

diálogos globais global exchanges

Tendências de Investigação em Educação Aberta e a Distância e em eLearning na Sociedade em Rede

Textos selecionados das LE@D Talks
realizadas entre 2010-2018

António
Quintas-Mendes,
Lina Morgado,
Teresa Cardoso,
Cláudia Neves e
Maria do Carmo
Pinto (Orgs.)

FCT

Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

LE@D LABORATÓRIO
DE INOVAÇÃO
A DISTÂNCIA
E E-LEARNING



BOOKSFACTORY

FICHA TÉCNICA:

Publicação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento (UID) 4372/FCT
Laboratório de Educação a Distância e eLearning, Universidade Aberta

TÍTULO: Tendências de Investigação em Educação Aberta, a Distância e eLearning na Sociedade em Rede

Textos selecionados das LE@D Talks entre 2010-2018

ORGANIZAÇÃO:

António Quintas-Mendes, Teresa Cardoso, Lina Morgado, Cláudia Neves & Maria do Carmo Teixeira Pinto

Nº 2, Coleção LE@D TALKS- diálogos globais

Edição: LE@D
2019

Coordenadora da Unidade de Investigação e Desenvolvimento
Lina Morgado

A coleção **LE@D TALKS – diálogos globais** reúne a produção científica realizada no âmbito das conferências, seminários, workshops que decorreram no contexto de iniciativas de disseminação da investigação produzida pela comunidade de investigadores da UID – investigadores integrados, colaboradores, doutorandos, mestrandos e investigadores visitantes e parceiros de investigação da UID.

Depósito Legal
ISBN: 978-972-674-879-3

Capa: BooksFactory

Correspondência: Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D), Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001 Lisboa, Portugal – Email: lead@uab.pt Site: <https://lead.uab.pt>

Este trabalho foi **financiado por fundos nacionais** através da **FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia**, I.P., no âmbito do **projeto UID/Multi/04372/2016**.

Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Os autores cedem o direito de publicação dos trabalhos aceites, mantendo integralmente a propriedade intelectual dos mesmos. Ao submeter os artigos os autores CONCORDAM com a sua publicação sob a licença Creative Commons Licence - Attribution International 4.0 (CC-BY).

Tendências de Investigação em Educação Aberta, a Distância e eLearning na Sociedade em Rede

Textos selecionados das LE@DTalks entre 2010-2018

2019



CAPÍTULO 6

EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTOS ONLINE Y MULTIMEDIA: DISEÑO DE UN CURSO ECOLÓGICO, INTEGRADO E INTERFOCAL

Antonio Chenoll¹¹

Universidade Católica Portuguesa, Portugal

RESUMEN: El proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto online y multimedia es una de las disciplinas que más beneficios ha encontrado en su adaptación. Textos reales vídeos o audios digitales son los elementos que ya forman parte de cualquier curso en cualquiera que sea su grado de presencialidad. Tanto es así que podemos afirmar que un curso sin recursos digitales en un contexto sin brecha digital significativa no es potencialmente un curso optimizado. Si, además de los recursos digitales, le añadimos el uso de las redes sociales como puente entre a la instrucción formal y la informal; añadimos el componente de realidad, significación y multimodalidad que tanto necesita un curso de lenguas. En este trabajo veremos cómo un curso formal de una lengua extranjera puede verse favorecido por un ecosistema que conjugue una instrucción formal (necesaria para cualquier aprendizaje de una L2) con una instrucción informal (que alimenta el concepto de adquisición) a través de elementos *online* y redes sociales.

PALABRAS-CLAVE: adquisición; lenguas extranjeras; online; redes sociales; ecosistema de aprendizaje

ABSTRACT: The process of teaching and learning foreign languages in an online and multimedia context is one of the disciplines that, in its adaptation, has found a large number of benefits. Authentic texts, videos or digital audios are the elements that are already part of any course, no matter their degree of presence is. So much so that we can say that a course without digital resources, in a context without significant digital divide, is not potentially an optimized course. If, in addition to digital resources, we add the use of social networks as a bridge between formal and informal instruction; we add the component of reality, significant learning and multimodality that a language course really needs. In this paper we will see how a formal course of a foreign language can be favored by an ecosystem that combines a formal instruction (necessary for any learning of an L2) with an informal instruction (that feeds the concept of acquisition) through online elements and social networks.

KEYWORDS: acquisition; foreign languages online; social networks; learning ecosystem

INTRODUCCIÓN

Este texto que sigue a continuación pretende dar una visión básica, pero esencial sobre la relación entre lo que conocemos sobre el aprendizaje de lenguas

¹¹ a_chenoll@ucp.pt

extranjeritas y ese mismo aprendizaje cuando se ve condicionado por un ambiente digital. Un ambiente que, a nuestro entender, es inevitable.

Por lo tanto, no pretende ser un texto exhaustivo sobre los procesos de aprendizaje, de adquisición y los procesos de enseñanza online. Pretende, sí, definir unas líneas de actuación que puedan guiar al lector hacia un acercamiento a la aplicación de las tecnologías educativas en un curso bien completamente online, bien tecnológicamente enriquecido¹².

En él se analizarán elementos que refieren a los procesos de adquisición cuando se conjugan sobre los elementos online. Se hará una reflexión basada en los estudios sobre adquisición de lenguas extranjeras desde una perspectiva multidisciplinar y, a su vez, se tendrán en cuenta los efectos prácticos y experiencias objetivadas de un ejemplo de un curso de lenguas extranjeras que crea un ambiente integrador a través de un ecosistema y enfocado desde una perspectiva holística del aprendizaje.

Por otra parte, debe el lector advertir que cualquier texto en el que se mencionen elementos tecnológicos se enfrenta al serio problema de la obsolescencia tecnológica (Machado dos Santos & Flores, 2015; Vega, 2012). En otras palabras, aunque se pretende evitar *softwares* que actualmente estén en vigor en el uso tanto de los aprendientes como de la sociedad en general, será papel del lector adaptar estos contenidos a su realidad en el momento de la lectura de este texto. Nos centraremos por eso, y en la medida de lo posible, en el proceso de aprendizaje y no tanto en las herramientas utilizadas para llevarlas a cabo de manera que resulte más sencillo que el lector pueda adaptar las consideraciones aquí definidas a su contexto de enseñanza y aprendizaje. A modo de ejemplo, podremos hacer referencia a redes sociales que actualmente están en vigor como Facebook, Twitter o Instagram; pero tal como sucedió con otras redes, estas pueden no ser afines a los alumnos y sus edades, pueden llegar a desaparecer o bien a ser reconvertidas. Por lo tanto, consideramos más productivo a largo plazo

¹² Entendemos como un curso tecnológicamente enriquecido como aquel que, siendo presencial en esencia posee en su dinámica pedagógica un peso importante en el componente digital.

centrarnos en el contenido y no tanto en el continente, aunque será inevitable hacer referencia a estos *softwares*.

