

FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN EUROPE 20

Adrián José Acosta Jiménez /
Avelino Corral Esteban /
Yolanda García Hernández (eds.)

Enseñar lenguas extranjeras después de la COVID-19

Análisis y propuestas metodológicas



PETER LANG

FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN EUROPE

Edited by
Manuel Jiménez Raya, Terry Lamb and Flávia Vieira

VOL. 20

*Zu Qualitätssicherung und Peer Review
der vorliegenden Publikation*

Die Qualität der in dieser Reihe erscheinenden Arbeiten wird vor der Publikation durch Herausgeber der Reihe im Blind-Verfahren geprüft. Dabei ist der Autor der Arbeit den Gutachtern während der Prüfung namentlich nicht bekannt.

*Notes on the quality assurance and peer
review of this publication*

Prior to publication, the quality of the work published in this series is blind reviewed by editors of the series. The referees are not aware of the author's name when performing their review.

Adrián José Acosta Jiménez / Avelino Corral Esteban /
Yolanda García Hernández (eds.)

Enseñar lenguas extranjeras después de la COVID-19

Análisis y propuestas metodológicas



PETER LANG

www.peterlang.com

Información bibliográfica publicada por la Deutsche Nationalbibliothek
La Deutsche Nationalbibliothek recoge esta publicación en la Deutsche Nationalbibliografie; los datos bibliográficos detallados están disponibles en Internet en <http://dnb.d-nb.de>.

Catalogación en publicación de la Biblioteca del Congreso
Para este libro ha sido solicitado un registro en el catálogo CIP de la Biblioteca del Congreso.

Ilustración de la portada:
pixabay.com (uso comercial gratuito)

Enseñar lenguas extranjeras
después de la COVID-19

Análisis y propuestas metodológicas

ISSN 1437-3157
ISBN 978-3-631-81522-9 (Print)
E-ISBN 978-3-631-87946-7 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-631-88118-7 (EPUB)
DOI 10.3726/b19815

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Berlin 2022
Todos los derechos reservados.

Peter Lang - Berlin · Bruxelles · Lausanne · New York · Oxford

Esta publicación ha sido revisada por pares.
Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

www.peterlang.com

*A D. Fermín
In memoriam*

*Porque en la memoria de cada docente
se esconde un recuerdo imborrable
de cada historia, de cada rostro
que ha pasado por sus manos.
Él permanecerá siempre imperecedero
en la vida de cada estudiante
que continúe luchando por un mundo mejor.*

Tamara Aller Carrera
Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)

Capítulo XXI: Las habilidades digitales de los profesores de ELE para el desarrollo de la competencia comunicativa digital

1. INTRODUCCIÓN

Con el advenimiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) el perfil profesional de los docentes de lenguas extranjeras ha experimentado en las últimas décadas importantes cambios, puesto que ha tenido que adaptar sus competencias generales del saber, del saber hacer, y del saber ser y estar, generalmente conocimientos y habilidades analógicas, a las nuevas demandas del nuevo paradigma educativo digital.

Asimismo, el insólito contexto pandémico ocasionado por la emergencia de la COVID-19 provocó el traslado repentino y obligatorio de las prácticas pedagógicas a la enseñanza a distancia y virtual, lo que cambió de forma insoslayable el contexto de comunicación dentro de las aulas. En este sentido, como señala Celis Sánchez (2017), “las redes telemáticas y la generalización de internet y el lenguaje hipertextual, han propiciado un nuevo tipo de comunicación no lineal y no secuencial” (p. 183). Se presenta, de este modo, un intercambio lingüístico mediado por el uso exclusivamente tecnológico y con especificidades propias como son la interoperabilidad, la comprensibilidad de los contenidos, la hipertextualidad y la multimodalidad; es decir, hablamos de materiales didácticos en formato digital, amalgamados en un único entorno, accesibles desde distintos dispositivos, comprimidos en diferentes tipos de recursos, ya sean textuales, gráficos o audiovisuales, y con posibilidades exploratorias a través de la inserción de hipervínculos a otros recursos o actividades interactivas.

Por consiguiente, este trabajo de investigación, integrado en la tesis doctoral de la autora de este artículo, “La competencia digital al servicio de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: formación docente hacia una nueva forma de saber hacer en digital” (2021), está destinado a describir los conocimientos y las competencias que deben formar parte de los diferentes pilares del conocimiento tecnológico, o, dicho de otro modo, de los saberes en digital.

