SELECCIÓN Y APLICACIÓN DE LAS TIC EN EL ÁMBITO DE ELE EN CHINA. CÓMO SOBREVIVIR AL BLOQUEO DIGITAL

Rebeca Jiménez Narbona
Xi´an Jiaotong-Liverpool University, China

INTRODUCCIÓN

La combinación de disciplinas como la informática y la enseñanza de ELE ha dado lugar a la aparición de nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, un nuevo perfil del discente y del docente. Sin embargo, la *digitalización* de la enseñanza de ELE debe entenderse desde tres ángulos: el docente, el discente y el medio o herramienta digital. El docente, sin una didactización y formación académica adecuada, puede obstaculizar el potencial que ofrece la combinación de los otros dos factores. Comprender qué es la tecnología educativa o competencia digital y la tipología de estas tecnologías aplicadas en el aula es el comienzo para promover el desarrollo de la competencia comunicativa y digital en la adquisición del español como LE/L2.

Por otro lado, la integración de las TIC en el aula se realiza con una finalidad académica, por lo que el conocimiento que pueda tener sobre una herramienta digital concreta tanto el docente como el discente puede variar dependiendo de muchos factores: personales, culturales, profesionales, etc. En otras palabras, el acceso a estas herramientas y frecuencia, la finalidad por las que accede, el conocimiento y uso de las mismas, su identidad en la red, su edad, su competencia y/o alfabetización digital, etc. Por último, conocer las herramientas digitales, qué posibilidades pedagógicas ofrecen, qué tipo de aprendizaje fomentan y cómo aplicarlas en el aula son *per se* un reto diario dependiendo del contexto educativo, tanto para el docente como para el discente, por varios factores: cuáles son las más productivas, motivadoras, actuales, accesibles, adecuadas al entorno de aprendizaje, etc.

Este artículo reflexiona sobre la aplicación de las TIC en ELE con universitarios sinohablantes cuando falla internet, la VPN no funciona y las alternativas obligan al empleo de una interlingua entre docente y discente. Problemas y reflexiones sobre cómo seleccionar una herramienta digital dependiendo del perfil del aprendiente, del contexto académico y de la finalidad pedagógica de la actividad.

1. EL DOCENTE

Cuando el docente emplea las tecnologías de la información o TIC como medio didáctico, las introduce dentro del proceso comunicativo de enseñanza-aprendizaje, añadiendo a este binomio un soporte digital por el potencial que tienen como recursos y las posibilidades de extrapolar la clase fuera del aula (Ezeiza, 2009). Por lo tanto, la atención debe fijarse tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en las herramientas empleadas y sus estrategias de uso (Fandos Garrido, 2003; Mauri, Onrubia, Coll y Colomina, 2016) como en la diversificación de los contextos de enseñanza, perfiles de estudiantes y las necesidades de aprendizaje (Ezeiza, 2013; Dorfsman, 2018).

En primer lugar, es importante diferenciar entre el uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje entendido como nuevas tecnologías aplicadas a la educación o como Tecnología Educativa. Si bien el primero se refiere a la tipología o clasificación de las nuevas tecnologías empleadas como recursos didácticos; el segundo evalúa la aplicación, diseño e innovación y evaluación de los recursos tecnológicos en el aula, en otras palabras, la competencia digital (Fandos Garrido, 2003). En cualquier caso, la aplicación de las TIC en el aula debe alimentarse de ambos campos para poder insertarlas de forma efectiva atendiendo a las necesidades del entorno de aprendizaje. Es decir, conocer su clasificación, tipos de aprendizaje que fomenta, necesidades académicas de enseñanza y/o de aprendizaje que cubren, etc., así como el grado de competencia digital del usuario dentro del ámbito académico (Dorfsman, 2018).

En este contexto es donde el docente puede sentirse abrumado e indeciso por la gran cantidad y variedad (Brinton, 2004; Mauri et al., 2016; Castañeda, Esteve y Adell, 2018) rechazándolo "porque los profesores no siempre saben cómo adaptar y trasladar la riqueza de estos materiales a las necesidades de aprendizaje de los alumnos[1]" (Penfield, 1987, p. 1).

2. LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC EN LA 'R'EVOLUCIÓN TECNOLÓGICA

La incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas aparece con la *(r)evolución tecnológica* (término acuñado por Hernández Mercedes, 2012) y la *aparición* de la web 2.0. En comparación con la web 2.0, la web 1.0 destacaba por ser una fuente inagotable de información para todos, donde la mayoría de sus usuarios eran especialistas o profesionales de la informática dado *el carácter vertical* de su diseño, accesible solo desde el ordenador y con escasa interactividad (Hernández Mercedes, 2012).

La llegada de la web 2.0 (término acuñado por Tim O´Reilly en 2004), también denominada web social o web colaborativa, implica un cambio en el perfil de los usuarios y en el empleo de internet. Por un lado, el perfil de los usuarios se amplía hasta abarcar a aquellos con conocimientos de informática básicos o nulos. Por otro lado, el empleo se extiende para cubrir necesidades de diversa índole: personal, social, profesional, académica, etc. (Siemens, 2006). Con la web social aparecen nuevas herramientas digitales (en aparatos móviles y fijos) que permiten una comunicación simultánea y la necesidad de desarrollar una competencia de las mismas, la competencia digital, siendo necesario establecer unas directrices para su correcto uso tanto en discentes como en docentes (Castañeda y Adell, 2011). La ideología que la envuelve se puede resumir en tres principios: crear, compartir y participar (Hernández Mercedes, 2012). Estos son los principios básicos para comprender y estimular los nuevos espacios de docencia.

1 Traducción propia.

No obstante, la rápida evolución tecnológica hace que la acuñación web 2.0 venga con fecha de caducidad y que la selección y aplicación de herramientas concretadas quede desfasada rápidamente (López Pena, 2018). En 2008 apareció el estudio *What is the evolution to internet to 2020?* (citado en Rovira-Collado, 2016), donde se describía la posible evolución de la web: web inicial o web 1.0, la web social o web 2.0, la web semántica o web 3.0 y la web ubicua o web 4.0. Aunque la evolución prevista se ha cumplido en muchos sectores, en el campo de la didáctica se mantiene la etiqueta *2.0* puesto que los usos sociales no se han integrado completamente en las prácticas docentes, por lo menos en el campo de ELE (Rovira Collado, 2016).

3. EL DISCENTE

El perfil del usuario de la web 2.0 es extremadamente amplio, aunque se acote el terreno al proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE siendo consciente o participe en cursos MOOC, aplicaciones para teléfonos móviles o programas para el ordenador que fomentan el autoaprendizaje (Duolinguo, Hello Chinese/Spanish, etc.), cursos *online* con plataformas accesibles a todos los públicos, clases particulares *online*, tutoriales en repositorios visuales, comunidades de aprendizaje, etc. (Rovira Collado, 2016).

Visto de otra forma, el discente tiene conocimiento de la existencia de muchas de estas herramientas y, posiblemente, como discente de una lengua extranjera, del uso de algunas de estas formas de enseñanza-aprendizaje, pero eso no implica que esté familiarizado con el enfoque pedagógico de la misma, ni con la finalidad educativa que se quiere obtener a pesar de ser un sujeto con una competencia digital media (Zapata, 2016). Por lo tanto, el propio discente debe ser consciente de la necesidad de realizar un análisis personal sobre sus necesidades de aprendizaje y una reflexión crítica sobre la adecuación del proceso de enseñanza y aprendizaje que la herramienta le ofrece (Adell, 2009; Zapata, 2016; Dorfsman, 2018). En otras palabras, la web 2.0 trae consigo nuevas oportunidades para que el estudiante de ELE desarrolle una competencia comunicativa, pragmática, intercultural y también digital, lo que supone adaptar y actualizar los modelos de enseñanza a las necesidades del siglo XXI. Yagüe (2007) concluye:

> […] si el uso de internet en el aula carece de la didactización adecuada, puede resultar frustrante y generar ansiedad. Por lo tanto, es necesario analizar su potencial como posibles herramientas pedagógicas y aplicar una metodología acorde con su uso en el aula. De nada sirve repetir antiguos modelos de enseñanza, pero con una presencia diferente porque la interacción, la colaboración y la construcción colectiva de conocimiento no existirían (2007, p. 34).

