de lenguas *online* deben ser realistas y acordes con las “reglas del juego”: un curso *online* no es un curso presencial trasladado a entornos digitales. Las y los estudiantes deben tomar responsabilidad de su propio aprendizaje, ser capaces de aprender de forma autónoma (Reinders y White, 2016; White, 2014 y 2017), crear comunidad con los demás participantes de los cursos, involucrarse activamente en los foros o diferentes herramientas de comunicación que se establezcan y además comprender que a menudo no va a ser posible tener una tutorización y retroalimentación minuciosa para cada uno de los participantes, especialmente en el caso de los MOOC (Castrillo, Martín Monje y Vázquez, 2018).

La importancia del diseño de los cursos en línea

Tal y como expone Colpaert en varias de sus publicaciones (2006, 2016; Levy *et al.*, 2015), el diseño instruccional debe partir de aspectos pedagógicos que analicen las necesidades educativas del aprendiz de lenguas con tecnología. Es decir, la pedagogía debe guiar el uso de la tecnología y no al revés. Este enfoque basado en la pedagogía (o “*pedagogy-based approach*”) parte de una descripción detallada de las necesidades específicas de enseñanza-aprendizaje en un determinado contexto, define el método más apropiado y por último intenta enumerar los requisitos tecnológicos que harán que sea efectivo (Colpaert, 2006). Es un error común de las y los profesores interesados en innovar en sus clases de lenguas dejarse llevar por el último avance tecnológico que ha surgido y apresurarse a utilizarlo, sin haber meditado cuál es la utilidad pedagógica del mismo, cómo encaja en los presupuestos metodológicos que deben regir el diseño curricular.

Según Colpaert (2006), han de seguirse un total de diez pasos al estudiar el contexto educativo en el que vamos a introducir la tecnología. Por tanto, se tendrán en cuenta:

- 1) El entorno educativo;
- 2) los requisitos del sistema (especialmente importante en el diseño de un curso *online*);
- 3) la “arquitectura de aprendizaje”: necesidades de aprendizaje, estrategias de aprendizaje a utilizar y modos de instrucción;
- 4) el marco de diseño de actividades;
- 5) las funcionalidades lingüísticas y didácticas;
- 6) los roles e identidades (profesor/instructor/aprendiz/participante, etc.);

- 7) la conceptualización: visión de conjunto del curso a diseñar;
- 8) la especificación o currículo: descripción detallada del curso;
- 9) el pilotaje o evaluación previa a la puesta en marcha del curso;
- 10) la revisión o evaluación posterior a la finalización del curso.

Por tanto, para obtener cursos *online* de calidad, el trabajo ha de ser riguroso y conducente a un currículo determinado, con objetivos, contenidos y resultados de aprendizaje concretos. Además, debe tener un “andamiaje” o *scaffolding* (Dabbagh, 2003); es decir, los y las estudiantes han de tener suficiente apoyo para poder superar las dificultades que se encuentren en el curso, con actividades y recursos de refuerzo, y también materiales de ampliación, de manera que aquellos que deseen ampliar conocimientos también puedan hacerlo.

Por otra parte, tal y como se ha indicado al hablar del papel del profesorado, la presencia del instructor es fundamental (Salmon, 2003), puesto que la enseñanza a distancia no tiene por qué ser distante; el alumnado tiene que sentirse acompañados en este aprendizaje digital. El modelo de Salmon sigue los principios del constructivismo (Vygotsky, 1978), según el cual el y la estudiante construye su propio aprendizaje guiado por acompañado. La figura 5 muestra un resumen de las cinco etapas que propone Salmon en el aprendizaje *online*, según el cual va aumentando la interactividad entre profesorado y alumnado y este último va afianzándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje:



Figura 5. Modelo de Salmon (2003) para el aprendizaje efectivo en línea (simplificado).

Este modelo de Salmon es válido para cualquier ámbito de aprendizaje, pero, si nos centramos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, es imperativo prestar especial atención a las destrezas productivas (producción e interacción oral y escrita), ya que son las que requieren un mayor esfuerzo cognitivo por parte del aprendiz y en las que ponen en práctica activa la comunicación en lengua extranjera, y la no presencialidad puede presentar problemas que deben ser solventados con los avances tecnológicos. Gimeno Sanz (2016) y Vázquez Cano y Martín Monje (2014) enumeran diferentes tecnologías que han sido utilizadas con éxito en la práctica de lenguas en entornos digitales:

- Utilización de la web como fuente de información para apoyar el trabajo por tareas y trabajo por proyectos (p. ej., WebQuests⁸ o narraciones digitales).
- Utilización de la web como herramienta de traducción.

⁸ <https://webquest.org/>

- Uso de herramientas de colaboración para comunicación en lengua extranjera (wikis, blogs).
- Uso de comunidades de aprendizaje para práctica de producción oral y escrita.
- Uso de teléfonos móviles para dar “microclases” (p. ej., por Whatsapp, Twitter).
- Uso de grabaciones multimedia para actividades de refuerzo y como fuente de información (pódcast, *videocast*, *screencast*).
- Uso de test diagnósticos para determinar el nivel estandarizado del aprendiz (p. ej., DIALANG⁹).
- Uso de la web como enorme repositorio de materiales auténticos para ampliar contenidos (ejercicios *online*, explicaciones gramaticales, diccionarios *online*, enciclopedias, etc.).