Así pues, a lo largo de este artículo se abordará el concepto de poliglotismo digital, el cual hace referencia a los diferentes lenguajes que cohabitan en la web

los cuales son necesarios para que se produzca una comunicación tecnológica efectiva. Se resaltarán la importancia de la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa digital en todos sus componentes —lingüística digital, sociolingüística digital, sociocultural digital, discursiva digital y estratégica digital— como requisito indispensable para poder transformar y adaptar las prácticas tradicionales a la enseñanza virtual y a distancia. Finalmente, y desde una dimensión cívica, se tratará el tema de las actitudes y los comportamientos tecnológicos más comunes que suelen manifestar los docentes sobre la utilización e implementación de herramientas y aplicaciones digitales en sus prácticas pedagógicas, así como los posibles efectos negativos que pueden provocar debido a un uso inadecuado y poco controlado.

2. LOS SABERES DIGITALES

La inclusión de las tecnologías digitales dentro del entorno profesional y ahora inherente a la función docente de los profesores de lenguas extranjeras ha inducido a una mutación sistemática de las metodologías y prácticas didácticas. De ahí, como refiere Aller (2021), “la gran importancia de operacionalizar los grandes pilares del conocimiento, el saber, el saber hacer y el saber ser y estar, derivados de la profesionalización y de la experiencia pedagógica, hacia una aplicación orientada al ámbito tecnológico-digital” (p. 129). En este sentido, se considera que los docentes han de ser capaces de adquirir y desarrollar capacidades y competencias digitales, las cuales les permitan la transformación permanente de los ambientes de aprendizaje a través de la introducción y aplicación de prácticas didácticas que integren el uso de las tecnologías digitales.

Como plantea Torres (2011), estas competencias digitales deben estar enfocadas a las tres dimensiones del saber, esto es, deben abarcar tanto cuestiones tecnológicas instrumentales como temas sociopragmáticos y cívicos:

1. Dimensión instrumental (saber). Esta competencia se centra en la adquisición de los diferentes lenguajes digitales, y el manejo de distintas herramientas digitales educativas para su operacionalización dentro de los entornos virtuales.
2. Dimensión sociopragmática (saber hacer). Se relaciona con la capacidad de desarrollar habilidades de búsqueda, gestión y consumo crítico de información; deben aprender a comunicarse en entornos digitales, y ser capaces de producir y editar contenidos educativos y materiales didácticos digitales.
3. Dimensión cívica (saber ser y estar). Esta dimensión se enfoca en el desarrollo tanto de competencias existenciales como comportamentales, entre las cuales se encuentran:

- Habilidades actitudinales (motivación, gestión de emociones y actitudes ante las tecnologías).
- Conocimiento de deberes y responsabilidades éticas (gestión de la identidad digital y responsabilidad con la información).
- Responsabilidades legales (gestión de la privacidad y derechos de autor).

2.1. EL SABER DIGITAL

El saber en digital, incluido dentro de la dimensión instrumental, hace referencia a los conocimientos declarativos o proposicionales que deben adquirir los docentes sobre las tecnologías digitales, es decir, la capacidad de comprender, conocer y descubrir diversos tipos de herramientas tecnológicas digitales destinadas al desarrollo profesional como pueden ser:

- Programas ofimáticos, hojas de cálculo, bases de datos, sistemas informáticos para el almacenamiento y la gestión de la información, entre otros.
- Plataformas educativas para la creación de entornos virtuales necesarios para la organización de los contenidos y las actividades tanto en cursos en modalidad a distancia, híbridos o como complemento a la docencia presencial.
- Aplicaciones digitales de acción pedagógica, destinadas al diseño y a la creación de actividades didácticas interactivas.
- Sistemas para la comunicación y socialización dentro de los entornos digitales para la creación de comunidades virtuales y redes de aprendizaje y colaboración.

Sin embargo, para alcanzar el dominio técnico e instrumental de estas herramientas es necesario que el docente esté familiarizado con los diferentes lenguajes digitales que transitan por el ciberespacio.

Según Manovich (2006), el lenguaje digital o el lenguaje de los nuevos medios es toda la información que es distribuida a través de las pantallas, lo que permite, de este modo, la comunicación digital. Como refiere Aladro Vico (2017):

Los lenguajes verbal, gestual, mediático (asociado a retóricas, estilos y formas de medios, herramientas y tecnologías), kinestésico (asociado al cuerpo, a los lenguajes gestuales y a las experiencias orientacionales, sensoriomotoras, etc.), procedentes de distintas pragmáticas culturales, que constituyen la base alfabetizante universal del lenguaje de los nuevos medios, son traducidos y simulados, citados y encastrados, en el sistema de señales digital constituido por el conjunto de los textos digitales. (p. 82)

Así pues, las tecnologías digitales funcionan gracias a diferentes interfaces de *software*, que generan, así, una amplia variedad de códigos semióticos que permiten la comunicación a través de contenidos hipertextuales, audiovisuales, sonoros, sociales o de programación, como se muestra en la Figura 1.