En este sentido, realizaremos primero un breve análisis sobre lo que conocemos acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras actualmente para después acercarnos al aprendizaje online de manera general y cuáles son los elementos que poseen más capacidad de influencia en este contexto, para después unificarlas en un ejemplo práctico de un curso formal de lenguas extranjeras a través de un ecosistema holístico, multimodal y adaptativo. Finalmente, analizaremos algunas consideraciones finales sobre las ventajas y los inconvenientes que acarrea este tipo de aplicación didáctica y llegaremos a unas conclusiones que ayuden al lector a entender la importancia de aplicar este tipo de metodología.

APRENDER UNA LENGUA EXTRANJERA

Adquirir una lengua extranjera es un proceso cognitivo que, a diferencia de otras disciplinas, requiere una plasticidad cerebral que muy alta (Costa, 2017). Debemos tener en consideración que el cerebro lingüístico en adultos es un cerebro que, básicamente, está estable gracias a muchos años de entrenamiento constante produciendo las mismas estructuras lingüísticas. Cuando nos enfrentamos a la adquisición de un sistema lingüístico diferente al nuestro, estas conexiones realizadas durante décadas deben, además, incluir otros elementos con etiquetas diferentes para un mismo significado. Es decir, incluir un significante nuevo para añadir a esa conexión creada diariamente. Además, dependiendo del componente lingüístico existen elementos más costosos de crear que otros. Por ejemplo, adquirir un contenido léxico¹³ resulta más fácil debido a que es aprendido en bloque (*cluster*) y al que hay que añadirle elementos gramaticales mínimos como el género o el número si fuera el caso (mes-> mesa; mesas). En cambio, elementos sintácticos o gramaticales tienen funciones diferentes que dependen del objetivo y del contexto en el que estamos

¹³ Entiéndase componente léxico como las palabras o elementos que no modifican su forma dependiendo del contexto (mesa, lápiz, silla), partes de otros elementos como los verbos en los que la raíz puede ser considerada como un elemento léxico (com-er, beb-er) o incluso elemento que se aprende por bloques («muchas gracias»)

actuando. Estos elementos se relacionan con otros del texto y requieren un tipo de memoria gradualmente con más condicionantes que las anteriores.

Además, los procesos cognitivos de una lengua requieren de mucha velocidad para que la comunicación sea gradualmente exitosa. Necesitamos recurrir a la memoria constantemente e improvisar dependiendo de la situación. De la misma manera, debemos utilizar recursos de intercomprensión en el proceso de interpretación del interlocutor para que, al mismo tiempo, podamos responder de manera adecuada al contexto y a nuestros objetivos.

Así como otras disciplinas requiere un complejo sistema de abstracción como la historia, o las matemáticas; el aprendizaje de lenguas es simple en cuanto a su proceso, pero muy complejo en cuanto a su interrelación no lineal y en cuanto a la exigencia de velocidad, memoria e improvisación que le es exigida. En otras palabras, las competencias que se deben desarrollar para considerarla como válida en la actuación de un sistema lingüístico depende en gran medida no solo de la adecuación, sino también de la velocidad en el que estas competencias son aplicadas en un contexto real de la actuación lingüística.

De la misma manera, el aprendizaje de lenguas extranjeras no es un aprendizaje que se realice, generalmente¹⁴, por curiosidad o por una motivación intrínseca, sino que responde a una motivación eminentemente práctica o extrínseca. Es decir, aprendo una lengua extranjera porque me servirá para acceder a conocimientos en esa lengua, poder negociar de manera adecuada o simplemente viajar. Por lo tanto, la motivación no suele venir de la lengua en sí, sino del producto facilitador del uso de esa lengua. Al contrario de otras disciplinas en las que la motivación intrínseca está directamente relacionada con el producto como la ingeniería, las matemáticas o incluso la historia para entender el contexto social actual o pasado.

Finalmente, existe un aprendizaje natural de la lengua que cualquier persona típica posee llamada generalmente como dispositivo (Chomsky, 1964; 2003). Todos hemos aprendido a hablar una lengua natural y nativa sin excesivas

¹⁴ Exceptuando, claro, estudiantes de lingüística o personas con aprecio a las lenguas como sistema.

instrucciones explícitas mas allá de las correcciones realizadas por padres o docentes entre otros. En una lengua extranjera, en cambio, para poder optimizar el proceso de aprendizaje es necesaria una instrucción explícita sobre las reglas que se consideran válidas en el sistema nativo.

No obstante, aunque podamos observar diferencias entre los procesos de adquisición de un sistema lingüístico en comparación a otros contenidos, no podemos afirmar que los procesos sean diferentes a cualquier otro proceso de adquisición. Los procesos de aprendizaje poseen la misma base independientemente de objeto de aprendizaje. Sin embargo, existe una diferencia entre el peso de un proceso y el nivel gradual de ese peso en la comprensión, organización, construcción y recuperación de ese contenido.

Este sistema de funcionamiento gradual y de motivación debe influir necesariamente en la manera en la que se aprende una lengua. Es decir, por un lado, debemos aprender de manera natural, pero por otro necesitamos instrucciones y correcciones para poder optimizar el proceso de adquisición.

En este sentido, debemos tener en cuenta la diferenciación crucial en el aprendizaje de lenguas que suponen los conceptos de adquisición y aprendizaje. Estos dos conceptos son fundamentales para entender los procesos implicados en el aprendizaje formal y el informal. El primero en hacer referencia seria a estos conceptos fue Krashen (1997) quien distinguió entre el aprendizaje natural de los hablantes que aprenden un código lingüístico por primera vez y de manera implícita (nativos o L1) y aquellos que ya tienen un código implantado y aprenden otro diferente (extranjero o L2) de manera explícita. El primero proceso, el aprendizaje natural, se le conoce como adquisición; mientras que el segundo, el aprendizaje explícito se le suele referir como aprendizaje.

Desde el punto de vista de los procesos de aprendizaje estos elementos son importantes ya que quien aprende una L2 ya tiene unos conocimientos adquiridos inconscientemente debido a los que Chomsky llamaba la Gramática Universal (Chomsky, 1959; 1964). Es decir, todos los sistemas lingüísticos naturales poseen determinadas características que les son innatas. Por ejemplo, todos los hablantes saben (consciente o inconscientemente) que para nombrar algo se

utiliza un sustantivo o que para nombrar acciones se usa un verbo. Desde esta perspectiva, si bien no podemos decir que un bebé sea una tabla rasa debido precisamente a ese dispositivo lingüístico inherente a cualquier persona típica, el aprendizaje de un adulto interactúa constantemente con el sistema o los sistemas ya adquiridos con anterioridad a la lengua meta.