Por ello, la aparición de la web colaborativa implica un cambio esencial de mentalidad, de actitud y de predisposición por parte de docentes y discentes. Aparecen nuevos escenarios de aprendizaje, un bum de información que necesita ser comprendida y seleccionada con unos criterios establecidos (Herrera, 2007; Onrubia, 2016). Este cambio actitudinal e ideológico queda reflejado en la Teoría del Conectivismo o *una teoría de aprendizaje en la era digital* (Siemens, 2006). Este paradigma propone analizar la diversidad de formas para interrelacionarse que ofrece la web y emplearlas como recursos educativos (Adell, 2009). Defiende que el aprendizaje y el conocimiento son procesos basados en conectar nodos de información especializados; que el conocimiento aplicable puede residir fuera del individuo, tanto en una organización o red o en una base de datos o repositorio y donde la capacidad de saber más es más crítica que lo que sabemos en un momento concreto (Rovira Collado, 2016). Juan Lázaro (2010) afirma que

> La integración de las TIC en la enseñanza de las lenguas supone un gran potencial estratégico. No son una solución *per se* para todo, pero aportan y concretan una serie de posibilidades tangibles a presupuestos y necesidades de las que se viene hablando desde la década de los 70 con el método comunicativo (2010, p. 4).

En conclusión, dada la diversidad de posibilidades que se ofrecen en tanto a las herramientas y a los perfiles del discente, en este trabajo se concretan las herramientas digitales que se incorporan con fines académicos y se entiende por discente, al estudiante universitario sinohablante con una competencia media-alta de las herramientas digitales empleadas en el ámbito personal (no académico) y que difieren de las conocidas o empleadas normalmente en España.

4. LAS TIC EN ELE

La cantidad de herramientas que se pueden incorporar en el aula para el proceso de enseñanza-aprendizaje es abrumador. Herrera y Conejo (2009) sintetizan en un magnífico diagrama el tipo de aprendizaje que se desarrolla al emplear una u otra herramienta dentro de la web 2.0 en el ámbito de ELE. En él se observa como la (r)evolución tecnológica da pie a una nueva didáctica donde las herramientas digitales cobran la misma importancia que las dinámicas que se ejercitan (Castañeda et al., 2018). Además, dependiendo de la destreza que se quiere trabajar, se selecciona una u otra herramienta que favorece un estilo de aprendizaje u otro, fomentando la autonomía del estudiante, la colaboración en grupo, etc. Todas estas posibilidades se recogen en las bases del colaboracionismo y conectivismo que ofrece la web 2.0.

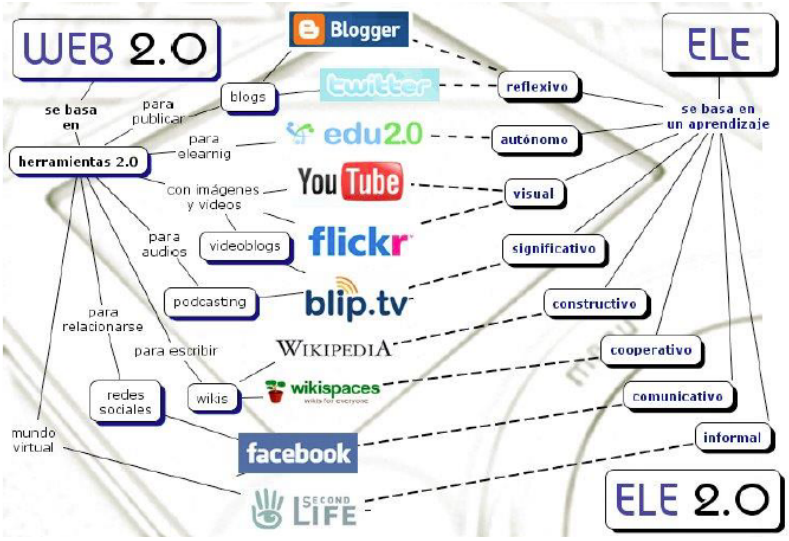


Figura 1 - Diagrama de Herrera y Conejo (2009)