Un último aspecto a tener en cuenta en el diseño de los cursos en línea es la evaluación, puesto que ha evolucionado de forma paralela a los avances tecnológicos (Chapelle y Voss, 2016), con diferentes propuestas innovadoras que van desde herramientas de autor específicas para exámenes, a corrección automática de textos, incidiendo en la evaluación formativa (a lo largo del proceso de aprendizaje), además de la sumativa (al final del proceso). Conviene resaltar aquí las diferencias entre evaluación presencial y evaluación en línea. En la primera es importante el lenguaje no verbal, mantener el contacto visual con el examinador y, como aspecto negativo, los estudiantes sufren la presión de tener que dar la respuesta correcta de forma inmediata. Sin embargo, en un entorno digital se puede grabar la respuesta y a menudo repetirla en varias ocasiones antes de elegir el estudiante la versión que quiere que se le evalúe, y resulta una opción mejor para estudiantes tímidos o introvertidos. Sin embargo, una de las dificultades de la evaluación *online* son los posibles problemas técnicos, bien por falta de competencia digital en el alumnado o simplemente por problemas en la conexión a Internet o fallos técnicos en general. Y también un asunto aún por resolver es el de garantizar la autoría del trabajo que se envía para la evaluación *online*, así como la posibilidad de copiar o plagiar el trabajo de otra persona, algo que en la actualidad es alarmantemente sencillo en entornos digitales.

Conclusión

En este capítulo se ha mostrado cómo hacer posible un aprendizaje de lenguas *online* de calidad en el que se potencien los aspectos positivos del uso de la tecnología y se tomen en consideración los desafíos a los que se enfrenta el aprendizaje de idiomas en entornos digitales. También se ha profundizado en el nuevo papel que toman el profesorado y el alumnado en estos entornos y en la importancia de un cuidadoso diseño de los cursos en línea, siempre partiendo de principios pedagógicos que sustenten las decisiones a tomar en el diseño instruccional.

Volviendo a la cita de Clifford, los ordenadores no sustituirán al profesorado, pero sí que parece inevitable que ordenadores y docentes convivan y que se sumen los beneficios del aprendizaje digital a la importancia de la interacción cara a cara, de manera que obtengamos lo mejor de ambos mundos, digital y analógico (Barrett y Sharma, 2007; Neumeier, 2005; Orsini-Jones y Smith, 2018). Se puede aprender una lengua *online* de forma efectiva, sí, pero siempre que tengamos en cuenta las limitaciones que esto supone y seamos realistas en nuestras expectativas. El trato personal convierte el aprendizaje en una experiencia más gratificante que el aprendizaje digital sin más, sin duda, pero en ciertas circunstancias, como esta reciente crisis, o simplemente debido a la falta de tiempo o limitaciones geográficas, económicas o de cualquier otro tipo, la opción de los cursos *online* de lenguas extranjeras es una excelente oportunidad para poder aprender de cero o perfeccionar cualquier idioma.

⁹ <https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>

Bibliografía

- Barrett, B. y Sharma, P. (2007). *Blended learning*. Oxford: Macmillan.
- Bates, T. (2014). Why learner support is an important component in the design of teaching and learning. <https://www.tonybates.ca/2014/08/26/why-learner-support-is-an-important-component-in-the-design-of-teaching-and-learning/>
- Bax, S. (2003). CALL: past, present and future. *System*, 31(1), 13-28.
- Cabero, J. (ed.) (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Castrillo, M. D., Martín Monje, E. y Vázquez Cano, E. (2018). *Guía práctica para el diseño y tutorización de MOOC*. Madrid: Telefónica Educación Digital.
- Chapelle, C. A. y Voss, E. (2016). 20 years of technology and language assessment in Language Learning & Technology. *Language Learning & Technology*, 20(2), 116-128. <http://llt.msu.edu/issues/june2016/chapellevoss.pdf>
- Colpaert, J. (2006). Pedagogy-driven Design for Online Language Teaching and Learning. *CALICO Journal*, 23(3), 477-497.
- Colpaert, J. (2016). Big content in an educational engineering approach. *Journal of technology and Chinese language teaching*, 7(1), 1-14.
- Comisión Europea, (2001). Making a European area of lifelong learning a reality. <http://aei.pitt.edu/42878/>
- 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. <http://doi.org/10.1080/09588220802613831>
- Dabbagh, N. (2003). Scaffolding: an important teacher competency in online learning. *TechTrends*, 47(2), 39-44.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Unesco.
- Gimeno-Sanz, A. (2016). Moving a step further from “integrative CALL”. What’s to come? *Computer Assisted Language Learning*, 29(6), 1102-1115. <http://doi.org/10.1080/09588221.2015.1103271>
- Hampel, R. (2019). *Disruptive technology and the language classroom. A Complex Systems Theory Approach*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Hampel, R. y Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*, 18(4), 311-326.
- Healey, D., Hegelheimer, V., Hubbard, P., Ioannou-Georgiu, S., Kessler, G. y Ware, P. (2008). *TESOL Technology Standards Framework*. Alexandria, VA: TESOL.
- Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98, 296-311.
- Kukulska-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning?. *ReCALL*, 21(2), 157-165.
- Kukulska-Hulme, A. y Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289.
- Kukulska-Hulme, A. y Traxler, J. (eds.) (2005). *Mobile learning: A handbook for educators and trainers*. Londres: Routledge.
- Levy, M., Hubbard, M., Stockwell, G. y Colpaert, J. (eds.) (2015). Research challenges in CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.987035>
- Lim, C. y Barnes, S. (2002). “Those who can, teach”. The pivotal role of the teacher in the information and communication technologies (ICT) learning environment. *Journal of Educational Media*, 27(1), 19-40.
- Luo, B. (2020). The influence of teaching learning techniques on students’ long-term learning behavior. *Computer Assisted Language Learning*, 33(4), 388-412. <http://doi.org/10.1080/09588221.2019.1567557>
- Lynch, M. M. (2004). *Learning online: a guide to success in the virtual classroom*. Nueva York: Routledge.
- Martín Monje, E. (2014). Integration of Web 2.0 Tools in a VLE to Improve the EFL Spanish University Entrance Examination Results: A Quasi-experimental Study. *CALICO Journal*, 31(1), 26-42. <http://doi.org/10.11139/cj.31.1>
- Martín Monje, E. y Bárcena, E. (eds.) (2014). *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries*. Berlín: De Gruyter Open.
- Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning — Parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17(2), 163-178. <https://doi.org/10.1017/S0958344005000224>