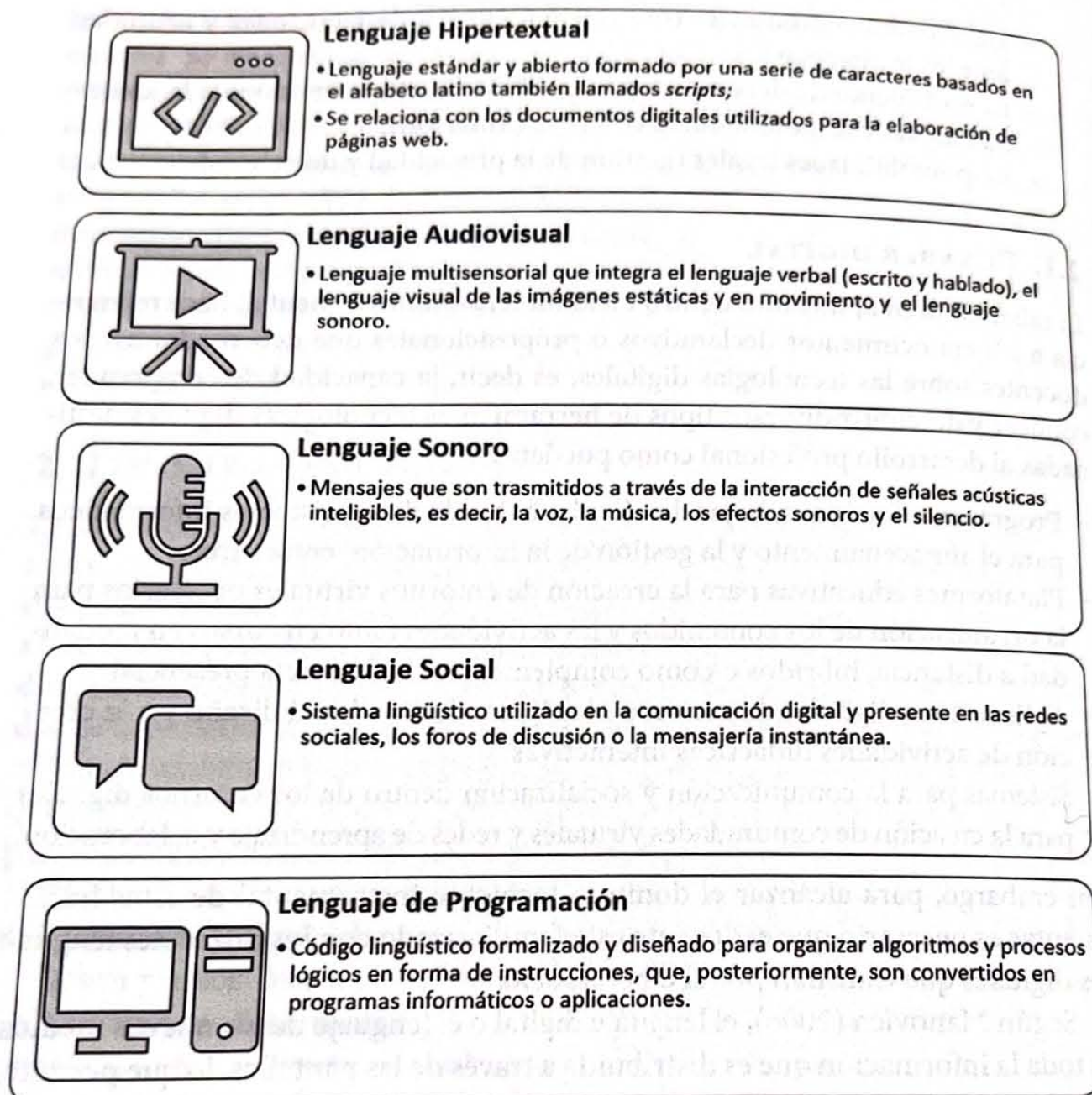


Figura 1: Lenguajes digitales

2.2. EL SABER HACER EN DIGITAL

El saber hacer en digital implica la movilización, la aplicación y la integración de los conocimientos y los saberes tecnológicos en situaciones de uso específicas. Por consiguiente, este saber sociopragmático se relaciona con la adquisición y la mejora de las destrezas y las competencias digitales de los docentes en todas las áreas de desarrollo propuestas en el *DigCompEdu: Marco Europeo para la*

Competencia Digital de los Educadores (Redecker, 2020). Este trabajo elaborado por el Centro Común de Investigación de la Comisión Europea en el 2017 tuvo como fin proporcionar y describir una serie de instrumentos de autoevaluación y programas de capacitación competencial para el desarrollo de las competencias digitales de los docentes.