Herrera y Conejo (2009) mantienen una clasificación de las TIC de forma práctica, atendiendo a la forma en la que estas herramientas permiten circular la información, teniendo en cuenta que existen similitudes entre ellas, por ejemplo, su carácter colaborativo y el tipo de aprendizaje. Estas son las herramientas verticales (HV), horizontales (HH) y reticulares (HR).

Las HV mantienen una información vertical y una cronología. Asimila el *estilo editorial* y permite la participación conjunta. Destacan los blogs, *videoblogging* o los *podcasts*, entre otros. Por ejemplo, Wordpress, Youtube, Vimeo, etc. Las HH o las wikis son las herramientas más representativas con etiquetado social y repositorio de contenido, entendidos estos en un sentido amplio. Por ejemplo, Wikipedia o Flickr. Las HR son herramientas que parten de una base individual a la que se van uniendo amigos, conocidos y seguidores. Los resultados varían: gestión compartida, comunicación casi sincrónica, pero casi siempre la circulación de contenidos se cierra a la comunidad de usuarios. Destaca la red social Facebook.

Esta clasificación permite establecer una tipología de herramientas digitales que pueden emplearse en el aula. Ahora bien, tal y como explica Rovira Collado (2016), la aparición de algunas herramientas y su impacto puede quedar obsoleta. Actualmente la forma más común de introducirlas es a través de las plataformas virtuales, esto es, espacios educativos virtuales diseñados por las editoriales que fomentan el *e-learning*. Pueden ser cerradas (el control para la edición lo tiene solo la editorial) o abiertas (creadas por la editorial, pero con espacio para interactuación de docentes y discentes). Se caracterizan por presentar la información de forma dinámica, con posibilidad de modificaciones y adaptaciones y un bajo riesgo de quedar obsoletas. Destacan Blackboard, Moodle o, del Instituto Cervantes, el AVE (Aula Virtual del Español). Tienen características muy similares, por ejemplo, Moodle es un *software* gratuito empleado en más de cien países y traducido a más de cien idiomas. Hernández Mercedes (2012) lo describe así:

> Se presenta como un andamiaje al que subir los elementos que necesitamos para nuestros cursos y alumnos. Presenta tres herramientas de comunicación (Foro, chat y correo electrónico) y permite crear Webquest (en adelante WQ)[2], wiki y blog y subir actividades utilizando programas de archivo en línea. […] Se puede crear también una comunidad de profesores y/o alumno para intercambiar opiniones mediante el foro. Presenta otras herramientas como calendario, tablón de anuncios, etc. (2012, p. 76).

2 Las WQ son una concreción del Enfoque por Tareas. En el ámbito del español se las denomina EleQuest. Para más información, véase Bernie Dodge y Tom March en http://tommarch.com/strategies/webquests/.

En conclusión, esta clasificación, así como sus ejemplos, son relevantes para comprender, tal y como se explica en el siguiente punto, los posibles problemas y alternativas que el docente puede encontrar a la hora de enseñar español como lengua extranjera en un contexto universitario sinohablante.

5. ¿PROBLEMAS CON LA RED?

Teóricamente, la aplicación de las TIC en el aula se acomoda a las necesidades de los discentes y del docente, al currículo o programa que se deben seguir, posiblemente, incluso, con unas herramientas preseleccionadas por el centro o, en su defecto, por el propio docente (Area, 2017). Su incorporación es imprescindible en plena era digital en el sector educativo y su papel en este proceso comunicativo es de *enlace*, de *medio*, de *soporte*, donde se puede conocer, crear y compartir (Hernández Mercedes, 2012). Por todo ello, tal como se ha dicho, es importante conocerlas, emplearlas con antelación a su puesta en escena y triangular el tráfico de información entre las tres partes (Area, 2017).