- Orsini-Jones, M. y Smith, S. (eds.) (2018). *Flipping the Blend through MOOCs, MALL and OIL: New Directions in CALL*. Research-publishing.net. <https://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2018.23.9782490057160>
- Reinders, H. y White, C. (2016). 20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next? *Language Learning & Technology*, 20(2), 143-154. <http://dx.doi.org/10.125/44466>
- Rivas, P. (2020, 25 de mayo). Digitalización. El revulsivo que la educación necesitaba en este siglo XXI. *El Economista*. <https://www.eleconomista.es/especial-ecoaula/noticias/10563465/05/20/El-revulsivo-que-la-educacion-necesitaba-en-este-siglo-XXI.html>
- Salmon, G. (2003). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. Londres: Taylor & Francis.
- Sun, S. Y. H. (2011). Online language teaching: The Pedagogical challenges. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 3(3), 428-447.
- Thomas, M. (2009). *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. Hershey, PA: Information Science Reference.
- Unesco, 2012. Mobile learning and policies: Key issues to consider. http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/mobile_learning_and_policies_key_issues_to_consider/
- Vázquez Cano, E. y Martín Monje, E. (2014). *Nuevas tendencias en la elaboración y utilización de materiales digitales para la enseñanza de lenguas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
- White, C. (2014). The distance learning of foreign languages: A research agenda. *Language Teaching*, 47(4), 538-553. <http://dx.doi.org/10.125/44466>
- White, C. (2017). Distance Language Teaching with Technology. En C. A. Chapelle y S. Sauro (eds.), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning* (pp. 134-148). Hoboken, N. J.: Wiley Blackwell.

Capítulo 7

El uso de dispositivos digitales para el aprendizaje del inglés: análisis de investigaciones recientes

Elena Bárcena Madera

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

El aprendizaje con libros de texto es tan antiguo como la imprenta de Gutenberg. Está presente en todas las modalidades y estadios educativos y su uso está tan consolidado que existen libros lúdico-didácticos para infantes que aún no saben leer. En España constituye el principal sector de libros por volumen de facturación, pese a su considerable coste y su rápida obsolescencia. El soporte digital va ganando terreno a esta tradición de más de seiscientos años, pero en España aún representa menos del 4 % de los libros de texto que se publican (ANELE, 2014).

El caso de las segundas lenguas, el inglés principalmente en este país, no es una excepción. En varias editoriales especializadas en libros de texto de inglés encontramos los mismos libros en versión impresa y digital, sin ningún rasgo que los diferencie. Las ventajas prácticas de portabilidad, disponibilidad y coste del soporte digital frente al impreso quedan para muchos contrarrestadas por sus limitaciones físicas y tecnológicas, como su mayor fragilidad o su relativa autonomía. En otros casos, la versión digital aparece enriquecida con material didáctico multimedia, como los audios de ciertas actividades, a los que se suele acceder a través de una ventana emergente. Esto supone una ventaja de usabilidad frente a los libros impresos que llevan un CD incorporado en la contraportada. Como se refleja en la literatura experta (Taipale, 2014; Carrier, Damerow y Bailey, 2017), otros beneficios incluyen la posibilidad de hacer búsquedas al instante, añadir notas y corregir y, sobre todo, de saltarse la linealidad textual, logrando así una mayor flexibilidad y adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes, pasos todos ellos relevantes en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua centrada en el aprendizaje (Nunan, 1988).

El adelanto histórico de mayor impacto en materia de tecnología educativa ha sido, sin duda, el acceso a Internet. La posibilidad de estar conectados en línea, acceder a información

del mundo entero e interactuar con él es también el punto de inflexión que marca un antes y un después en la trayectoria de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas. Como recuerda González Vera (2015), la mensajería electrónica comienza facilitando la comunicación a distancia entre profesorado y alumnado, servicio que se ha visto ampliado gracias al uso de programas como Skype y Dropbox, que facilitan aspectos de tal relevancia en el aprendizaje de una segunda lengua como son el apoyo audiovisual y el trabajo cooperativo. También cabe destacar la creación de los primeros cursos y recursos en línea y la adopción de plataformas de enseñanza virtual por parte de un elevado número de centros educativos, como Moodle y DotLearn, con el fin de complementar o suplir la enseñanza presencial, con la centralización de valiosos recursos como wikis y foros, que perduran hasta nuestros días.

Sin embargo, las críticas a los recursos didácticos digitales persisten por todo aquello que es mejorable (por ejemplo, en los menús, la navegación o la opcionalidad de formatos). Esta reticencia a emplear dispositivos digitales en el aula de lenguas es frecuentemente de naturaleza técnica: accesos a Internet lentos y poco robustos, insuficiente ancho de banda, *software* incompatible, fallos de conexión erráticos, audio o imagen deficiente, etc. Todo ello origina frustración y la pérdida de valioso tiempo lectivo y evidencia la necesidad de que la inversión en tecnología en los centros educativos cuente previamente con asesoramiento especializado y después con el soporte y los medios técnicos suficientes para resolver errores y averías con máxima diligencia y mínimo perjuicio. Es para ello conveniente que se defina en cada centro una comisión que se responsabilice de gestionar procesos como la adquisición y el mantenimiento del parque tecnológico del centro (la elaboración de un inventario, la coordinación entre los requisitos de los distintos departamentos, la actualización de las aplicaciones de *software*, etc.). Esto ha de hacerse de acuerdo con una serie de objetivos académicos predefinidos que consideren el desarrollo de competencias relevantes no solo en el mercado laboral, sino en el conjunto de la sociedad del conocimiento y su plausibilidad en cada marco de aplicación real (véase, por ejemplo, Martínez García, 2014). Asimismo, como apunta Rahman (2015), es necesario contrastar y revisar iterativamente los protocolos dentro del sistema de garantía de calidad general del centro.