Así pues, este marco actúa como un documento regulador, cuya finalidad se centra en divulgar el potencial que presentan las tecnologías digitales en la mejora y en la innovación de la educación. El DigCompEdu propone, de este modo, veintidós competencias principales, las cuales se encuentran organizadas en seis áreas de desarrollo, como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Áreas y subcompetencias del DigCompEdu (2020)

Área 1: Compromiso Profesional	1.1 Comunicación de la organización. 1.2 Colaboración profesional. 1.3 Práctica reflexiva. 1.4 Desarrollo profesional continuo digital.
Área 2: Recursos Digitales	2.1 Selección de recursos digitales. 2.2 Creación y modificación de recursos digitales. 2.3 Administrar, proteger y compartir recursos digitales.
Área 3: Pedagogía Digital	3.1 Enseñanza. 3.2 Guía. 3.3 Aprendizaje colaborativo. 3.4 Aprendizaje autodirigido.
Área 4: Evaluación y Retroalimentación	4.1 Estrategias de evaluación. 4.2 Analizar pruebas. 4.3 Retroalimentación y planificación.
Área 5: Empoderar a los Estudiantes	5.1 Accesibilidad e inclusión. 5.2 Diferenciación y personalización. 5.3 Participación de los estudiantes.
Área 6: Facilitar la Competencia Digital de los Estudiantes	6.1 Información y alfabetización mediática. 6.2 Comunicación y colaboración digital. 6.3 Creación de contenido digital. 6.4 Bienestar. 6.5 Solución digital de problemas.

Fuente: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>

A través de este marco se determinan los pilares fundamentales de la competencia pedagógica digital de los docentes, pero desde una perspectiva generalista de la educación. Sin embargo, si tenemos en cuenta las especificidades y las características idiosincrásicas que implica la enseñanza de una lengua extranjera, consideramos que el desarrollo de la competencia digital de los docentes de lenguas debe ser analizado desde una perspectiva más individualizada.

A este respecto, es importante referir que la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se centra en la transmisión de todos los componentes de descripción lingüística por antonomasia (gramática, léxico, fonética y semántica). No obstante, estas habilidades lingüísticas básicas se orientan exclusivamente hacia un fin, la comunicación. Por lo tanto, la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera también se orienta a la capacitación del alumno en la producción y comprensión de textos orales y escritos adecuados a situaciones específicas de interacción comunicativa dentro una determinada comunidad de habla.

En el contexto que nos ocupa en particular, nos enfocamos en los actos e interacciones comunicativas a través de comunidades virtuales, o, dicho de otro modo, a la capacidad de utilizar la lengua en situaciones concretas de comunicación digital, lo cual implica, de este modo, el desarrollo implícito de la competencia comunicativa digital, la cual, según Torres (2011), se entiende como la capacidad de comunicarse de manera eficaz y adecuada dentro de los diferentes entornos digitales.

A este respecto, como menciona Aller (2021), “se relaciona con los procesos de escuchar y leer, así como la producción de textos orales y escritos, es decir, hablar y escribir a través de dispositivos digitales” (p. 146), por lo que se integran así todas las competencias comunicativas de la lengua: lingüística, sociolingüística, sociocultural, discursiva y estratégica, pero encuadradas en el ámbito digital.

2.2.1. Competencia lingüística digital

La competencia lingüística digital hace referencia a la capacidad de interpretar y producir enunciados correctos en entornos digitales. Por tanto, implica el uso adecuado tanto de las reglas gramaticales como el dominio del léxico, la fonética y la formación de palabras y oraciones.

Atendiendo a esta dimensión de la lengua, las tecnologías lingüísticas o tecnologías del lenguaje (TL) proporcionan una gran variedad de aplicaciones informáticas destinadas a analizar, interpretar, comprender, producir y describir el funcionamiento del lenguaje. Estas herramientas y programas informáticos,

según Moure y Llisterri (1996), se pueden clasificar en tres grupos diferenciados: las tecnologías de texto, las tecnologías del habla y los recursos estilísticos.