Sin embargo, como docentes nos podemos encontrar en situaciones donde la teoría parece no ayudarnos. Es decir, la accesibilidad a las herramientas digitales que conocemos y hemos empleado con anterioridad en nuestras clases no están disponibles debido a una censura, problemas con la recepción de la wifi, restricciones temporales a ciertos contenidos educativos por problemas internos o ajenos al centro, etc. (Yagüe, 2007; García-Valcárcel y Tejedor, 2010). Impedimentos que, de cualquier forma, pueden tener un impacto negativo a la hora de diseñar nuestras clases. ¿Qué podemos hacer? La respuesta está en buscar alternativas a los problemas que puedan surgir ante este impedimento recordando en todo momento el proceso de enseñanza-aprendizaje en toda su complejidad (Mauri et al., 2016; López Pena, 2018) y manteniendo un modelo de enseñanza adecuado que permita al discente llegar a un aprendizaje significativo (Zapata, 2016).

En primer lugar, la incorporación de una VPN (*Virtual Private Newtwork*) al ordenador personal puede solventar muchas veces los inconvenientes causados por una censura. En situaciones de bloqueo tecnológico, una VPN, por ejemplo, Astrill o Express VPN, facilita una nueva dirección IP al conectarse a internet

saltando el bloqueo y accediendo así al contenido necesario para la clase. No obstante, es posible que el discente, ajeno a este bloqueo puesto que su identidad digital se ha desarrollado en este bloqueo informático, no tenga instalada una VPN y el acceso a la información sea nulo creando una desigualdad (García et al., 2010) frustrando las expectativas del docente. Por ello es necesario realizar una evaluación previa de los entornos virtuales disponibles (Area, 2017).

Nos encontramos en una situación compleja puesto que el docente tiene el conocimiento del medio que quiere emplear, de las necesidades de aprendizaje del discente, pero puede que no tenga acceso a la(s) herramienta(s) que considera adecuada. Otro factor añadido es el idioma, en el contexto sinohablante, es el acceso a la red, pues implica navegar a través de plataformas monolingües en chino mandarín, donde la imagen o los iconos son los pilares de la supervivencia para quien no tenga conocimientos lingüísticos del idioma. Existen herramientas de traducción muy efectivas que pueden ayudar al discente a encontrar lo que se busca, por ejemplo, Baidu Translate.

A pesar de todo, es importante recordar que la incorporación de las TIC implica un cambio de actitud, de mentalidad abriendo camino a una cultura de aprendizaje (Ezeiza, 2013) donde el discente quiere participar en las decisiones relacionadas con su aprendizaje. ¿Qué mejor forma que hacerlo partícipe en la búsqueda de posibles herramientas digitales aplicadas a la enseñanza de ELE?[3]

6. ALTERNATIVAS PARA SUPERAR EL BLOQUEO INICIAL

Es evidente que se trata de un bloqueo psicológico inicial, pero de ninguna forma, el docente debe rendirse y dejar de insistir en incorporar estas tecnologías en el aula. Como dice Rodríguez Martín,

> [...] internet como medio de comunicación real y como fuente de información inagotable se ha convertido en nuevo (multi)medio que está por explotar para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2. internet

3 Consultar el anexo 1.

> no es el futuro, es un presente inmediato al que no podemos dar la espalda en cuanto a la riqueza y a la variedad de recursos que nos está aportando a la clase (2004, p. 9).

A continuación, se presentan algunas alternativas para profesores en el entorno sinohablante, siguiendo la clasificación propuesta por Herrera y Conejo (2009) empleadas durante el año académico 2018-2019. La selección propuesta cumple con dos requisitos para el docente y discente que no habla la lengua oficial: son de las más populares en cuanto a su uso y están disponibles mayoritariamente en otras lenguas extranjeras, además del idioma del país.