Según se desprende de análisis como el de Rockinson-Szapkiw, Holder y Dunn (2011), la centralización de las funciones y el ahorro que supone la tecnología educativa en términos de tiempo y esfuerzo quedan aún contrarrestados para muchos por el mecanicismo y la baja calidad del *software* más rudimentario, particularmente el independiente y libre de costes y, sobre todo, el peso de una tradición que asocia la consistencia y el prestigio de lo tangible con los del conocimiento que encierra, frente a la transitoriedad y liquidez de lo tecnológico. Además, en este ámbito, los errores de contenido adquieren una mayor magnitud y los fallos técnicos suelen resultar decepcionantes y disruptivos. En el aula, el profesorado siente presión por mantener el control sobre la atención de sus estudiantes, presión por cubrir los contenidos de los densos currículos impuestos y presión por contar con una serie de competencias y habilidades que la mayoría de los estudiantes ya tienen adquiridas y que se espera que ellos desplieguen de forma atractiva e innovadora. Para los estudiantes y sus responsables en el caso de los menores de edad, su familiaridad y disposición con el manejo de los dispositivos digitales es un elemento clave para aspirar al éxito de una experiencia de aprendizaje con apoyo tecnológico. Sin embargo, persiste una dicotomía entre la necesidad de emplear recursos y técnicas de aprendizaje modernos y acordes con la sociedad del conocimiento para no quedar aislados por la brecha digital y los potenciales peligros y problemas que puede conllevar, sobre los que los medios generalistas y expertos nos advierten constantemente, como la pérdida de los valores humanísticos y de la capacidad crítica (Universidad de California-Los Ángeles, 2009), por no mencionar los ligados a la falta de privacidad y la dependencia.

Los dispositivos digitales fueron pronto incorporados a las metodologías de aprendizaje a distancia, donde rápidamente se convirtieron en uno de sus pilares indiscutibles (García Aretio, 2002; 2020). Por extensión, han sido valorados donde se requieren niveles altos de flexibilidad y adaptación, como en el aprendizaje a lo largo de la vida y otros tipos de aprendizaje para necesidades especiales. A nivel psicopedagógico, es destacable que propician un aprendizaje autorregulado y ayudan a los estudiantes más vulnerables tanto académicamente, por la flexibilidad de ritmos y tiempos que ofrecen, como socialmente, por la reducción en la ansiedad y otros filtros emocionales de la comunicación en línea. Existe abundante investigación que demuestra un notable aumento en el tiempo de exposición a la lengua cuando los aprendizajes conllevan dispositivos digitales (Samer, 2018). La motivación que estos datos evidencian no solo se debe al atractivo de su manejo, sino a la posibilidad de realizar sesiones con tareas de aprendizaje *breves, frecuentes y diversas* (inmediatas, encadenadas, comunicativas, exploratorias, etc.). Su impronta de autenticidad compensa las limitaciones en este sentido del escenario didáctico presencial del aula tradicional. La posibilidad de incorporar el mundo real del usuario propicia el aprendizaje casual y refleja el propio carácter digital de una buena parte de la comunicación que tiene lugar diariamente en los ámbitos privado, social y ocupacional. Si bien no existen datos globales al respecto, sí se han publicado informes sobre el creciente uso de recursos digitales en las relaciones interpersonales y laborales, catapultado a raíz de la pandemia que estamos viviendo (el informe “La vida después del COVID-19” de Carat [2020] apunta a que tecnológicamente se avanzará en un año y medio lo que se hubiera avanzado en cinco en condiciones normales).

Mención aparte merece el aprendizaje de segundas lenguas basado en dispositivos móviles, que abarcan principalmente los teléfonos móviles y, dentro de estos, los *smartphones*, pero también los ordenadores portátiles y las tabletas. Si bien los ordenadores portátiles son capaces de realizar las mismas funciones con menos espacio que sus equivalentes de escritorio y sin periféricos (aunque este aspecto es flexible), son más costosos, sobre todo los más ligeros y delgados y los de mayor pantalla, ya que los hay considerablemente voluminosos. Las *tablets* o tabletas tienen un precio menor que los portátiles y se caracterizan por su pantalla táctil y por mezclar aplicaciones de los ordenadores y de los *smartphones* (lo que las convierte en una especie de dos en uno). Los *netbooks* son, a los efectos que nos ocupan, portátiles de baja gama con memoria, espacio de almacenaje y velocidad reducidos y solo atienden las necesidades básicas de navegación web y procesamiento de textos.

A pesar de las peculiaridades de los distintos tipos de dispositivos móviles, en general las diferencias respecto a los materiales didácticos tradicionales son evidentes a primera vista: notable portabilidad y disponibilidad, frente a fragilidad, pantallas y teclados pequeños que dificultan la lectoescritura, baterías de corta duración, dependencia de una conexión estable a Internet y elementos no responsivos (es decir, que no se despliegan bien en estos dispositivos), por no mencionar otro tipo de cuestiones como el controvertido uso de los móviles por parte de los usuarios de menor edad. Por este tipo de razones técnicas, muchos expertos se han posicionado en contra del uso de los móviles para el aprendizaje de una lengua, entre las cuales el inglés es con diferencia la que más recursos ofrece (Kukulska-Hulme, 2009; Traxler, 2016). Sin embargo, en la investigación más aplicada de tecnología educativa en materia de lenguas abundan casos que rebaten las críticas y demuestran la eficacia de la modalidad de aprendizaje móvil (Bárcena *et al.*, 2015). La sofisticada funcionalidad de los propios dispositivos (que han sido denominados “navajas suizas digitales”; Read y Bárcena, 2015), las herramientas web 2.0 como los blogs y las wikis (siempre que sean responsivas) y las *apps* especializadas para el desarrollo de alguno de los procesos que conforman el uso y aprendizaje de una lengua vienen produciendo resultados prometedores, principalmente en términos del aumento del tiempo de exposición a la lengua y las oportunidades de aprendizaje exploratorio y casual que surgen en el cambiante entorno del estudiante como sujeto eminentemente móvil (Kukulska-Hulme, Gaved, Paletta, Scanlon, Jones