1. Tecnologías de texto: son aquellas herramientas que están relacionadas con la lengua escrita por medio de la ejecución de algún tipo de análisis lingüístico. Son pues las herramientas que ofrecen ayuda en la redacción de textos, ya sea mediante la verificación lingüística automática o la rectificación de errores ortográficos o gramaticales. También se incluyen aquí aquellas herramientas que permiten emular actos comunicativos escritos. Algunas herramientas que integran este grupo son las siguientes:

a. Herramientas de ayuda a la escritura.

i. Ortógrafos o correctores ortográficos.

ii. Correctores gramaticales.

iii. Traductores.

iv. Revisores de estilo: analizadores de textos destinados a la localización de problemas de tipo textual o estilístico como el uso incorrecto de marcadores discursivos, errores en la puntuación o repetición de palabras.

v. Buscadores de sinónimos y antónimos.

b. Herramientas de análisis lingüístico.

i. Acentuadores.

ii. Conjugadores de verbos.

iii. Masculinizadores o feminizadores de palabras.

iv. Flexionadores y lematizadores: aplicaciones informáticas que extraen la raíz de una palabra mediante la separación de los morfemas derivativos o flexivos.

v. Silabeadores.

vi. Singularizadores y pluralizadores.

vii. Analizadores morfosintácticos y morfológicos.

viii. Catalogadores de neologismos.

c. Sistemas conversacionales de texto.

i. *Chatbots*: programas capaces de mantener una conversación de texto a través de un chat de manera rápida e instantánea.

2. Tecnologías del habla: estas herramientas tienen como finalidad la comunicación oral entre las personas y los ordenadores o dispositivos móviles. Estas pueden ser las siguientes:

a. Herramientas de síntesis del habla, las cuales permiten convertir el código escrito en señales sonoras del habla inteligibles a través de programas conversores de texto a voz.

- b. Herramientas de reconocimiento del habla. Programas capaces de transformar un enunciado oral en texto como los sistemas de dictado automático presentes en los dispositivos móviles.
 - c. Sistemas conversacionales de habla. Aplicaciones que posibilitan la comunicación oral entre personas y máquinas a través de *chatbots* de voz como son los asistentes personales de inteligencia artificial.
3. Recursos estilísticos: son herramientas que proporcionan datos sobre la lengua, en donde se encuentran, principalmente, los corpus, glosarios, gramáticas en línea, diccionarios electrónicos, manuales digitales y bibliotecas virtuales, entre otros.

2.2.2. Competencia sociolingüística digital

Vinculada a la competencia comunicativa digital también se encuentra la competencia sociolingüística digital, es decir, la capacidad de usar la lengua teniendo en cuenta las normas sociales establecidas en las relaciones personales, así como, la atención a las convenciones sociales de interacción.

La web, como puente de conexión entre diferentes hablantes y culturas, facilita el contacto directo entre comunidades de hablantes de distintas lenguas. En estos contextos virtuales, como afirma Pérez Aguilar (2017), se producen factores variables como pueden ser la situación de los hablantes y la relación que mantienen, las intenciones del acto comunicativo, el evento comunicativo y las normas y convenciones de interacción que lo regulan. En este sentido, según Fernández, Yáñez y Kyamill (2015), el conocimiento de las reglas de cortesía, el lenguaje adecuado, las respuestas inmediatas, las reglas de intervención y el uso ético de la información permiten regular de forma efectiva las interacciones dentro de los espacios virtuales. A este respecto, Palazzo (2009) señala:

Los participantes jóvenes de una conversación de chat están adecuados al género discursivo (conversación *online*), considerando un nivel sociolingüístico cuyo registro se caracteriza, por ser coloquial y preferentemente antinormativo. Por tanto, ponen en juego la competencia sociolingüística, que se caracteriza por la adecuación del discurso a los factores que intervienen en la situación de enunciación. Esto les permite interpretar y usar el significado social de la variedad coloquial. (p. 14)

Por consiguiente, las interacciones lingüísticas virtuales que se realizan a través de las diferentes herramientas de comunicación virtual, tales como el correo electrónico, las redes sociales, los mensajes de voz, los chats, las plataformas educativas, las wikis, los blogs, los programas de videoconferencia y las pizarras o muros virtuales implican el conocimiento y el uso de normas que rigen la utilización social de la lengua en contextos digitales.

2.2.3. Competencia sociocultural digital

Estrechamente relacionada con la competencia sociolingüística se encuentra la competencia sociocultural, es decir, las pautas culturales que regulan los usos sociolingüísticos adecuados en función del contexto en el que se producen.

La cibernsiedad, entendiéndola como un espacio social que se comunica virtualmente, también se rige por unas normas de conducta. A estas reglas básicas de comportamiento y aceptadas por la comunidad de usuarios, se les denomina *netiqueta*, concepto que hace referencia al “conjunto de normas dictadas por la costumbre, la experiencia y el sentido común que define las reglas de urbanidad y buena conducta que deberían seguir los usuarios de internet en sus relaciones con otros usuarios” (Corbacho, 2005, p. 603). Estas normas de conducta, en palabras de Cordero (2011), recogen aspectos como el respeto, la utilización moderada de emoticonos, el cuidado con las reglas de ortografía, el uso excesivo de abreviaturas, el empleo inadecuado de mayúsculas, el cumplimiento de los derechos de autor y la aplicación de las licencias de reproducción intelectual.