6.1. ALTERNATIVAS PARA HERRAMIENTAS VERTICALES

Entre las HV que mantienen una información vertical y una cronología y que son accesibles a todos los públicos en el contexto sinohablante encontramos el blog[4] como herramienta instalada dentro de muchas plataformas digitales universitarias para que los docentes puedan incorporar alguna de las vertientes más reconocidas como el blog del profesor (el docente comparte experiencias, reflexiones, etc.), el blog de clase (recomendado para trabajos colaborativos, proyectos comunes, etc.) y el blog del alumno (puede emplearse como portafolio, por ejemplo). Destaca la distribución de roles, el profesor observa y los estudiantes con diferentes roles se supervisan, publican, etc. Tiene un gran potencial como nueva forma de producción escrita y para fomentar la creatividad (Herrera y Conejo, 2009). Algunas de las plataformas que más se emplean para albergar estos recursos son Box Inc. o Moodle (ICE, Blackboard, etc.).

Sobre los videobloggings y los *podcasts* destacan, por ejemplo, por su uso Youku o Bliblibli como sustitutos de Youtube, aunque las restricciones en el primero han ido aumentando últimamente. Además, cabe destacar como HV la aplicación WeChat (como alternativa al WhatsApp) que mantiene el estilo de orden cronológico en la conversación, añadiendo cierta interacción entre el autor y los seguidores en su apartado *momentos* permite al usuario subir vídeos

4 Wordpress, en la actualidad, funciona temporalmente por lo que no es una fuente fiable.

abriendo el diálogo. Sobre los *podcasts*, Tencent QQ (QQ) permite descargar y compartir archivos de audio, aunque son, mayoritariamente, dentro de las lenguas extranjeras, en inglés.

6.2. ALTERNATIVAS PARA HERRAMIENTAS HORIZONTALES

Entre las HH o wikis más empleadas para un etiquetado social y repositorio de contenido, sigue siendo factible acceder a Wikipedia, por ejemplo, pero no al Facebook. Cabe mencionar que muchas de las aplicaciones del Facebook están disponibles en el WeChat, por lo que estaría clasificada como HV y HH y se le pueden dar múltiples usos tales como una comunicación en L2 en grupo, buscar, compartir información, comentar fotografías o vídeos relacionados con las clases, etc. Dependiendo de la estrategia pedagógica que se le quiera dar (López Pena, 2018) y manteniendo siempre una secuencia didáctica que estimule el aprendizaje (Zapata, 2016; Onrubia, 2016).

6.3. ALTERNATIVAS PARA LAS HERRAMIENTAS RETICULARES

Las HR donde se van uniendo amigos, conocidos y seguidores permiten la ruptura espacio-temporal del aula, invitando a los estudiantes a una inmersión en la lengua meta en un ambiente más relajado (Hernández Mercedes, 2012), sin embargo, están en chino y no permiten cambiar el idioma, por lo que se recomienda al docente reemplazar esta interacción empleando WeChat, Twitter o Instagram (para una comunicación más informal, pero dinámica), ya que permite crear un círculo de usuarios cerrado o visible para todos los usuarios para crear actividades de ELE para todos los niveles. Una segunda alternativa es el empleo del foro (con una comunicación más formal y asincrónica) dentro de la plataforma virtual que se emplee en cada centro: Blackboard, Moodle, etc. La combinación de ambas favorece un entorno de aprendizaje mediante actividades diseñadas para fomentar, por ejemplo, un aprendizaje comunicativo (Herrera y Conejo, 2009; Onrubia, 2016).

CONCLUSIONES

En conclusión, cambiar la didáctica implica un cambio de actitud y de mentalidad, se trata de aceptar que el reto de estar actualizado con las diferentes herramientas y soportes digitales que aparecen en la web 2.0 es constante y que el reciclaje se realiza por las tres partes: docente, discente y medio. No obstante, cuando la era digital falla, volver al diseño curricular de la clase puede orientarnos a reestructurar las actividades, siguiendo, tal y como Brinton[5] (2004) propone, estos pasos:

1. Tipo de destreza a practicar y concepto que se quiere presentar.

2. Preferencias de los estudiantes: edad, intereses, experiencias, estilos de aprendizaje.

3. Preferencias del profesor: familiaridad con las herramientas disponibles, adecuación al entorno, tipo de enseñanza y aprendizaje seleccionado.