y Brasher, 2015). Además, el contexto del mundo real, es decir, los distintos interlocutores y situaciones y escenarios comunicativos que encuentra el estudiante en su rutina diaria, sus viajes, etc., se ha incorporado con éxito en muchas experiencias didácticas (Shehadeh y Coombe, 2012), apuntando hacia un tipo de aprendizaje aplicado y práctico denominado “sin costuras” (Wong, 2012), que supere la tradicional dicotomía entre el aprendizaje formal y no formal y, lo que es más importante, entre el proceso de aprendizaje de una lengua y su uso independiente.

Desde este conjunto de investigaciones no se debe llegar a conclusiones extremas, ya que no estamos ante una dicotomía “docente vs. dispositivo digital” ni variante alguna relacionada. Los dispositivos digitales han demostrado que pueden ser una extensión de las capacidades del docente y que, hábilmente integrados en el aula y fuera de ella, pueden mejorar y potenciar el aprendizaje de una lengua. Incluso en otras modalidades didácticas, como el aprendizaje a distancia o el autodidactismo, los roles del experto humano se identifican mejor en términos de diseñador, desarrollador, autor, monitor, facilitador, corrector, etc., pero, sea cual sea, mantiene el control de los demás elementos. El margen de mejora de los materiales y recursos digitales de que disponemos es considerable, particularmente en aquellos a escala real. Las etapas en las que la tecnología educativa tiene más margen de mejora con respecto al escenario educativo tradicional incluyen la retroalimentación o *feedback* según el análisis y el diagnóstico de la ejecución de las actividades formativas por parte del estudiante y la diversificación y la personalización para adaptarse a las necesidades detectadas. Gracias a técnicas “inteligentes”, en su mayoría provenientes de la inteligencia artificial y, específicamente, del procesamiento del lenguaje natural y *big data*, como apuntan Asarta y Schmidt (2017), empieza a posibilitarse llevar al estudiante a la información relevante en la unidad como pista para resolver un test de autoevaluación, adaptar el ritmo y la dificultad del aprendizaje a los resultados obtenidos y ofrecer materiales adicionales de repaso según los errores cometidos. Además, estos avances experimentales hacia la individualización de los aprendizajes que rememoran aspectos de la labor de una o un docente experimentado podrán llegar a realizarse con la colaboración del propio sujeto, otorgándosele un margen de elección sobre los siguientes contenidos, lo cual fomentará un tipo de aprendizaje autorregulado que ha demostrado ser altamente apropiado para las lenguas (Lotze, 2016; Tseng, Liu y Nix, 2017).

Debe aceptarse que, para muchos, la adopción de los dispositivos digitales para el aprendizaje de segundas lenguas deberá conllevar también la demostración de una mayor sofisticación y robustez a escala real. El margen de mejora es evidente también en la accesibilidad del *software* de segundas lenguas en general, si bien hay una triple línea de investigación pedagógica, lingüística y técnica dedicada a temas como la audiodescripción como herramienta de traducción audiovisual para la discapacidad visual (Vermeulen e Ibáñez, 2013), la subtítulos intralingüe para la discapacidad auditiva (Caimi, 2006) y otras técnicas para personas con retos de adaptación social y baja competencia digital (Ahola y Zafar, 2019), por poner algunos ejemplos extendidos en la práctica.

En cuanto a una parte del profesorado de inglés como segunda lengua, son loables sus esfuerzos por adquirir y aplicar conocimientos no solo para manejar los dispositivos digitales, sino para aprovecharlos e integrarlos en la clase presencial y en el correspondiente currículum de la materia. ¿Qué *software* es el idóneo para el desarrollo de la comprensión oral? ¿Con qué frecuencia debería usarse en el aula de inglés como segunda lengua? ¿En qué momento de la hora de clase? ¿Individualmente o en grupo? Preguntas como estas son comunes cuando no se tiene en cuenta alguno de los libros blancos disponibles (como Laviña y Mengual, 2008; Marina, 2015) ni se concretan en guías de buenas prácticas adaptadas a la realidad de cada centro educativo. La falta de formación del profesorado en materia de dispositivos digitales suele causar su reticencia a usarlos. Además, incluso los docentes más favorables al uso de herramientas y recursos tecnológicos lo hacen a veces de la misma forma que los materiales impresos (por ejemplo,

pidiendo a los alumnos que realicen ejercicios de inglés de la web escribiendo las respuestas en el cuaderno o que resuman un vídeo de YouTube en esa lengua). Por otra parte, no se garantiza que el tiempo y esfuerzo adicionales que supone diseñar un programa académico con soporte tecnológico se vean compensados por una mayor ganancia cognitiva (Kruk y Peterson, 2020). La reticencia de una parte del profesorado hacia los dispositivos digitales revela la existencia de ciertos clichés sobre lo que debe ser una clase y lo que no (por ejemplo, que la atención del alumnado debe estar fijada en el o la docente y en el libro de texto o la pizarra, según lo vayan indicando ellos). También caben mencionar prejuicios contra el carácter lúdico (y, por dudosa asociación, banal) de dispositivos como los móviles y las tabletas electrónicas, que los harían supuestamente inadecuados para el aprendizaje formal. En definitivas cuentas, la tecnología sigue sin haber alcanzado el estado de *normalización* al que aspiraba Bax (2011), cuando se refería a este concepto sociotecnológico como el estadio en el que la tecnología se emplea en el aprendizaje de una segunda lengua sin que desvíe el foco sobre dicho proceso ni se repare en el impacto que haya podido tener en el resultado.