Se trata de pautas comportamentales que se considera que los docentes deben establecer en cada uno de los espacios de interacción virtual que utilizan con los alumnos.

A continuación, se muestra el ejemplo de una *netiqueta* (Figura 2) referente a las normas de conducta que deben mantener los alumnos durante las sesiones de videoconferencia.



Figura 2: Netiqueta: sesiones de videoconferencia

2.2.4. *Competencia discursiva digital*

La competencia discursiva digital está relacionada con la capacidad de producir textos orales o escritos coherentes y cohesivos, respetando, para ello, las especificidades del género al que pertenezca. El escenario digital, donde el teclado es utilizado de manera activa para la escritura, posee especificaciones propias, lo que da lugar a géneros discursivos cibernéticos o ciberlectos (Farías, 2003), en donde se encuentran el correo electrónico, los discursos que circulan por la blogosfera, los textos que transitan por los foros de debate, los mensajes de los chats y los mundos virtuales.

Ante esta nueva escritura electrónica, la competencia discursiva digital se ocupa de identificar y describir los fenómenos y características lingüísticas que aparecen en los géneros digitales caracterizados, generalmente, por la coloquialización, la espontaneidad, la inmediatez, la economía lingüística, la intensificación de la lengua oral, la brevedad, la fragmentación de párrafos y la hipertextualidad (Rodríguez, 2009). Un ciberdiscurso que, como subraya Pérez Aguilar (2017), se construye a través de formas socialmente heterodoxas, antinormativas, pero adecuadas y reguladas por el género y la situación comunicativa.

2.2.5. *Competencia estratégica digital*

El último componente que integra la competencia comunicativa digital es la competencia estratégica digital, es decir, las acciones que son seleccionadas para poder mejorar el aprendizaje de una lengua extranjera. Para poder atender a las carencias, limitaciones y necesidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos, es necesario que el docente sea capaz de identificar y seleccionar diferentes tipos de estrategias mediante la aplicación e introducción de distintos tipos de recursos y medios de aprendizaje.

En cuanto a la tipología de estrategias y siguiendo la propuesta realizada por Oxford (2003), estas pueden ser directas —memorísticas, cognitivas y compensatorias— e indirectas —metacognitivas, afectivas y las sociales—. Generalmente, el desarrollo de estas estrategias conlleva la ejecución de acciones y procedimiento analógicos, sin embargo, atendiendo al escenario estratégico digital también se pueden desenvolver a través de la utilización de múltiples herramientas disponibles en la web. En la Tabla 2, vamos a enumerar algunas sugerencias, orientaciones e indicaciones de cómo aprender a aprender con medios y recursos digitales.

Tabla 2: Estrategias con medios y recursos digitales

Estrategias Directas		Estrategias Indirectas	
Memorísticas	Mapas semánticos Mapas visuales Nubes de palabras <i>Flashcards</i> Tarjetas de vocabulario	Metacognitivas	<i>Quizzes</i> Actividades interactivas Vídeos interactivos
Cognitivas	Infografías Imágenes interactivas Murales gráficos Memes <i>Gifts</i> educativos	Afectivas	Insignias o medallas digitales
Compensatorias	Procesadores de texto Traductores Diccionarios en línea Correctores gramaticales Ortógrafos Buscadores de sinónimos y antónimos Conjugadores verbales	Sociales	Herramientas colaborativas en la nube Pizarras virtuales

2.3. EL SABER SER Y ESTAR EN DIGITAL

El saber ser y estar en digital se encuentra relacionado con la competencia existencial y la competencia comportamental dentro del ecosistema digital. Por tanto, ambos saberes recogen aspectos como son los valores, las creencias, las actitudes, las pautas de comportamiento y las motivaciones que debe poseer el docente con respecto al uso de las tecnologías digitales.

Siguiendo la línea de pensamiento de Arnold (2006), las buenas prácticas pedagógicas no dependen solo de los medios, materiales y metodologías empleadas durante el proceso instructivo sino que también afectan al dominio afectivo y al aspecto conductual, ya que la predisposición y los estados emocionales que manifiesten los docentes hacia el uso y aplicación de las tecnologías dentro del contexto educativo influirán en su comportamiento profesional.

Por este motivo, los saberes digitales no dependen exclusivamente en la adquisición y el desarrollo de conocimientos cognitivos, de hecho, "el uso de herramientas de software no asegura que automáticamente adquieran la capacidad de integrar las tecnologías de la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Fuentes Esparrell y Ortiz Gómez, 2004, p. 39). La herramienta

tecnológica no se puede considerar como el fin en sí mismo, sino como el medio para alcanzar ese fin.