En esta línea de pensamiento, el aprendizaje natural (adquisición) sucede de manera inconsciente y comparte características con el aprendizaje realizado por simple exposición de la lengua. Por ejemplo, un portugués que vive y trabaja en España y que, al estar en un ambiente de inmersión lingüística, aumenta sus competencias sin ser consciente de que está aprendiendo determinadas estructuras. Por otro lado, el aprendizaje explícito sería aquel que se da cuando el mismo portugués va a clases de español en una academia o pregunta a alguien por la explicación de una estructura española que no entiende.

Por su parte, la adquisición, como es natural, se basa en gran parte en la trasmisión del mensaje, mientras que el aprendizaje se basa en la forma explícita de la lengua.

Es evidente que ambos tipos de contextos y herramientas de aprendizaje funcionan de manera paralela en la mayoría de los casos de hablantes con otras interlenguas ya adquiridas. Realizar una distinción tajante entre ellos puede resultar una tarea vana ya que, en muchas ocasiones, ambos procesos interactúan entre sí y son necesarios los dos para una correcta evolución de los niveles de competencia lingüística. Baralo (1995) hace, en este sentido, una reflexión interesante al criticar las propias palabras de Krashen

«Aunque el propio autor del modelo ha sostenido reiteradamente que no existe un trasvase de conocimiento consciente a conocimiento inconsciente, o lo que es lo mismo, de lo aprendido a lo adquirido, existen datos, intuitivos y empíricos, que permiten poner en duda esta afirmación. (...) Parece más verosímil pensar que la adquisición y el aprendizaje no son dos términos discretos y dicotómicos, sino más bien que se trata de un *contiuum* de las distintas formas de conocimiento.» (Baralo, 1995)

Por otra parte, en la mayoría de los perfiles lingüísticos de los aprendientes parece evidente que otorgar mayor relevancia a una visión de los procesos de aprendizaje desde una perspectiva enfocada en el mensaje puede resultar más

eficaz que centrarse en la visión relativa a la forma (Cassany, 1999; Maqueo, 2005; Mendiburu, 1989). No obstante, podemos observar en perfiles de aprendientes con un alto grado de semejanza entre la lengua materna y la lengua meta y sin olvidar el diálogo contante entre mensaje y forma, deberíamos dar más importancia a la forma que al mensaje (Chenoll, 2016; 2018a) debido, entre otras razones, a que el componente comunicativo tiene un alto grado de ceguera por falta de atención y, por lo tanto, para una optimización del aprendizaje deberemos señalar esas pequeñas diferencias que pasan desapercibidas y que en lenguas con una grado de proximidad menor son más evidentes y, en consecuencia, superan la barrera de la inconsciencia con facilidad.

Finalmente, desde el punto de vista del esfuerzo cognitivo y de las herramientas para el aprendizaje, debemos considerar que existe una línea general para el aprendizaje desde el punto de vista de la forma en el que el modelo educativo tiene mucha experiencia. Por regla general, le damos mucha más importancia al hecho de memorizar (foco en la forma) palabras o estructuras. Existe una sensación general en que si el estudiante está memorizando un texto está aprendiendo. No obstante, como hemos visto anteriormente, no existe una transferibilidad directa entre los conocimientos aprendidos y el hecho de usarlos en un contexto determinado como exige el uso de una lengua. En este sentido, aprender una lengua puede resultar mucho más fácil que adquirirla ya que para este último caso necesitamos tener un conocimiento más profundo sobre su uso, siendo este, además, un uso que no se asemeja al contexto en el que fue aprendido. De ahí que la adquisición de una lengua se vea favorecida por el aprendizaje en contexto real. Es decir, utilizar la lengua (e incluso equivocarnos en su uso) en un contexto real de comunicación resulta más efectivo ya que entra en juego elementos contextuales que ayudan a la memoria situacional a encontrar y a aprender los elementos necesarios para la producción.

De la misma manera, el aprendizaje de la lengua necesita que la producción se enmarque en un contexto suficientemente real como para que pueda haber una transferibilidad de los contenidos aprendidos de manera formal. Es decir, el aprendizaje que se produce en un contexto diferente al que tiene que ser aplicado posee una capacidad de transferibilidad menor que el que se produce en su

contexto real (Wenzelburguer, 1987). Esto se debe principalmente a que el aprendizaje se produce no solo desde el punto de vista abstracto y de creación de ideas, sino que la memoria posee un factor importante de contexto implícito que ayuda a la recuperación de los conceptos o ideas que fueron adquiridas en un contexto similar (Fernández & Alonso, 2002; Roca i Balasch & Serra Payà, 2010; Santalla Peñaloza, 2000).

Otros elementos comunes al resto de aprendizaje de contenidos como el componente afectivo (Arnold, 2000; Goleman, 1996; Marcos Llinàs, 2005; Pérez Ruiz, 2008) o la importancia de que los contenidos sean significativos (Coll & Solé, 1989; Moreira, 1997; Rivas Navarro, 2008) influyen también de manera muy directa en el proceso de aprendizaje de las lenguas. No obstante, no nos parece conveniente centrarnos en elementos que no poseen una idiosincrasia especial en lo referente a la lengua.

Desde otra perspectiva y dejando de lado los procesos de aprendizaje, aunque sin olvidarlos, debemos siempre tener en consideración cuáles son los objetivos finales de un curso formal de lenguas. En primer lugar, claro, se trata de aprender el mayor número de contenidos posible en el menor tiempo y para el mayor tiempo posible. Es decir, optimizar el aprendizaje durante el periodo de instrucción formal. Este es un objetivo evidente, pero no debemos descuidar el desarrollo de competencias relacionadas con el propio proceso de aprendizaje como son la autonomía o el aprendizaje independiente. A nuestro entender, en este campo la tecnología tiene un papel fundamental que puede no resultar tan obvio para el público no experto en la materia como puede resultar la adquisición de contenido. Es decir, un curso formal deberá no solo dotar a los alumnos del contenido que se pretende adquirir, sino dotar de herramientas prácticas para desarrollar ese mismo contenido y, por supuesto, alargarlo cuando el curso formal deje de estar vigente.