El reto está no solo en subirse o no al barco de la tecnología, sino en constatar que, en la era posindustrial en que vivimos, lo digital es omnipresente (concepto al que Toffler [1984] se refirió como la *tecnosfera* [del inglés *techno-sphere*]) y continúa expandiéndose, ocupando hasta el último recodo de actividad humana. No hay vuelta atrás probable. Términos como el de *brecha digital* son indicativos de hasta qué punto la tecnología vertebró todo el sistema social y posiblemente sea este el espacio en el que nuestras realidades se hallan más homogéneas. Lo verdaderamente relevante aquí es que el avance tecnológico ha alcanzado tal magnitud que ya no es un mero instrumento que media o sirve, sino una finalidad en sí misma (respecto a la cual aspectos que antes se veían como fines son hoy sus medios). Es precisamente por esta categoría que se constata que ha adquirido, por ejemplo, en el ingente volumen de comunicación que se lleva a cabo diariamente en inglés internacional a través de medios digitales (Crystal, 2003), que su aprendizaje precisa de formatos actualizados. Afortunadamente, la motivación de la inmensa mayoría de estudiantes y su familiaridad con los dispositivos tecnológicos allanan el camino de las autoridades y entidades implicadas a la hora de plantearse cómo incorporarlos en el conjunto de enseñanzas que conforman su oferta.

Un buen número de los programas y herramientas característicos de un dispositivo digital puede ser incorporado por parte del profesorado de inglés en una actividad de aprendizaje, como un procesador de texto o una hoja de cálculo. Aunque debe subrayarse que el aprendizaje de lenguas basado en la tecnología no suele ser profundo y exploratorio *per se* (Read, Bárcena, Traxler y Kukulska-Hulme, 2017), el profesorado puede diseñar proyectos colaborativos con ayuda de herramientas como blogs y wikis, para trabajar, por ejemplo, en la recopilación y análisis de información o en la traducción conjunta de textos. Al lado de estos recursos están las *apps* dedicadas. Existen multitud de sitios web que ofrecen las cinco, diez, veinte o cincuenta mejores *apps* para el aprendizaje de una lengua dada. Algunas de las que aparecen con mayor recurrencia son FluentU y Rosetta Stone. La primera parte de vídeos reales (musicales, publicitarios, noticias, discursos, etc.) las convierte en recursos de aprendizaje de inglés. FluentU destaca por la autenticidad del inglés que se aprende en los vídeos y la interactividad de las actividades que se ofrecen a partir de ellos. La segunda está estructurada con gran rigor para que se pueda trabajar con ella de forma inmersiva, en inglés solo, sin recurrir a la lengua materna.

Como complemento al trabajo del aula y para expandir y diversificar la exposición al inglés por parte de los estudiantes, hay multitud de estrategias a su disposición que pueden compensar la falta de inmersión lingüística. La recepción escrita en inglés es sin duda la competencia

más sencilla de desarrollar con Internet, ya que, según Statista (2017)¹⁰, más de la mitad de su contenido está en esta lengua. En cuanto a la producción escrita, esta oscila entre la autonomía de la participación en blogs, chats y grupos de intereses diversos que hay en Internet, hasta herramientas digitales como Write & Improve¹¹ de Cambridge English Language Assessment de la Universidad de Cambridge, basada en un sistema de prueba y error. Sin embargo, en general, los estudiantes reclaman más apoyo para las destrezas orales que las escritas (Omidvar, 2014). Para trabajar la *producción oral* es eficaz para el estudiante escuchar sus canciones favoritas en inglés en portales como Spotify y Pandora, con la letra delante como paso previo a comenzar a cantarlas él mismo acompañando a su intérprete. Puede ser recomendable emplear un diccionario bilingüe o monolingüe (según el nivel) o, según la disparidad de niveles, un traductor en línea como DeepL para comprender los textos y enriquecer así el propio repositorio léxico.

Una estrategia para trabajar la *comprensión oral* consiste en visionar películas, por ejemplo, en Netflix, en la lengua materna con subtítulos en inglés/en inglés con subtítulos en la lengua materna/en inglés con subtítulos en inglés, como secuenciación de andamiajes hacia el visionado sin apoyos de películas en inglés. Esto puede convertirse en un proyecto de accesibilidad si el trabajo sigue una serie de principios y si, una vez cotejado, queda alojado en repositorios multimedia como el portal YouTube. Un andamiaje comparable a la imagen para la comprensión oral lo proporciona el conocimiento sobre el tema de un texto o discurso. Por ello, además de la diversidad de temas, la frecuente renovación y la motivación del estudiante oyente, los pódcast de actualidad internacionales son un ejemplo de dominio apto para el aprendizaje del inglés en general (Santiago y Bárcena, 2016) que ofrecen la flexibilidad de escucharse en *streaming* o descargarse. Debe señalarse que al ser el inglés una lengua hablada en todos los continentes, tanto como lengua (co)oficial o segunda lengua, existen multitud de canales de radio con rasgos de oralidad (pronunciación, entonación, rapidez en el habla) y niveles de dificultad diferentes para el oyente no nativo. Dada la reconocida importancia de progresar de forma equilibrada en todos los ámbitos de competencia que comprende el uso de una lengua, es preferible que, cuando sea posible, estas y otras estrategias se realicen pautadas por el o la docente de inglés, aunque también pueden adoptarse de forma autodidacta.