4. Herramientas disponibles.

5. Características del aula.

La presencia de herramientas TIC que permitan trabajar la comprensión y producción en ELE necesitan formar parte de las clases (Cassany, 2003; Castañeda et al., 2018; López Pena, 2018) a pesar de todos los obstáculos que docente y discente se vayan encontrando. El carácter dinámico de las TIC permite adaptar el contenido a las necesidades de los alumnos de ELE con materiales reales y de gran valor efectivo (Cabero, 2015; Zapata, 2016). Pero para ello, es necesario encontrar las herramientas adecuadas para cada contexto educativo (Juan Lázaro, 2010; Calderone y González, 2016; Area, 2017; Dorfsman, 2018).

5 Traducción propia.

Para concluir, se recomienda la inclusión de unas herramientas TIC por parte de las editoriales y de los centros. Herramientas que tengan cierta autonomía y de fácil acceso dentro y fuera del aula, independientemente del país. Por ejemplo, blog del profesor, blog de clase o blog del alumno, wikis específicas de ELE siguiendo los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) del Consejo de Europa (2002), redes sociales específicas para aprendientes de ELE a través de plataformas sostenibles, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adell, J. [educantabriatv] (2009/02/19). El tratamiento de la información y competencia digital [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Ri_S7_a12y0

Area, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *RELATEC: Revista Lationamericana de Tecnología Educativa, 16*(2), 13-28. Recuperado de https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13

Brinton, D. (2004). *The use of Media in Language Teaching*. Routers: New York.

Cabero, J. (2015). Tendencias para el aprendizaje digital: de los contenidos cerrados al diseño de materiales centrado en las actividades. El proyecto Dnipro 2.0. *Revista de Educación a Distancia, 32*, 1-27. Recuperado de http://revistas.um.es/red/article/view/233041

Calderone, M. y González, A. H. (2016). Materiales didácticos. Una metodología para su producción en la era de las TIC. *Virtualidad, Educación y Ciencia, 7*, 24-35. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/316280414_Materiales_Didacticos_Una_metodologia_para_su_produccion_en_la_era_de_las_TIC

Cassany, D. (2003). La lectura y la escritura de géneros profesionales en EpFE. En V. de Antonio et al. (Eds.), *Español para fines específicos. Actas del II Congreso Internacional del Español para Fines Específicos*. Ámsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia de España, pp. 40-64. Recuperado de http://ciefe.com/el-ii-ciefe

Castañeda, L. y Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En R. Roig Vila et al. (Eds.), *La práctica educativa en la Sociedad de la información: innovación a través de la investigación* (pp. 83-95). Alcoy: Marfil. Recuperado de http://doi.org/10.6018/red/56/6

Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia, 56*, 1-20. Recuperado de http://doi.org/10.6018/red/56/6

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya/MCED. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ELE/marco/

Dorfsman, M. (2018). El educador en línea: más allá de la digitalidad. *Revista de Educación a Distancia, 56*, 1-25. Recuperado de http://doi.org/10.6018/red/56/9

Ezeiza, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *MarcoEle, 9*. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf

Ezeiza, J. (2013). Influencias postcomunicativas en algunas propuestas para la enseñanza de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, *13*. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/influencias-postcomunicativas-en-algunas-propuestas-para-la-enseñanza-de-e-le.html

Fandos Garrido, J. (2003). *Formación basada en las Tecnologías de la información y Comunicación: análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje* [Tesis doctoral]. Universitat Rovira i Virgili, Barcelona.

García-Valcárcel, A. y Tejedor, F. J. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. *Revista de Educación, 352*, 125-147. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_06.pdf

Hernández Mercedes, I. (2012). La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una revolución. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, *1*, 63-69.

Herrera, F. (2007). Web 2.0 y su didáctica de lenguas: un punto de encuentro. *Glosas Didácticas*, *16*, 18-26.

Herrera, F. y Conejo, E. (2009). Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español como lengua extranjera. *MarcoELE*, *9*, 1-20.