En este sentido, en un aprendizaje de algo tan inabarcable como una lengua extranjera el docente deberá guiar al alumno en el proceso de aprendizaje y ayudarlo a encontrar cuáles son las estrategias de adquisición que le pueden resultar más adecuadas y productivas en el futuro. Cuando conjugamos este

componente con el aprendizaje online, solemos pensar en la indicación de repositorios multimodales (audio, texto, vídeo, etc.) pero no es frecuente pensar en estrategias tales como crear hipótesis a través de una muestra de lengua, refutarlas o confirmarlas con otras muestras, discriminación de textos formales e informales, señalar errores de los hablantes nativos, técnicas de discriminación fonética, uso de los traductores online, correctores de los editores de texto, discriminación de los géneros textuales; sin olvidar, claro, competencias claves para el aprendizaje de lenguas como la competencia intercultural, entre otras. De esta manera, lograremos que los alumnos se conviertan en verdaderos agentes responsables de su proceso de aprendizaje (Álvarez, 2013; Collazos, Guerrero, & Vergara, 2001; Ricoy Lorenzo, Sevillano García, & Feliz Murias, 2011).

Finalmente, la lengua es un contenido que posee varios planos. Existe el plano oral, escrito e incluso el audiovisual. Por lo tanto, si queremos ofrecer un curso que ayude a los alumnos a desarrollarse en un mundo lingüístico, deberemos ofrecerles instrumentos, textos y herramientas que representen esos planos lingüísticos. Una vez más, el contexto digital posee innumerables opciones para seleccionar muchos tipos de textos. Además, desde el punto de vista de la atención en el proceso de aprendizaje debemos variar la tipología del formato del texto para no caer en la ceguera por falta de atención (Cabrera Cortés, 2003; Castilla Villar, 2009; Chenoll Mora, 2016; Romero Medina & García Sevilla, 1987). Así, de la misma manera, aunque no por motivos atencionales, debemos surtir al alumno de diferentes maneras de conseguir un objetivo. De esta manera, y siguiendo los preceptos del llamado pos método (Kumaravadivelu, 1994; 2001) debemos tener en cuenta las diferentes maneras que tiene nuestro cerebro de adquirir información. Muchos de los métodos empleados hasta el momento basado en teorías cognitivas de la mente y del aprendizaje (conductismo, estructuralismo e incluso el cognitivismo) eran bastante reduccionistas. No obstante, sabemos que el aprendizaje no se da únicamente en una sola dirección. Nuestro cerebro percibe, transforma y adquiere información de muchas maneras y no tenemos, de momento, una Teoría del Todo que pueda explicar estos procesos basándose en una sola ley. Otra vez, como veremos más adelante, la

tecnología puede facilitar el uso de diferentes enfoques del aprendizaje que ayuden a nivelar de la mejor manera las diferentes formas de aprender de una modo holístico y respetando las opciones de aprendizaje que mejor se adapten no solo a los alumnos, como también a los contenidos que queremos trabajar.

Por lo tanto, podemos afirmar que el proceso de adquisición es un proceso que necesita de varios elementos para que se vea optimizado. Debe ser holístico, multimodal y multilineal (Chenoll, 2012).

APRENDER CON TECNOLOGÍA DIGITAL ONLINE Y MULTIMEDIA.

El proceso de enseñanza y aprendizaje en un ambiente *online* tiene algunas características idiosincrásicas que debemos tener en cuenta cuando queremos optimizar el aprendizaje. Efectivamente, no solo es una cuestión de aprender o adquirir ya que consideramos como axioma de trabajo que es imposible no aprender. La cuestión relevante no es el aprendizaje en sí, sino cómo optimizar ese aprendizaje. Es decir, cómo adquirir conocimientos o competencias más profundos en menos tiempo posible y que sean lo más duraderas y adaptables posible.

Debemos partir de la base para esta comparación entre ambos contextos que, si bien para los procesos de la información activa los soportes digitales son menos adecuados, siempre suponen de manera general una aportación que, además de ser extremadamente valiosa por todos los recursos y posibilidades que ofrece, es una vía inevitable en el aprendizaje actual. Es decir, es inevitable escapar al aprendizaje digital. Por lo tanto, deberemos definir y delimitar cuáles son las valencias de cada contexto con el objetivo de minimizar el posible impacto negativo que pueda llegar a tener cuando comparamos los resultados de ambos contextos.

Centrándonos en estas diferencias, consideramos que existen algunos elementos esenciales que distinguen el procesamiento de la información en un ambiente presencial y con soportes analógicos a un procesamiento a distancia y con soportes tecnológicos.

En primer lugar, nos encontramos con los aparatos (*hardware*) que funcionan como mediadores para recibir y enviar la información. Desde el punto de vista del procesamiento de la información escrita de una lengua extranjera, debemos destacar el rol de la pantalla que puede influir en este mismo procesamiento. Como hemos visto en otros trabajos en los que se comprobó la diferencia del procesamiento de la información discreta en un soporte de pantalla y en un soporte de papel, este último parece más efectivo para una correcta discriminación de las letras en hablantes de lenguas afines (Chenoll Mora, 2018b) e incluso en contextos más amplios en los que se pretende conocer la comprensión general del texto (Delgado, Vargas, Ackerman, & Salmerón, 2018). Podemos interpretar este resultado como un hándicap para el aprendizaje de lenguas. No obstante, no es esa la conclusión a la que debemos llegar. Debemos pensar que este elemento negativo es, en primer lugar, una información valiosa para conocer las limitaciones y, en segundo lugar, recoger esta información para saber de qué manera debemos presentar una intervención didáctica si lo que queremos es trabajar, como en este caso, la discriminación discreta de las palabras en hablantes de lenguas afines. En este caso, podríamos aumentar, por ejemplo, el tamaño de las palabras o marcarlas de alguna manera. Así, aunque sabemos que no siempre es efectivo (Gutiérrez, Serrano, & García, 2019) servirá como indicativo para desarrollar la competencia discreta en hablantes de estos perfiles lingüísticos.

Por otra parte, sea cual sea el formato digital en el que estamos trabajando, la pérdida de la sensación de organización con respecto al texto siempre se asume como una pérdida del control de lectura.

Existen otras diferencias que tienen que ver no ya con el tipo de letra, sino con la consabida distracción constante a la que estamos expuestos lo que hace que la concentración sea un mal logrado objetivo. Sin embargo, creemos que este es un efecto secundario del aprendizaje digital. Es decir, el hecho de tener que competir con las constantes llamadas de atención no está relacionado con el texto digital, sino más bien por el contexto digital. En otras palabras, no se aprende o procesa peor en un contexto digital por el hecho de tener distracciones ya que

esas distracciones con concomitantes al contexto en el que se da el texto digital y no con el texto digital en sí (Cassany, 2012).