Una de las estrategias más valiosas que se pueden emplear fuera del aula de inglés para practicar y mejorar la *interacción oral* es tener sesiones de chat con hablantes nativos de inglés, empleando servicios gratuitos como Skype o Google Hangouts. Pueden encontrarse interlocutores candidatos en sitios web como italki, Craigslist, Couchsurfing, Conversation Exchange o My Language Exchange. El estudiante de inglés puede subir sus propios anuncios (especificando su perfil personal y lingüístico y la forma de contacto preferida) o buscar a hablantes nativos de inglés afines interesados en aprender su lengua materna. De nuevo, es deseable en general que las sesiones estén estructuradas por el docente tanto para rentabilizar el tiempo de los encuentros como su aprovechamiento. Entre los aspectos que requieren atención, está la organización de las sesiones y la forma de proporcionar *feedback* al interlocutor. También existen multitud de juegos que no solo buscan enseñar divirtiéndose, sino replicar el estado mental positivo que tiene el aprendiz cuando está jugando o compitiendo (concepto que se conoce como “aprendizaje gamificado”; Figueroa, 2015). Algunos ejemplos de calidad reconocida incluyen Duolingo, Bravolol y el premiado MindSnacks.

Finalmente, cabe mencionar que, en los últimos años, una buena parte de la investigación que se viene llevando a cabo sobre el uso de dispositivos electrónicos en el aula de inglés está orientada a explorar, extender y refinar, con nuevos estudios de caso, la aplicación de una tecnología dada en poblaciones de estudiantes concretas, con sus circunstancias y contextos

¹⁰ <https://es.statista.com/grafico/7736/la-mitad-del-contenido-de-internet-esta-en-ingles/>

¹¹ <https://writeandimprove.com/>

educativos (Duff, 2014). Lamentablemente, la aportación y la generalización de estos estudios no están siempre bien definidas, de forma que existe una sobreabundancia de este tipo de estudios, experimentos y cuasiexperimentos didácticos, que vienen prácticamente sin excepción a avalar tesis generalistas en favor del uso de cierta tecnología sobre un procedimiento tradicional para la obtención de un mismo tipo de ganancia cognitiva. Dicha coincidencia no se percibe tan claramente en cuestiones metodológicas, donde hay estudios que revelan, por ejemplo, que algunos estudiantes prefieren el estudio individual a las actividades grupales, aludiendo a inconvenientes como la ralentización en su propio aprendizaje o la escasa fiabilidad que les merece el *feedback* de los compañeros frente al del docente (Janssen y Wubbels, 2017). La propia autora de este artículo, que investiga el aprendizaje del inglés con apoyo tecnológico desde hace más de dos décadas, ha manifestado que los poscuestionarios de todos sus proyectos de aprendizaje colaborativo en línea apuntan indefectiblemente al apoyo del profesor o la profesora como el elemento más valorado por los estudiantes del conjunto de la experiencia (Bárcena *et al.*, 2015).

Los estudios sobre el uso de la tecnología digital en el aula de segundas lenguas no parecen construirse verticalmente sobre el cuerpo de evidencia investigadora existente, sino que, tal y como se presentan en la literatura y en los congresos especializados del área, tienden a replicar aproximadamente estudios previos con mínimas variantes en la configuración del escenario (tales como el país en el que ha tenido lugar, el tipo de institución educativa o el tema de la actividad formativa realizada). Esto supone una importante limitación para el avance efectivo del campo del aprendizaje de lenguas asistido por ordenador. Así pues, con argumentos como que las ciencias humanas son difícilmente extrapolables y el valor predominante de la idiosincrasia de los individuos aprendientes, sus respectivos estilos de aprendizaje, etc., en la comunidad experta de la enseñanza de segundas lenguas con apoyo tecnológico no se ha alcanzado aún un consenso acerca de cómo deben integrarse los dispositivos digitales. Hoy en día permanecemos en tiempos eclécticos y el abanico de opciones formativas continúa expandiéndose con usos y aplicaciones en los que el dispositivo digital aparece como tutor o asistente lingüístico. Se constata una tendencia hacia el aprendizaje social, móvil y abierto de segundas lenguas que busca superar la cada vez más rápida obsolescencia de las tecnologías que van apareciendo. La integración de estos tres aspectos apunta hacia un nuevo paradigma pedagógico que responda a las exigencias formativas de la sociedad del conocimiento en materia de segundas lenguas y difumine las costuras entre el aprendizaje digital y la vida digital.

Bibliografía

- Ahola, M. y Zafar, A. (2019). Accessible Language Learning Online. *Proceedings of ICERI2019, 12th annual International Conference of Education, Research and Innovation*, 2432-2439.
- ANELE (Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza) (2014). La edición de libros en España. <https://www.anele.org/pdf/Edicion%20Libros%20de%20Texto%202014.pdf>
- Asarta, C. J. y Schmidt, J. R. (2017). Comparing student performance in blended and traditional courses: Does prior academic achievement matter?. *The Internet and Higher Education*, 32, 29-38.
- Bárcena, E., Read, T., Underwood, J., Obari, H., Cojocnean, D., Koyama, Toshiko; Pareja-Lora, A., Calle, C., Pomposo, L., Talaván, N., Ávila-Cabrera, J., Ibañez, A., Vermeulen, A., Jordano, M., Arús-Hita, J., Rodríguez, P., Castrillo, M. D., Kétyi, A.; Selwood, J.; Gaved, M. y Kukulska-Hulme, A. (2015). State of the art of language learning design using mobile technology: sample apps and some critical reflection. En F. Helm, L. Bradley, M. Guarda y S. Thouësny (eds.), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*. Dublín: Research-publishing.net, 36-43.
- Bax, S. (2011). Normalisation revisited: the effective use of technology in language education. *International Journal of Computer-Assisted Language learning and Teaching*, 1(2), 1-15.
- Caimi, A. (2006). Audiovisual translation and language learning: the promotion of intralingual subtitles. *The Journal of Specialised Translation*, 6, 85-98.