Juan Lázaro, O. (2010). Las TIC en el aula de español: la competencia digital y la autonomía del estudiante. *Mosaico. Revista para la promoción y Apoyo a la enseñanza del Español*, *25*. España: Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

López Pena, Z. (2018). El diseño de materiales didácticos sobre TIC para una enseñanza universitaria inclusiva y *online*. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD), 2*(9), 30-41. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6726457

Mauri, T., Onrubia, J., Coll, C. y Colomina, R. (2016). La calidad de los contenidos educativos reutilizables: diseño, usabilidad y práctica de uso. *Revista de Educación a Distancia*. Recuperado de https://revistas.um.es/red/article/view/25091

Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia* (50), 1-14. Recuperado de http://doi.org/10.6018/red/50/3

Penfield, J. (1987). ESL: The Regular Classroom Teacher's Perspective. *TESOL Quaterfly, 21,* 21-39.

Rodríguez Martín, J. R. (2004). El uso de Internet en el aula de ELE. *Red ELE revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera* (2). Recuperado de http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:7f111851-8a90-41d0-ba6a-1594a0d6ee73/2004-redele-2-14rodriguez-pdf.pdf

Rovira Collado, J. (2016). ELE 2.0 como tendencia docente e investigadora en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Fuentes, 18*(2), 167-182.

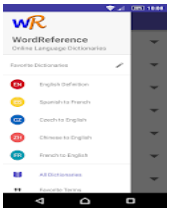
Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Recuperado de www.knowingknowledge.com

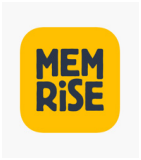
Yagüe, A. (2007). La tostadora se ha vuelto asesina y el ordenador no me puede ver… A propósito de la internet y la enseñanza de ELE. *Glosas didácticas*, *16*, 1-16. Recuperado de http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/01yague.pdf

Zapata, M. (2016). Secuenciación de contenidos y objetos de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia, 50*, 1-29. Recuperado de http://revistas.um.es/red/article/view/25221/24521

ANEXO 1

El contenido de la tabla adjunta en este anexo muestra la información recopilada por los mismos estudiantes. No obstante, aplicaciones como *Spanish helper o Spanish assisstant* no están disponibles con este nombre sino en el idioma chino, de ahí la importancia de emplear el logo. Otro inconveniente es que para acceder a algunas de estas aplicaciones es necesario modificar la configuración del dispositivo móvil, el origen de la cuenta por uno asiático para poder acceder a estas y otras muchas más aplicaciones.

Aplicaciones móviles	Logos	Direcciones web	Comentarios generales
Diccionarios: Para traducir, buscar ejemplos, consultar el género y significado, etc.			
Spanish Assistant			Disponible solo en chino
Unabridget			De pago (Editorial Collins)
Spanish helper			Disponible solo en chino. Mismo logo que Spanish Assistant.
	SpanishDict	www.spanishdict.com	Muy recomendado. Trabaja la pronunciación, traducción, gramática, conjugaciones, etc. Disponible en chino y en inglés.
Wordreference		www.wordreference.com	Disponible en español/ inglés
		www.linguee.com	Disponible en español/ inglés
Vocabulario: para aprender palabras nuevas de forma aislada o en oraciones, escucharlas, etc.			

Duolinguo TyniCards Mondly Memrise			Muy recomendados por ser aplicación móvil y practicar mientras se desplazan en bus y/o metro; intuitivo, fácil de emplear, etc.
		www.quizlets.com	
Audios y Videos: para escuchar más que palabras, discursos orales, entonaciones...			
Every day Spanish Listening			Solo disponible en chino
Spanish Assisstant			Solo disponible en chino. Mayor número de audios
		www.bilibili.com	Alternativas junto a qq de YouTube be como repositorio de videos y audios
		www.youzimu.com	
		Http://www.audi-ria.com	Muy visual, intuitivo con numerosos podcasts y de fácil acceso.
Software gratuito para aprender idiomas			
Un *software* que funciona muy bien para practicar la escritura, audiómetro, lectura y producción oral y escrita es el software Aboboo. Disponible solo en chino para estudiar otros idiomas: inglés, español, etc.			