Por otra parte, y como decíamos, el contexto digital nos ofrece tal cantidad de ventajas desde el punto de vista del consumo y de la producción de contenidos (Reig, 2012) que parece evidente que dejar de utilizar estos recursos sería desperdiciar innumerables ventajas que, en particular al estudio de la lengua extranjera, nos ofrece. A modo de ejemplo, gracias a las tecnologías digitales nos es mucho más fácil el uso de elementos audiovisuales que favorecen la conexión multimodal de la lengua a la que habíamos hecho referencia anteriormente.

Por otra parte, ya desde la perspectiva de las redes sociales y del uso no solo del *hardware* sino del *software*, la penetración masiva de internet y su transformación a una internet social (Cassany, 2015; Marín de la Iglesia, 2010) ha ayudado a que sea posible crear y consumir contenido global, así como poder compartirlo. Es decir, desde la perspectiva del usuario habitual y sin tener en cuenta los cambios subsecuentes a una evolución lógica de los entramados bajo el uso de la información (Harris, 2008) tenemos una herramienta que va al encuentro de un enfoque del aprendizaje por tareas en el que el usuario (o aprendiente) adquiere un perfil de agente social que interviene productivamente y, en el caso en el que nos ocupa, en la lengua meta, en la sociedad globalizada (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017; Consejo de Europa, 2002; INTEF, 2017). Por lo tanto, cuando un alumno está usando la lengua meta en un contexto de redes sociales, lo está haciendo en un ambiente real, significativo y con un objetivo determinado usando para ello la lengua de comunicación utilizada en ese ambiente. Es, en definitiva, un usuario de la cultura de la lengua meta. En este sentido, como hablábamos anteriormente, cuando realizamos una tarea en la lengua meta, la estamos realizando no solo para las clases formales, sino en un contexto del todo real ya que en ese ambiente se dan contextos habituales del uso de la lengua. No es un uso explícitamente didáctico. El alumno tiene la opción de escoger consumir o producir según sus gustos de una manera bastante simple.

En definitiva, el aprendiente puede integrarse en una comunidad de habla de la lengua meta y, como veíamos al principio, podrá pasar del aprendizaje de la lengua hacia la adquisición ya que está integrado, salvando las distancias, con una comunidad lingüística (Chenoll, 2009).

LA INTEGRACIÓN DE UN APRENDIZAJE FORMAL EN LAS REDES SOCIALES.

Una vez debatidas las cuestiones sobre los procesos, debemos preguntarnos cómo podemos integrar estos procesos para que sean adaptados en un proceso formal de aprendizaje. Es decir, de qué manera podemos integrar unos procesos y herramientas que son eminentemente e idiosincrásicamente informales. Estamos hablando de elementos que no fueron diseñados para el aprendizaje formal, sino para una distribución libre de contenidos, por ese motivo es necesario didactizarlos para favorecer la optimización del proceso de aprendizaje.

En este sentido, pondremos como ejemplo un ecosistema de aprendizaje holístico guiado para que, en la medida de lo posible, cree un ambiente semicontrolado y se aproxime, por una parte, a los contenidos y competencias desarrolladas en las clases formales, mientras que, por otra parte, dé la suficiente libertad para que los alumnos puedan controlar los contenidos de las plataformas de este ecosistema.

Este ecosistema debe funcionar de la misma manera que un ecosistema animal. Es decir, todas las partes integrantes del modelo deben funcionar y retroalimentarse en sintonía a un objetivo final. Todas se complementan y tienen su función dependiendo de cuál es el mejor objetivo que pueden albergar.

El universo con el que se trabaja son alumnos de la asignatura de Lengua Española de *Comunicación Social y Cultural* y *Lenguas Extranjeras Aplicadas* de la *Universidade Católica Portuguesa*. Las edades de los alumnos rondan entre los 18 y los 23, de nacionalidad portuguesa y cuyo rango de nivel de español se sitúa entre el nivel A1 a C1, siendo los niveles A1-B2 ampliamente mayoritario¹⁵.

¹⁵ Ignoramos de la muestra aquellos alumnos fuera de rango por edad o nacionalidad para obtener un grupo consistente.

El ecosistema creado se divide en dos ambientes fundamentalmente distribuidos entre un aprendizaje formal y otro informal (o no-formal¹⁶). Dentro de esta división se consideró tanto la clase presencial como el LMS utilizado en la asignatura como elementos del aprendizaje formal (instrucciones explícitas, evaluación formal numérica, explicitación de los elementos de aprendizaje, entrega de trabajos, etc.). Por su parte, el aprendizaje informal consiste en el uso de tres redes sociales que fueron escogidas según sus características. Como se puede observar, este modelo guarda muchas semejanzas con los modelos basados en las Redes Personales de Aprendizaje o Ambientes Personales de Aprendizaje (Adell & Quintero, 2010; Mota, 2009; Romani & Moravec, 2011). La diferencia fundamental radica en que el modelo propuesto pretende unificar explícitamente el ambiente formal del aprendizaje con el no-formal, para apoyar a los estudiantes en la creación de su propio PLE cuando las clases formales hayan terminado. Es decir, dotar a través del proceso de enseñanza de herramientas efectivas tanto para la autonomía como para la independencia en el proceso de aprendizaje.

Descripción del ecosistema propuesto

Como hemos referido antes, el ecosistema se divide entre una versión informal y una versión formal del proceso de enseñanza y aprendizaje. En cada uno de los ambientes se trabajan los contenidos y las competencias que más se adecuan al contexto. A modo de ejemplo, resulta un tanto difícil o, por lo menos, menos productivo, trabajar la competencia oral en la producción a través de las redes sociales. Por lo que este componente del aprendizaje de la lengua se deja para el aprendizaje presencial. Por otra parte, la corrección de ejercicios de corte estructuralista bien puede ser trabajada a través de la plataforma LMS usada por lo que no consideramos que estamos a optimizar el proceso de aprendizaje corrigiendo este tipo de ejercicios en un ambiente presencial. No obstante, claro, si observamos problemas en la consecución de este tipo de ejercicios se plantea

¹⁶ Para esta investigación se consideró a efectos prácticos y como axioma de trabajo que el aprendizaje no-formal se unía al aprendizaje informal ya que uno de los objetivos del uso de las redes sociales como un ambiente no-formal es potencial el aprendizaje informal ya fuera de cualquier conexión con los elementos formales.

una intervención didáctica en las clases presenciales. Así, cada objetivo lingüístico se distribuye en el lugar más adecuado a su idiosincrasia.