Estudios sobre los estados afectivos y conductuales que suelen revelar los docentes hacia las tecnologías (Aparici, 2002; Tejedor, García-Valcárcel y Prada, 2009; Fuentes Esparrell y Ortiz Gómez, 2004) los sitúan en dos polos extremos. Por un lado, la actitud y el comportamiento *tecnofóbico*, manifestándose, en este estado, sentimientos de miedo y conductas de rechazo, al considerar los medios digitales como instrumentos antipedagógicos y por sus efectos destructivos en la educación.

En el polo opuesto se encuentra la actitud y el comportamiento de la *tecnolatría* o *tecnofilia*, en los cuales se revela, en este sentido, un sentimiento de idolatría tecnológica. Desde esta visión las tecnologías digitales se convierten en instrumentos capaces de promover una reforma educacional y, así, poder romper con el paradigma tradicional de la educación.

La controversia existente ante las tecnologías digitales exige de una visión crítica y ponderada. Por una parte, como plantea Aller (2021), las actitudes negativas manifestadas como la ansiedad, la amenaza al cambio, el rechazo a lo nuevo y la inseguridad pueden derivar de varios factores: falta de formación en el uso de las tecnologías dentro del campo educativo, falta de tiempo para integrarlas, ya que requieren de una formación específica y tiempo de dedicación, y reticencias sobre sus efectos en el aprendizaje. Por otra parte, desde la perspectiva *tecnofílica*, la deificación de las tecnologías, por ser consideradas la solución a todos los problemas pedagógicos, y el deseo incontrolable de utilizarlas en todas las prácticas didácticas, repercuten en que al final estas sean utilizadas no como el medio para alcanzar un objetivo de aprendizaje, sino como el fin y el eje central de la práctica pedagógica.

Esta antinomia, entre el rechazo irracional y la dependencia tecnológica, se debe contrarrestar mediante el sustento de una actitud neutral y equilibrada, es decir, de una actitud *tecnocrítica* (Román-Mendoza, 2018). Por lo que es, de este modo, necesario desterrar los fundamentalismos extremistas mediante ataques exacerbados y excesivas expectativas, con el fin de mantener una actitud reflexiva basada en el análisis racional y lógico que pueden aportar las tecnologías en la educación. Para ello, se deben examinar objetivamente tanto las limitaciones que engendran las tecnologías digitales como los beneficios que pueden aportar en las prácticas pedagógicas y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se defiende, de este modo, la complementariedad tecnológica para poder ser capaces de tomar decisiones conscientes sobre el uso adecuado y apropiado de una herramienta en cada área y componente de enseñanza. En este sentido, las tecnologías digitales deben entenderse y aplicarse de forma vinculada a las

prácticas pedagógicas, excluyendo aquellas herramientas que no aportan mejoras significativas en el aprendizaje, y seleccionando aquellas que pueden encuadrarse mejor dentro de los objetivos de enseñanza. En definitiva, en la actualidad se considera imperativo que los docentes sean capaces de comprender las tecnologías para poder llegar a entender los proyectos pedagógicos con tecnologías.

3. CONCLUSIÓN

Este artículo se destina a reflexionar sobre el papel que ejercen las tecnologías digitales en la enseñanza de una lengua extranjera y de cómo estas han afectado de forma irrefutable a la profesionalización docente ya que, en la actualidad, a los docentes se les demanda la adquisición y el desarrollo de conocimientos y competencias tecnológicas que les permitan poder afrontar los cambios producidos por los nuevos contextos de virtualidad educativa.

En este contexto, para que el acogimiento de las tecnologías digitales se presente como un proceso plausible dentro de las experiencias y prácticas didácticas, el docente debe trasladar y redefinir sus competencias generales del saber (saber, saber hacer, saber ser y estar) al ámbito digital, es decir, adquirir conocimientos tecnológicos sobre los componentes que forman parte del escenario digital. Debe pues conocer herramientas específicas que se puedan utilizar para enseñar una lengua extranjera; ha de ser capaz de desarrollar habilidades prácticas de cómo utilizarlas en el desarrollo de la competencia comunicativa digital en todos sus componentes de enseñanza, y, por último, debe poder también desarrollar valores, creencias y actitudes que promuevan una utilización tecnológica reflexiva, crítica y pedagógicamente justificada.