- Carat (2020). *Una mirada hacia el fin de la pandemia*. https://www.carat.com/caratcdn/media/12131/fa_la-vida-despues-del-covid.pdf
- Carrier, M., Damerow, R. y Bailey, K. (eds.) (2017). *Digital Language Learning and Teaching*. Nueva York: Routledge.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, P. A. (2014). *Case Study Research on Language Learning and Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Figueroa, J. F. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, 27, 32-54.
- García Aretio, L. (2002). Aprendizaje y tecnologías digitales ¿novedad o innovación?. *Red Digital*, 1. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20187/loq_cambia.pdf
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia y Digital*, 23(1), 9-28.
- González Vera, P. (2015). La evolución en el aprendizaje de idiomas, más allá de Internet. *Verbeia*, 0, 63-74.
- Janssen, J. y Wubbels, T. (2017). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103-122.
- Kruk, M. y Peterson, M. (2020). *New Technological Applications for Foreign and Second Language Learning and Teaching*. Hershey, PA: IGI Global.
- Kukulka-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning?. *ReCALL*, 21, 157-165.
- Kukulka-Hulme, A., Gaved, M., Paletta, L., Scanlon, E., Jones, A. y Brasher, A. (2015). Mobile Incidental Learning to Support the Inclusion of Recent Immigrants. *Ubiquitous Learning: an international journal*, 7(2), 9-21.
- Laviña Orueta, J. y Mengual Pavón, J. M. (2008). *Libro blanco de la universidad digital 2010*. Barcelona: Ariel. Colección Fundación Telefónica.
- Lotze, N. (2016). Artificial Intelligence in Language Learning. Goethe Institut. <https://www.goethe.de/en/spr/eng/gls/21290629.html>
- Marina, J. A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro blanco sobre la profesión docente y su entorno escolar*. <http://www.funciva.org/wp-content/uploads/2016/11/Libro-blanco-de-la-profesi%C3%B3n-docente.pdf>
- Martínez García, A. (2014). *Proyecto de innovación basado en las TIC, para un centro educativo de nueva creación en Murcia*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Omidvar, R. (2014). Technology in teaching speaking skills. *International Journal of Multidisciplinary Research Review*, 2(4), 9-13.
- Rahman, T. (2015). *Challenges of Using Technology in the Secondary English Language Classroom* [Tesis de fin de máster]. Brac University.
- Read, T. y Bárcena, E. (2015). Toward Mobile Assisted Language MOOCs. En A. Mesquita y P. Peres (eds.), *Furthering Higher Education Possibilities through Massive Open Online Courses* (pp. 225-243). Hershey, PA: IGI Global.
- Read, T., Bárcena, E., Traxler, J. y Kukulka-Hulme, A. (2017). Toward a Mobile Open and Social Language Learning Paradigm. *EDEN Proceedings*, 1, 73-81.
- Rockinson-Szapkiw, A., Holder, D. y Dunn, R. (2011). Motivating Students to Learn: Is There a Difference between Traditional Books and e-Books?. *Faculty Publications and Presentations*, DigitalCommons@LibertyUniversity, 235-239. http://digitalcommons.liberty.edu/educ_fac_pubs/185
- Samer, M. (2018). The impact of exposure to English Language on Language Acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(4), 151-162.
- Santiago, R. y Bárcena, E. (2016). El potencial del podcast como recurso didáctico para el desarrollo de las destrezas orales de segundas lenguas con dispositivos móviles. *Porta Linguarum*, 1, 61-72.
- Shegadeh, A. y Coombe, C. A. (2012). *Task-Based Language Teaching in Foreign Language Contexts*. Amsterdam: John Benjamins.
- Taipale, S. (2014). The Affordances of Reading/Writing on Paper and Digitally in Finland. *Telematics and Informatics*, 31(4), 532-542.
- Toffler, A. (1984). *Previews and Premises*. Boston, MA: South End Press. <http://www.cbpp.uaa.alaska.edu/afef/tofflerspheres.htm>
- Traxler, J. (2016). Mobile learning research: The focus for policy-makers. *Journal of Learning in Development*, 3(2), 7-25.
- Tseng, W. T., Liu, H. y Nix, J. M. (2017). Self-Regulation in Language Learning: Scale Validation and Gender Effects. *Perceptual and Motor Skills*, 124(2), 531-548.

- Vermeulen, A. y Ibáñez, A. (2013). Audio description as a tool to improve lexical and phraseological competence in foreign language learning. En D. Tsagari y G. Floros (eds.), *Translation in Language Teaching and Assessment* (pp. 45-61). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Wong, L. (2012). A learner-centric view of mobile seamless learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 19-23.



“El inglés, cuanto antes mejor”; “yo soy ya muy mayor para aprender idiomas”; “en los colegios bilingües ni se aprende la lengua ni los contenidos”; “para aprender bien inglés, lo mejor, una persona nativa”; “en España se nos dan mal los idiomas porque no estamos acostumbrados a ver la televisión en versión original”; “si no te vas al extranjero, no vas a aprender” o “un idioma no puede aprenderse *online*” son algunas de las opiniones acerca del aprendizaje de lenguas que se escuchan en el discurso social. Ahora bien, ¿qué hay de verdad en estas afirmaciones? ¿Se trata de mitos y creencias infundadas o existen evidencias empíricas que sustenten estas aseveraciones?

El objetivo de este libro es precisamente contrastar estos mitos y opiniones sobre el aprendizaje de lenguas con las conclusiones que emanan de estudios científicos. A lo largo de sus páginas se ofrece una visión informada sobre cuestiones de actualidad y temas de interés general referentes a aspectos clave en el aprendizaje de lenguas, tales como la edad como factor de éxito, la eficacia de la educación bilingüe, la influencia del profesorado nativo en el aprendizaje, la importancia de la pronunciación, la implementación de metodologías innovadoras en el aula de idiomas, el uso de dispositivos digitales y el aprendizaje de lenguas online.