El ambiente formal

El sistema formal está basado en dos ambientes. Por un lado, el contexto de la presencialidad en el que como hemos referido se trabajan las competencias más adecuadas a este contexto. Fundamentalmente se trabaja el desarrollo de la competencia oral de la lengua, debates, dinámicas de grupo y expresión libre de la lengua, entre otras actividades. Otra competencia fundamental es la competencia afectiva del grupo mediante el cual se crea una unión de la clase a través del trabajo en conjunto. No obstante, también se desarrollan en este ambiente la competencia gramatical cuando esta se hace necesario. Es decir, el hecho de que determinadas competencias sean más adecuadas a determinados contextos, no quiere decir que sería productivo aislarlas. La explicación de un elemento a través de la conversación es más efectiva ya que podemos ver la evolución del entendimiento por parte de los alumnos presencialmente. En caso contrario, en una explicación expositiva unidireccional, suponer que el contenido se ha entendido siguiendo una lógica prevista puede resultar reduccionista. Cuando se supone que el contenido no ha sido adquirido, podemos aplicar el axioma que se debe aplicar siempre. Esto es, distribuir el contenido en el contexto con más productividad.

Por otro lado, el contexto formal también se aplica en un ambiente *online* a través del LMS (*Learning Management System*) usado¹⁷. En este caso, el contenido que se trabaja son tareas controladas y puntuables tales como redacciones, comprensiones auditivas y escritas con evaluación automática de las respuestas, foros sobre los temas tratados en los que se espera una respuesta formal, entrega de trabajos obligatorios, así como tareas de corte estructuralista en el que los alumnos pueden practicar la fase de la repetición de la adquisición y en el que reciben un *feedback* automático previamente grabado por el docente. De esta manera, los alumnos no solo tienen una respuesta automática como el docente puede ver de qué manera han adquirido esos contenidos los alumnos de

¹⁷ En este caso, fue usado el LMS Moodle.

una manera general. Esta evaluación podrá ser de mucha ayuda para que el docente evalúe si es necesario trabajar ese contenido de manera presencial o si con el trabajo online es suficiente.

El ambiente Informal

El contexto informal por su parte, intenta crear, en la medida de lo posible un puente integrado con el ambiente formal. Como hemos dicho anteriormente, los ambientes formales e informales no son excluyentes, sino que se integran y se retroalimentan entre sí. Desde esta perspectiva, ambos ambientes tienen una relación de interdependencia que, si bien el ambiente formal posee una mayor predominancia, ambos funcionan en igualdad de condiciones desde el punto de vista de la importancia dada dentro del proceso de aprendizaje.

Así, el sistema informal depende en gran medida del ambiente online ya que para su explotación son usados elementos ubicuos y, fundamentalmente, las redes sociales.

Las redes sociales, como hemos referido anteriormente, fueron escogidas siguiendo algunos criterios de idoneidad. Para ellos fueron definidos cuatro niveles de referencia: nivel de familiaridad y uso de los alumnos; nivel de productividad en el aprendizaje de las lenguas extranjeras; nivel de uso dentro de la cultura meta; nivel de intimidad exigido al alumno.

El primer criterio se refiere a un elemento fundamental en el momento de escoger cualquier herramienta en la clase. Esto es, el nivel de manejo y familiaridad de la herramienta. Es mucho más fácil y productivo usar una herramienta en la que los alumnos ya cuentan con alguna familiaridad que enseñarles a usar una herramienta nueva. El segundo criterio se basa en la capacidad que tiene una red social en distribuir y publicar elementos audiovisuales; conversaciones públicas y privadas ya que estos son fundamentales para la correcta adquisición multimodal de una lengua. El tercer criterio se basa en el nivel de penetración de la herramienta en la cultura meta ya que uno de los objetivos es distribuir información sobre esta cultura y resultará mucho más sencillo, natural y lógico usar una red en la que los usuarios de la lengua meta tengan más información compartida. Finalmente, el cuarto criterio pretende proteger a los usuarios en la

medida de lo posible de un nivel excesivo de intimidad. Determinadas redes sociales, como Snapchat o WhatsApp pueden exigir un nivel de revelación de datos personales que pueden poner en riesgo la intimidad de usuarios que, normalmente, no tendrían esta relación.

Teniendo en cuenta estos criterios, se escogió las redes sociales de Facebook – por respetar los tres criterios, pero especialmente por adecuarse al criterio de facilidad de distribución de contenidos audiovisuales; Twitter –por adecuarse especialmente al criterio sobre la adaptación a la cultura meta; y, finalmente, Instagram –por adecuarse al especialmente al criterio de usar una herramienta que los alumnos usen con frecuencia.

A pesar de que se haya hecho mención a su especial adecuación a cada uno de los criterios, es evidente que las tres redes sociales escogidas, cumplen suficientemente (aunque en un nivel más o menos completo) con los cuatro criterios.

Es necesario resaltar que estas redes sociales se usaron como una extensión constante y general de la clase presencial. Sin embargo, hubo otras redes sociales que fueron usadas de manera puntual y con objetivos formales específicos para la consecución de una tarea lingüística, como veremos más adelante.

Una vez definidas las redes sociales que fueron utilizadas regularmente para completar el proceso de adquisición de una lengua extranjera, veremos cuáles son los usos que se dan en el curso de manera específica.

Algunas de las intervenciones didácticas en las redes sociales, aunque no las únicas, fueron la distribución natural de contenidos libres; la construcción del conocimiento en grupo; el contacto con muestras culturales reales, uso como un punto de encuentro social, natural y rápido, no solo con el docente; sino también con el resto de compañeros, estar en contacto con la actualidad del país o cultura meta sin tener que esperar a estar en la clase o tener que colocarlo de una manera un tanto forzada en un foro del LMS; potenciar el desarrollo del componente afectivo a través del uso de humor, memes, películas, música, etc.

Esta distribución se realiza de manera sincronizada en las redes sociales de Facebook y Twitter, mientras que, en la red de Instagram, se prefieren contenidos más adecuados a la red como la fotografía, memes cortos, o referencias reales del día a día de la cultura española al que le acompañan la etiqueta (*hashtag*) con la referencia en español.

De la misma manera, y como objetivo cognitivo se tiene en cuenta el efecto *recall* de la memoria¹⁸. Es decir, si durante la clase presencial se nombra a un autor, un vídeo, una expresión, o cualquier contenido relacionado con la lengua durante esa misma tarde/noche se colocará un elemento que haga referencia a ese ítem de manera que el alumno pueda reconocer esa estructura de nuevo, pero en un contexto diferente.