En síntesis, se considera que los docentes de lenguas extranjeras, en su labor como profesores de idiomas y también de comunicación, deben conocer las características que subyacen en los medios de comunicación digital mediante el desarrollo de proyectos pedagógicos en donde las tecnologías estén planificadas y enmarcadas dentro de unas directrices didácticas claras y específicas. Asimismo, deben hacer un uso adecuado y justificado a través de postulados metodológicos bien definidos, y, por último, deben fomentar la elaboración de estrategias conducentes a la producción de nuevos contenidos que potencien los procesos de comunicación y el aprendizaje de una lengua extranjera.

4. REFERENCIAS

- Aladro Vico, E. (2017). El lenguaje digital, una gramática generativa. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 22, 79-94. <https://doi.org/10.5209/CIYC.55968>
- Aller, T. (2021). La competencia digital al servicio de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: formación docente hacia una nueva forma de saber hacer en digital [tesis doctoral, Facultad de Letras de la Universidad de Porto]. Repositorio Institucional UN. <https://hdl.handle.net/10216/133048>
- Aparici, R. (2002). Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 5 (1), 9-27. <https://doi.org/10.5944/ried.5.1.1128>
- Arnold, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Études de linguistique appliquée*, 139, 407-426.
- Celis Sánchez, Á. (2017). El hipertexto o el nuevo espacio comunicativo multimodal. *Revista de Humanidades Digitales*, 1, 181-192. <https://doi.org/10.5944/rhd.vol.1.2017.16675>
- Corbacho, J. M. (2005, noviembre 16-18). La netiqueta [Presentación de comunicación]. *Congreso Internacional de Investigadores en Relaciones Públicas*, Universidad de Sevilla.
- Cordero, Dyalá de la O (2011). Las normas de etiqueta en los medios electrónicos. *Investiga.TEC*, 12, 19-21. <https://hdl.handle.net/2238/5146>
- Fariás, M. (2003). El ciberlecto de las salas de chateo: ¿conversación escrita o escritura conversada? *Forma y Función*, 21, 347-360.
- Fernández J. M., Yáñez, J. A. y Kyamill, E. (2015). Prácticas morales y normas de netiqueta en las interacciones virtuales de los estudiantes de educación secundaria. *Innovación educativa*, 15 (69), 57-72.
- Fuentes Esparrell, J. A. y Ortiz Gómez, M. del M. (2004). Una aproximación a la antinomia tecnofobia versus tecnofilia docente. *Publicaciones*, 34, 37-42. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2298>
- Manovich, L. (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación: La imagen en la era digital*. Paidós Comunicación.
- Moure, T. y Llisterri, J. (1996). Lenguaje y nuevas tecnologías: El campo de la lingüística computacional. En Fernández Pérez (Ed.), *Avances en lingüística aplicada* 147-228. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: an overview. *Learning Styles & Strategies, GALA*, 1-25.

- Palazzo, M. G. (2009). El ciberdiscurso juvenil: representaciones sociales del desconcierto, la censura y la aceptación. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 41. Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero41/ciberdis.html>
- Pérez Aguilar, M. I. (2017). Aproximación a la descripción de las prácticas de escritura vernácula en internet de estudiantes chilenos de enseñanza superior. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16 (30), 99-114. <https://doi.org/10.21703/rexe.201730991145>
- Redecker, C. (2020) *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.
- Rodríguez, J. R. (2009, septiembre 23-26). Ya tengo un blog. Géneros discursivos digitales en E/LE: entradas y comentarios. [Presentación de comunicación]. *FLAPE, III Congreso internacional: La enseñanza del español en tiempos de crisis*. Cádiz, España.
- Román-Mendoza, E. (2018). *Aprender a Aprender en la era digital: Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. Routledge.
- Tejedor, F. J., García-Valcárcel, A. y Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 17 (33), 115-124. DOI:10.3916/c33-2009-03-00
- Torres, L. (2011, julio 1). Aprender a aprender. Competencia digital y entornos personales de aprendizaje [Presentación de comunicación]. *Congreso EDUCA*, Universidad Autónoma de Barcelona.

- Vol. 7 Manuel Jiménez Raya / Terry Lamb (eds.) *Differentiation in the Modern Language Classroom* (2003).
- Vol. 8 Kees van Eeck / Clive St. John (eds.) *A Framework for Freedom: Learner Autonomy in Foreign Language Teacher Education* (2003).
- Vol. 9 Kees van Eeck / Clive St. John (eds.) *New Insights into Foreign Language Learning and Teaching* (2004).
- Vol. 10 Manuel Jiménez Raya / José Sorzu (eds.) *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence* (2007).
- Vol. 11 Róviva Vieta (ed.) *Struggling for Autonomy in Language Education: Reflecting, Acting, and Being* (2009).
- Vol. 12 María Luisa Pérez Cañado / Juan Ríos Padilla (eds.) *Developing Competence Development in Higher Education: An International Perspective* (2014).