Es importante señalar que este uso se hace a través de una cuenta profesional del docente y que los alumnos son conscientes de ellos. De la misma manera, en ningún momento cualquier interacción se tiene en cuenta para la nota de la asignatura (evaluación formativa), sino que se pretende, y así se deja claro, que este uso tenga una utilidad de formación para el aprendizaje en la clase, para la adquisición de la lengua, para conocer instrumentos para optimizar el aprendizaje, así como para el aprendizaje a lo largo de la vida. Es decir, se centra únicamente en el proceso de aprendizaje y no como proceso de evaluación. Por lo tanto, las motivaciones que llevan al uso de esta red social en los alumnos es siempre una motivación fundamentalmente intrínseca.

Finalmente, debemos señalar que el uso de las redes sociales no solo se puede limitar al aprendizaje informal. De hecho, otras redes sociales son utilizadas como herramientas de apoyo a la consecución de tareas formales como Soundcloud (en el que los alumnos pueden grabar un texto y obtener el feedback a través de los comentarios sincrónicos), el propio Instagram (a través de búsquedas en la calle de elementos vistos, muebles o sentimientos identificados con la etiqueta correspondiente) o la creación de una lista de canciones en español a través de la red Spotify. Estos son solo algunos de los usos del incalculable número de

¹⁸ Efecto en el que un estímulo X (sea cual sea su origen), se ve reforzado cuando hay una llamada inconsciente y posterior por un estímulo semejante.

herramientas que podemos encontrar actualmente con o sin usos explícitamente didácticos.

INCONVENIENTES DEL APRENDIZAJE ONLINE

Evidentemente el aprendizaje deslocalizado y ubicuo acarrea algunas dificultades que debemos tener en consideración para poder adaptar nuestro curso a nuestro contexto y a nuestras necesidades.

En primer lugar, tenemos que tener en cuenta que la ubicuidad del aprendizaje en un curso formal puede ser algo que no sea bien entendido por los alumnos. Es decir, ¿si existe una parte del curso que tiene lugar en las redes sociales, tengo que participar también allí? Este tipo de problemas se solucionan con una comunicación clara y debidamente tratada en la que quede claro que, por una parte, la participación no es obligatoria ni afecta a la nota final; pero por otro, será muy beneficiosa para el proceso de aprendizaje. Esta diferencia, además, es adecuada para que el propio alumno sea consciente de que el aprendizaje de una lengua extranjera no solo se produce en las clases, sino que produce (sobre todo y de manera más significativa) fuera de ella.

Por otro lado, el eterno problema de la brecha digital que, si bien cada vez tiene menos impacto en las comunidades urbanizadas y con un desarrollo tecnológico medio, no debemos dejar de tenerlo en consideración ya que este tipo de enfoque ubicuo facilita el aprendizaje cuando el aprendiente tiene acceso a los recursos tecnológicos necesarios. No obstante, no solo podemos identificar un problema en los recursos tecnológicos, sino también en la explotación que de las tecnologías puede hacerse. Parece bastante evidente que el concepto de nativo digital en contraposición con inmigrante digital (Prensky, 2001) ha sido ampliamente superado por otros autores como White y Le Cornu (2010) en el sentido de que aprender en una era digital, no implica conocer como trabajar en la era digital. Es decir, muchos de los alumnos pueden ser capaces de aprender de manera autónoma cómo trabajar con redes sociales desde el punto de vista personal, pero pueden no poseer los conocimientos necesarios para trabajar de manera adecuada y optimizada en ellos.

Por otra parte, debemos tener en cuenta que el uso de un ambiente digital en un entorno de aprendizaje formal, puede implicar la modificación de la imagen digital que el propio alumno forma y que puede no querer aceptar esa mudanza. Es por ello que no podemos obligar a los alumnos a entrar en este ecosistema en su totalidad si no es por su propio deseo.

Otra de las grandes desventajas es el conocido efecto de la llamada de atención debido a la sobre estimulación de otros contenidos, aplicaciones o usos que compiten entre ellos en un entorno digital.

Finalmente, y relacionado con el efecto de la distracción en entornos virtuales y digitales, así como la cuestión de los nativos digitales debemos prestar especial atención al diseño instruccional ya que a pesar de que los *hardware* estén diseñados para un uso fácil, no siempre pueden ser tan intuitivo como podría pensar quien ya los maneja con soltura. Además, las instrucciones dentro de los propios LMS deben ser bien calculadas porque es relativamente fácil no tener muy claro qué es lo que se pretende en determinadas tareas.

En definitiva, el objetivo de la creación de este ecosistema se fundamenta en una visión holística del proceso de adquisición. Es decir, intentar abarcar el mayor número de espacios posibles en lugares diferentes y en tiempos diferentes. Un aprendizaje no solo basado en la forma o en el contenido, sino que mezcle la importancia de los dos planos según las preferencias del alumno y según los objetivos lingüísticos de cada uno. Un aprendizaje adecuado a las necesidades sociales de los ciudadanos actuales, sin que por ello tengamos que poner en peligro su intimidad o su identidad digital.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, podríamos afirmar que exponerse a una lengua no es sinónimo de aprender o, mejor dicho, no es sinónimos de optimizar el aprendizaje. Efectivamente, no aprender es imposible, pero la ventaja de repartir los elementos de un aprendizaje en un ambiente formal e informal, así como multimedia, online y presencial es que se utiliza lo mejor del aprendizaje instruccional aliado al aprendizaje informal y libre como sucede en los procesos naturales de adquisición.

Debemos tener siempre presente que la tecnología no es, en sí, un buen recurso para aprender contenidos o incluso lenguas. Es el uso y el diseño de la intervención pedagógica lo que producirá mejores resultados que el simple uso. En este sentido, debemos considerar que la tecnología crea la facilidad en la comunicación y en la exposición a documentos didactizados o no, pero desde un aprendizaje formal podremos dar el rumbo correcto para que el alumno no solo entienda de una manera efectiva el contenido, como que también desarrolle herramientas que faciliten la autonomía en el aprendizaje. Es por ello que consideramos que debemos invertir de manera significativa no tanto en los recursos (sean *software* o *hardware*) como en el diseño pedagógico

En definitiva, actualmente el aprendizaje online es inevitable. Las facilidades que acarrea superan con creces los posibles elementos negativos que puede traer un, relativamente nuevo, medio de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adell, J., & Quintero, L. C. (2010). Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. In *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. La Technologie dell'informazione e della Comunicaciones e l'interculturalità nella scuola*. Alcoy: Marfil-Roma TRE Università degli studi.

Álvarez, D. (2013). Entornos personales de aprendizaje: del aprendizaje autónomo a la educación edupunk. La universidad en la nube. A universidade na nuvem.

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Baralo, M. (1995). Adquisición y/o Aprendizaje del Español/LE (pp. 63–68). Presented at the Actas del VI Congreso ASELE.

Cabrera Cortés, I. A. (2003). El procesamiento humano de la información: en busca de una explicación. *Acimed*, 11 (6).

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens*. European Commission.

Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Multiple Values Selected*, 11–33

Cassany, D. (2012). *En_línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

- Cassany, D. (2015). Redes sociales para leer y escribir. In *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 186–208).
- Castilla Villar, M. D. (2009). *La atención*. Madrid: Pirámide.
- Chenoll Mora, A. (2009). La web 2.0: una ventana abierta a la interculturalidad. *Foro De Profesores De E/LE*, 5, 1–6. Retrieved from <https://ojs.uv.es/index.php/foeole/article/view/6558/6344>
- Chenoll Mora, A. (2012). El aprendizaje interfocal: una aproximación multilineal de la adquisición en contextos de aprendizaje online y multimedia. (pp. 1537–1546). Presented at the II Congreso Internacional TIC e Educação, Lisboa.
- Chenoll Mora, A. (2016). Ahora me ves: la percepción como principio básico del aprendizaje de lenguas extranjeras, *12* (1), 21–31.
- Chenoll Mora, A. (2018a). *La optimización de la adquisición de unidades lexicales en hablantes de lengua afines* (pp. 157–168). Tarragona.
- Chenoll Mora, A. (2018b). Pantalla o papel. La construcción lectora en contexto digital y analógico en hablantes de lenguas próximas. *Foro De Profesores De E/LE*, 14, 27–37. <http://doi.org/10.7203/foeole.14.13331>
- Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35(1), 26–58.
- Chomsky, N. (1964). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Chomsky, N. (2003). *Sobre la naturaleza y el lenguaje*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coll, C., & Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos De Pedagogía*, 16–20.
- Collazos, C., Guerrero, L., & Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. Presented at the III Congreso de Educación Superior en Computación.
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Madrid: Anaya.
- Costa, A. (2017). El cerebro bilingüe: la neurociencia del lenguaje. Debate.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Fernández, Á., & Alonso, M. A. (2002). Memoria y contexto: perspectivas actuales en la investigación, *Medio Ambiente y Comportamiento Humano: Revista Internacional De Psicología Ambiental*, 3 (1), 1–18.

- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: J. Vergara Editor.
- Gutiérrez, C. H. S., Serrano, M. P., & García, P. R. (2019). The effects of word frequency and typographical enhancement on incidental vocabulary learning in reading. *Journal of Spanish Language Teaching*, 20(2), 1–18. <http://doi.org/10.1080/23247797.2019.1590000>
- Hager, P. J., & Halliday, J. (2007). *Recovering Informal Learning*. Dordrecht: Springer.
- Harris, D. (2008). Web 2.0 Evolution into the Intelligent Web 3.0: 100 Most Asked Questions on Transformation, Ubiquitous Connectivity, Network Computing, Open Technologies, Open Identity, Distributed Databases and Intelligent Applications. Australia: Emereo Pty Ltd.
- Hoffman, B. (2005). Informal Learning. Information Life Line Tipe, Tools, and Intelligence for Trainers, 16.
- INTEF. (2017). Marco común de competencia docente. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Krashen, S. (1997). The monitor model for adult second language performance. *Viewpoints on English as a Second Language*, 152–161.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27. <http://doi.org/10.2307/3587197>
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537–560. <http://doi.org/10.2307/3588427>
- Machado dos Santos, H., & Flores, D. (2015). Las vulnerabilidades de los documentos digitales: Obsolescencia tecnológica y ausencia de políticas y prácticas de preservación digital. *Biblios: Journal of Librarianship and Information Science*, 0(59), 45–54. <http://doi.org/10.5195/biblios.2015.215>
- Maqueo, A. M. (2005). Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica. México D.F: Lumisa. Noriega Editores.
- Marcos Llinàs, M. (2005). Afectivitat i aprenentatge de les llengües estrangeres. *CDL: Revista Del Col·legi Oficial De Doctors I Llicenciats De Balears*.
- Marín de la Iglesia, J. L. (2010). Web 2.0: Una Descripción Muy Sencilla de los Cambios que Estamos Viviendo. La Coruña: NETBIBLO.
- Mendiburu, I. V. (1989). La metodología en la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo. *CL & E: Comunicación, Lenguaje Y Educación*, (2), 91–93.
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje Significativo: Un Concepto Subyacente (pp. 19–44). Presented at the Encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo.

- Mota, J. C. (2009). *Da Web 2.0 ao E-learning 2.0: aprender na rede*. Dissertação de Mestrado em Pedagogia do eLearning, Universidade Aberta, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.2/1381>
- Pérez Ruiz, J. (2008). Aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas desde la perspectiva de la neurociencia. *Wenzao Ursuline College of Language*, 1–20. Retrieved from <http://ir.lib.wtuc.edu.tw:8080/dspace/handle/987654321/200>
- Prensky, M. (2001). Nativos digitais, imigrantes digitais. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Reig, D. (2012). *Socionomía: ¿vas a perderte la revolución social?* Barcelona: Deusto.
- Ricoy Lorenzo, M. C., Sevillano García, M. L., & Feliz Murias, T. (2011). Competencias necesarias para la utilización de las principales herramientas de Internet en la educación. *Revista De Educación*, (Septiembre-Diciembre 2011), 483–507. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-048>
- Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos Cognitivos y Aprendizaje Significativo*. Madrid: Comunidad de Madrid Consejería de Educación.
- Roca i Balasch, J., & Serra Payà, N. (2010). Factores Contextuales en el recuerdo: Aportaciones experimentales y teóricas. *Acta Comportamentalia*, 19(3), 307–316.
- Romaní, J. C. C., & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible*. LMI.
- Romero Medina, A., & García Sevilla, J. (1987). Capacidad atencional y aprendizaje: efectos de la práctica e interacción de procesos controlados y automáticos en tareas de categorización. *Anales De Psicología*, 65–81.
- Santalla Peñaloza, Z. D. R. (2000). *El sistema de memoria humana: memoria episódica y semántica*. Caracas: Universidad Católica Andrés.
- Scribner, S., & Cole, M. (2014). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia Y Aprendizaje*, 5(17), 3–18. <http://doi.org/10.1080/02103702.1982.10821923>
- Thomas J, L. B. (1982). Formal, nonformal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft Revue Internationale De L'Education*, 28(2), 159–175. <http://doi.org/10.2307/3443930>
- Vega, O. A. (2012). Efectos colaterales de la obsolescencia tecnológica. *Facultad De Ingeniería*, 21(32), 55–62.
- Wenzelburguer, E. (1987). La transferencia en el aprendizaje. *Revista De La Educación Superior*, 61, 1–10.
- White, D. S., & Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement