

## *La tecnología en el aula y fuera del aula: actitudes y valoraciones del profesor en la integración del Aula Virtual de Español, AVE. Hacia propuestas de mejora continua y renovación*

**Olga Juan Lázaro**

**Responsable de Tecnologías Aplicadas y Proyectos Académicos  
INSTITUTO CERVANTES**



*Responsable de la Unidad de Tecnologías Aplicadas y Proyectos Académicos, Departamento de Ordenación Académica de la Dirección Académica, Instituto Cervantes. Entre los últimos proyectos de la unidad destaca la coordinación académica de AVE Global, cursos de español en línea para multidispositivo (16 cursos y 48 temas de los niveles A1-C1), y la coordinación con la red de centros del Instituto Cervantes para el desarrollo del “aprendizaje móvil” y las modalidades de aprendizaje (TIC en presencial, semipresencial y a distancia). Es la responsable por parte del Instituto Cervantes de la participación en el proyecto europeo “Lingu@netWork”. Es formadora de profesores en el ámbito de las TIC aplicadas a ELE y tecnología educativa, donde tiene diversas publicaciones y artículos especializados. <https://cervantes.academia.edu/OlgaJuan>  
<https://es.linkedin.com/in/olgajuanlazaro>*

### **Resumen**

En la última década se han sucedido los estudios que han trasladado y fijado su atención en los profesores como una clave para el rediseño de los modelos pedagógicos en el entorno tecnológico con el que ha comenzado el siglo XXI. Una vez que se dispone de un *material didáctico digital* (MDD), como son los cursos de español del *Aula Virtual de Español*, AVE, y de dotación de infraestructura tecnológica en los centros, se hace necesario recabar de forma sistemática la valoración de los profesores sobre las fortalezas y debilidades del proyecto, conocer la praxis del aula y sus creencias sobre cómo los cambios afectan a la educación. Los resultados del estudio sobre la “Percepción y uso del AVE entre el profesorado” han permitido identificar diferentes actuaciones que afectan en una primera instancia a la conceptualización de las actividades digitales de los cursos en línea y al

modelo de integración del MDD en el aula. Por otro lado, contrastando los resultados con otros estudios, se vislumbra como recomendable la implicación activa y la participación de los profesores en la definición de los modelos pedagógicos y tecnológicos en el aula, y, bajo nuestro punto de vista, adaptados a los niveles de competencia digital docente definidos por la UNESCO.

### **Abstract**

In the last decade there have been studies that have turned their attention to teachers as a key to the redesign of pedagogical models in the technological environment which has begun in the XXI century. Once you have a digital teaching materials (MDD) such as courses Spanish Virtual Classroom (Aula Virtual de Español, AVE) and provision of technological infrastructure in schools, it is necessary to collect systematically opinion teachers on the strengths and weaknesses of the project, knowing the practice of classroom and their beliefs about how changes affect education. The results of the study on "Perception and use the AVE between teachers" have identified various actions that affect in the first instance to the conceptualization of the digital activities of online courses and the integration model of MDD in the classroom. On the other hand, comparing the results with other studies, it is seen as recommended the active involvement and participation of teachers in defining teaching and technology in the classroom models, and, in our view, adapted to levels teaching digital competence defined by UNESCO.

### **Palabras clave**

TIC, tecnología en el aula, aprendizaje de español, material didáctico digital, actitudes del profesor, tecnología y pedagogía, modalidades de aprendizaje, competencia digital docente, aprendizaje en línea

### **Keywords**

ICT, technology in the classroom, learning Spanish, digital didactic materials, teacher attitudes, technology and pedagogy, learning modalities, digital competence teacher, online learning

## Artículo

### 1. Introducción

Las actuales tendencias en educación apuntan a la formulación de un trinomio como garante de la renovación pedagógica en las aulas con la incorporación de las tecnologías. Junto a la adecuada dotación de infraestructuras tecnológicas en los centros y en las aulas, y el acceso a materiales didácticos digitales cada vez de mayor calidad, viene acaparando la atención de estudios e investigaciones en los diferentes ámbitos educativos el tercer elemento, las actitudes del profesorado ante la tecnología<sup>1</sup>.

En nuestro contexto, la enseñanza de español como lengua extranjera o segunda lengua, la implantación de los cursos del *Aula Virtual de Español, AVE*, ha experimentado una evolución en la misma línea que el resto de proyectos tecnológicos en el aula durante el siglo XXI. Después de concebir y desarrollar tanto una plataforma propia, el AVE, como los materiales digitales de los cursos en línea<sup>2</sup> para un currículo completo, niveles A1.1 al C1.4 (16 cursos en total), se llevó a cabo un programa de formación de profesores-tutores para el desarrollo de las diferentes modalidades de aprendizaje. En 2011 se elaboró un estudio basado en un cuestionario para objetivar la valoración de los profesores que estaban usando el AVE en la modalidad presencial de aprendizaje, es decir, en el aula. El análisis de esos datos, a priori, nos permitiría conocer aquellos materiales digitales más demandados en el aula, qué uso hacían de los mismos y dónde lo usaban los profesores y los estudiantes, de forma que pudiéramos evolucionar el proyecto de integración de las tecnologías a través del AVE en el aula, desde el prisma de uno de sus usuarios más importantes, los profesores, para enfatizar aquellos factores que podrían constituir una fortaleza del proyecto y poder plantear actuaciones sobre las debilidades del mismo.

---

<sup>1</sup> Gillespie y Barr, 2002; Sugar, Crawley & Fine, 2004; Pérez Tornero y Pi, 2013.

<sup>2</sup> Los cursos siguen las prescripciones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* del Consejo de Europa, 2001, y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, 2006.

Los resultados de la encuesta fueron tenidos en cuenta en la revisión y actualización de los cursos que vieron la luz a finales de 2014, *AVE Global*, cursos de español en línea para multidispositivo, incorporando aquella tipología de actividades con mejor resultado en el proceso de aprendizaje, desde el punto de vista de los profesores. Asimismo, el uso que los profesores hacen de los materiales digitales de AVE junto con el planteamiento del aprendizaje móvil, vienen a validar la infografía del modelo de integración de los materiales didáctico digitales, MDD, en el aula<sup>3</sup>, aunque matizando las fases de su ejecución en el aula.

En las conclusiones finales, y a la luz del análisis de los datos arrojados en la encuesta y de los estudios prospectivos sobre tendencias en educación, se enfatiza, si cabe más, el incremento del aprendizaje mixto o semipresencial con modelos de aula como el aprendizaje móvil y la clase inversa o al revés (“flipped classroom”). Por último, apuntamos líneas de estudio complementarias al aquí presentado que permitan evolucionar a los profesores con actitudes más resistentes hacia actitudes más permeables a la integración de la tecnología en el aula de la mano de profesores más tecnológicos, de forma que se compartan reflexiones que vayan disipando las dudas planteadas y progresando hacia actitudes del grupo de los pragmáticos y convencidos, en terminología de Pérez Tornero y Pi (2013). En la práctica compartida de los equipos docentes, se intuye que un modelo que podría influir en los profesores tendría que estar basado en las comunidades de práctica y aprendizaje de Wenger, así como combinar los tres estadios de desarrollo de las competencias digitales de la UNESCO, en una suerte de modelo informativo, formativo y participativo que responda a las necesidad de compartir valoraciones, recelos, éxitos, etc. de los profesores, disponer de ejemplos prácticos, contrastar la respuesta de los estudiantes ante las diferentes iniciativas y, en definitiva, formar una gran comunidad activa y creativa en la inclusión de la tecnología en la pedagogía y el aula.

## 2. **Tecnología en el aula: marco de referencia**

En este apartado, vamos a enmarcar la modalidad de aprendizaje en la que se lleva a cabo el estudio y contextualizar la pertinencia de conocer las valoraciones del profesor en el ámbito de la tecnología y el aula.

---

<sup>3</sup> Consultar Juan Lázaro 2009b y 2010. El modelo se describe en el epígrafe 4.2 de este artículo.

## 2.1. Modalidades de aprendizaje: presencial con tecnologías

En el comienzo del siglo XXI se vislumbra claramente la plasticidad que internet iba a trasladar a las modalidades de aprendizaje y la riqueza que la combinatoria de sus posibilidades iba a traer consigo. Y en este sentido, no ha defraudado, y todavía hoy siguen explorándose modelos que van desde el aprendizaje en línea sin tutor y sin grupo al aprendizaje presencial con tecnologías, dibujando una línea imaginaria que podríamos trazar entre la modalidad presencial y la modalidad a distancia, pasando por la semipresencial, según el mayor uso de las tecnologías en el aula<sup>4</sup>.

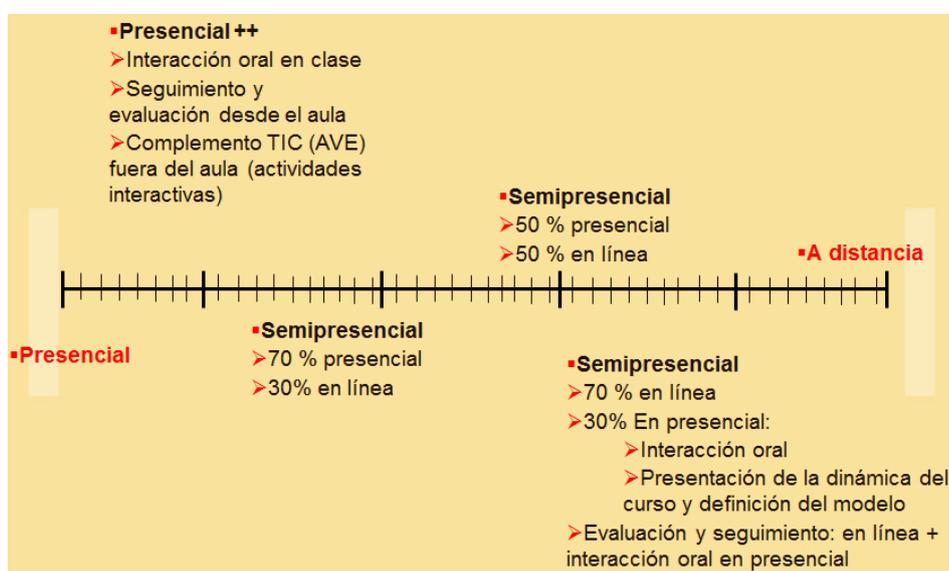


Gráfico 1. Línea de modalidades de aprendizaje:  
del aprendizaje presencial o en el aula al aprendizaje a distancia o en línea.

Para ejemplificar las modalidades desarrolladas en el Instituto Cervantes, mostraremos el gráfico con el que García Santa-Cecilia y Juan Lázaro, 2015, ilustran la flexibilidad de uso de AVE Global<sup>5</sup>:

<sup>4</sup> Esta línea imaginaria representa la flexibilidad que las instituciones educativas y el docente tienen en el diseño de las modalidades de aprendizaje, desde el modelo más clásico de aprendizaje formal en el aula hasta los modelos 100% en línea y a distancia.

<sup>5</sup> Los autores referencian en su artículo las experiencias de diversas instituciones y profesores en cada una de las modalidades de aprendizaje: en la modalidad a distancia, con videoconferencia, Rincón Ponce, 2013; con wikis y blogs, Otto Cantón, 2013, y Castiñeiras, 2012; en la modalidad semipresencial, Pellerin y Soler, 2012, Sánchez Almagro et alii,

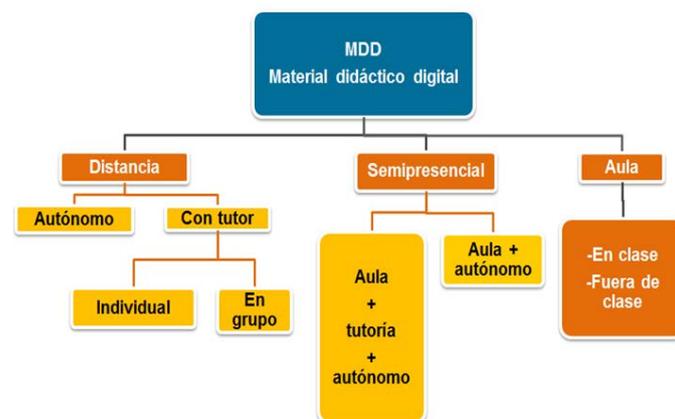


Gráfico 2. Modalidades de aprendizaje con AVE Global, 2015.

Para nuestro artículo, vamos a centrarnos en diferentes aspectos de la modalidad presencial con TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) o, simplemente, y desde una enunciación que parece que actualmente tiene más aceptación, de la integración de las tecnologías en el aula<sup>6</sup>.

En el aula, ¿cuál sería el modelo que pauta el papel de los MDD, en qué momentos de la programación, dentro o fuera del aula, cuál es el papel del profesor y del estudiante? En el programa de formación de profesores del Instituto Cervantes de Berlín, por interés manifiesto de su jefa de estudios, ejemplificamos un modelo de integración de los

---

2013; y en la integración de las TIC en la enseñanza presencial, Juan Lázaro y Basterrechea, 2004, y Juan Lázaro, 2010. Para el aprendizaje autónomo a distancia con AVE, consultar Hernández Mercedes, 2010, y Juan Lázaro, 2015.

<sup>6</sup> Nosotros mismos venimos explorando desde principios del siglo XXI las posibilidades de conceptualización en obras como *La Red como material didáctico en la clase de E/LE* (Juan Lázaro, 2001), con el potencial del acceso a internet en el aula y sus contextos de uso. Si bien la obra completa está dedicada, como se puede colegir por el título, a la exploración de las posibilidades de integración de internet en el aula, llamamos la atención sobre el capítulo 4, en el que se ofrece una panorámica de las modalidades en ese momento, destacando el epígrafe 4.2 donde se detallan los “contextos de uso de la Red en el aula E/LE”, a saber, “*obtener información y acceder a materiales reales; favorecer los intereses del individuo frente al grupo; procesar la información y trabajar con ella; adaptarse a las necesidades cognitivas del estudiante; fomentar los mecanismos de interacción y comunicación; complementar lo trabajado en el aula; enriquecerse culturalmente; y prestar mayor atención a las destrezas de producción*”.

materiales digitales del AVE en la modalidad presencial (Juan Lázaro, 2009b y 2010). Este modelo, simplificándolo mucho, hace énfasis en **el rol del aula** para la interacción oral y la cohesión grupal; complementándose, en una perfecta simbiosis, con el rol del material didáctico digital accesible en línea **fuera del aula** con el que el estudiante se ejercita individualmente a su ritmo. Vamos a entrar en el detalle del modelo, dado que esta modalidad es en la que se sustenta el estudio que estamos describiendo.

Uno de los pilares del modelo se sustenta en la capacidad de aprender del estudiante o “saber aprender” y en el fomento de la autonomía de aprendizaje (“la capacidad de gestionar el propio aprendizaje”, Holec 1980, citado en el *Diccionario de términos clave de ELE*, Instituto Cervantes), de acuerdo con las tendencias educativas ya identificadas a finales del siglo XX y ejemplificadas en documentos de referencia, por ejemplo, como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* del Consejo de Europa (2001) o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006).

Los estudiantes hacen ejercicio de su responsabilidad en las prácticas individuales con los materiales digitales fuera del aula (en las que se integran input oral, audiovisual y textual, material con explicaciones lingüísticas y actividades de práctica interactivas contextualizadas), lo **cual les permitirá participar en la dinámica del aula de forma más precisa, segura y rica**, utilizando las nuevas estructuras lingüísticas y elementos léxicos<sup>7</sup> que han estado practicando con el MDD a su propio ritmo.

En el estudio sobre la valoración y actitud del profesorado ante un recurso como el AVE en las clases presenciales, se diseñaron varios ítems para conocer en qué momentos del aprendizaje los profesores incorporaban el uso del material digital y qué propuesta de explotación hacían del mismo. El objetivo era revisar las fases del modelo de integración de

---

<sup>7</sup> El hecho de contar, por ejemplo, con vídeos insertos en una secuencia de actividades interactivas, propicia la exposición a la comprensión audiovisual en sus complejos matices (inferencias a partir del trato entre los participantes en la interacción, aspectos culturales y pragmáticos, paisajes naturales y urbanos, etc.), lo que facilita que el estudiante vea el vídeo las veces que su estilo y necesidades de aprendizaje requieran, así como repetir las actividades en diferentes estadios de su proceso de aprendizaje (por ejemplo, para preparar la fase de evaluación).

los MDD en el aula a la luz de los resultados de la encuesta (en el epígrafe 4.2 se exponen las conclusiones).

## 2.2. El importante papel de los profesores ante las tecnologías en el aula

En la última década se han sucedido los estudios que han trasladado y fijado su atención en los profesores como una clave para el rediseño de los modelos pedagógicos en el entorno tecnológico con el que ha comenzado el siglo XXI.

Como señalan Pérez y Pi, 2013, “la experiencia práctica, así como la investigación más reciente, viene demostrando que la cuestión del uso es importante y que éste no depende sólo de las dotaciones técnicas, sino fundamentalmente de la actitud del profesorado ante las TIC” citando estudios anteriores como los de Sugar, Crawley y Fine, 2004<sup>8</sup>.

Estos autores revelan, como resultado de su investigación cualitativa, “la existencia de tipos o categorías de actitudes ante la integración de las TIC muy notorios y acusados”, y estos se distribuyen entre “apóstoles”, aquellos profesores que se sienten líderes porque adoptan las tecnologías antes que los demás y cuya actitud se puede resumir en el siguiente pensamiento “el futuro de la educación es totalmente digital”; “convencidos”, que son quienes colaboran con los compañeros en un proceso que consideran “imparable (...). Queramos o no las van a utilizar. No podemos ir en contra...”; “pragmáticos”, aquellos que experimentan con sentido práctico si bien son críticos ante ciertos progresos, pero en la medida que se forman y aprenden, cambian sus rutinas académicas; “confusos”, los que no dominan las TIC pero son conscientes de ello; y, por último, los “resistentes”, que consideran que se pierden valores clásicos y con cierta “tecnofobia”<sup>9</sup>. Los investigadores no disponen de datos para cuantificar cómo se distribuye el profesorado entre las cinco categorías identificadas, si bien, en las conclusiones del mismo expresan que “las actitudes

---

<sup>8</sup> Sugar, Crawley y Fine, 2004: “Overall results indicated that technology adoption decisions were influenced by teachers’ individual attitudes towards technology adoption, which were formed from specific underlying personal beliefs about the consequences of adoption. External support from key persons and contextual resources (e.g., funding) were insignificant factors affecting teachers’ technology adoption decisions”.

<sup>9</sup> Guillespie y Barr, 2002, ya identificaron como resultado de sus estudios en las universidades de Cambridge, Toronto y Ulster, una taxonomía de profesores según su actitud hacia “CALL/C&IT” (“Computer Assisted Language Learning/ Computer and Information Technology”): “radicals, pragmatists and conservatives”. La propuesta de Pérez y Pi, por incluir una mayor división, nos parece más avanzada por diferenciar más matices.

del profesorado español son muy favorables a las TIC, aunque se echa de menos una cierta falta de confianza en sus propias capacidades que debe ser compensada con un servicio de tutoría y guía adecuado”<sup>10</sup>.

Otro de los elementos que para nosotros es de suma importancia, es el desarrollo de la competencia digital docente, ya que parece evidente que para implicarse en la renovación de los modelos educativos con tecnología, el desarrollo de esta competencia entre el profesorado es clave<sup>11</sup>. Entre los desafíos del Horizon Report 2015, se halla, precisamente, identificado el de la alfabetización múltiple, como un desafío alcanzable en el corto plazo que cifran en dos años. Cuanto más competente digitalmente sea un profesor, mejor comprensión tendrá del entorno social y educativo en el que se halla y podrá tomar mejores decisiones en la planificación de su actividad docente con tecnología<sup>12</sup>.

En el documento sobre *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* del Instituto Cervantes, 2012, se describen ocho competencias clave, y en la referida a “Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo”, se desglosan las siguientes subcompetencias del profesor “implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital; desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles; aprovechar el potencial didáctico de las TIC; y promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje”.

En este contexto que cobra forma poco a poco, no todos los profesores usan los MDD del AVE en sus clases y, aunque la retroalimentación nos llegaba por diferentes medios, se suscitó la necesidad de aproximarnos más sistemáticamente a la valoración de los

---

<sup>10</sup> Respecto a las actitudes que inciden en la adopción de las tecnologías, Juan Lázaro, 2010, identificó un trinomio necesario como posible fórmula para que se produzca la evolución de las fases de “acceso” a la tecnología a la “innovación” en el aula, en la que la competencia digital del docente le permite hacer un uso creativo de las aplicaciones tecnológicas. Los vértices de este trinomio están conformados por los conceptos de “tiempo, aprendizaje y apertura”, ya que una actitud de los profesores generosa en tiempo (al menos al principio de la experiencia en la toma de contacto con las tecnologías emergentes); consciente de la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida y con una actitud de apertura a experimentar tanto en la vida diaria como en la vida profesional, permite participar y mejorar en los ámbitos personal, profesional y académico.

<sup>11</sup> Sobre competencia digital docente, recomendamos el videotaller impartido por Duque de la Torre et alii, 2011; la conferencia de J. Adell, 2007, y los documentos de la UNESCO, 2008 y 2011.

<sup>12</sup> La evolución de la tecnología es imparable y vertiginosa y las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), conviven con las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación) y las TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación) en un intento global de la sociedad en su conjunto por conceptualizar, entender e integrar su potencial en los ámbitos de competencia del ser humano.

profesores. ¿Qué opinan los profesores del AVE? ¿Qué materiales del AVE les resultan más eficaces en su práctica docente? Quienes no lo usan, ¿qué argumentos esgrimen?

### **3. Actitudes y valoración del profesorado del material didáctico digital en el aula de ELE**

En este apartado, vamos a concretar el marco en el que se desarrolló el estudio, justificando su necesidad, describiendo los objetivos y analizando los resultados.

#### **3.1. Justificación del estudio**

Los profesores son uno de los pilares fundamentales en la experimentación, la renovación y la implantación de los nuevos modelos pedagógicos que tiene que desarrollar y sustentar la sociedad tecnológica, una sociedad caracterizada por el cambio y etiquetada como “sociedad líquida” por el filósofo Bauman por oposición a la “sociedad sólida” de la tradición industrial<sup>13</sup>. Jordi Adell, 2007, reconoce como uno de los grandes retos el del docente que tiene que “enseñar a responder problemas que hoy no están planteados”.

En el Instituto Cervantes se identificaron inicialmente lo que podríamos concretar en tres acciones principales en una clara y decidida apuesta por la integración de la tecnología en la enseñanza del español. Por un lado, se desarrollaron toda una serie de materiales digitales estructurados en cursos junto con una plataforma de aprendizaje en línea que fueron el pilar de la configuración de las diferentes modalidades de aprendizaje (según se ha descrito en el epígrafe 2 de este artículo); por otro lado, se inició la dotación de infraestructura tecnológica en las aulas de los centros respondiendo a diferentes modelos de acuerdo a la evolución del modelo didáctico en la integración de la tecnología en el aula y en consonancia con la respuesta de la mayoría de las grandes instituciones educativas (aulas multimedia inicialmente y, seguidamente, aulas tecnológicas<sup>14</sup>).

Por último, la tercera acción vendría a ser la formación de profesores, en cuyo plan podemos distinguir dos niveles de alcance, uno específico constituido por el “Curso de formación de tutores AVE” que se ha venido ofreciendo en las diferentes modalidades

---

<sup>13</sup> M. Área, 2011, de la Universidad de la Laguna, también cita a Bauman a propósito de la alfabetización digital y la participación en una sociedad caracterizada por el cambio constante y la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida. Igualmente se menciona en el videotaller sobre competencia digital docente de Duque de la Torre *et alii*, 2011.

<sup>14</sup> Juan Lázaro, 2009b, “Aula Tecnológica versus Aula Multimedia”, pp. 55-58.

(presencial, semipresencial y a distancia o en línea). Este curso está basado en el aprendizaje por exploración y supone el conocimiento de la estructura y peculiaridades del material digital de los cursos de español general del AVE y de la propia plataforma (tanto en lo que afecta a la competencia instrumental -por ejemplo, cómo abrir wikis para el grupo- o cómo realizar el proceso de seguimiento y evaluación del estudiante) hasta cómo plantear actividades que, desde el punto de vista pedagógico, consigan la máxima eficacia en el proceso de adquisición de la lengua a través de la interacción, la participación y la reflexión estratégica<sup>15</sup>.

Junto a este curso de formación de tutores, se puede apreciar el esfuerzo que desde el departamento de formación de profesores del Instituto Cervantes se ha venido realizando con el diseño de una completa oferta en el desarrollo de la competencia digital docente y en el campo de las tecnologías aplicadas a la enseñanza de español (tanto desde el programa de formación propio como en colaboración con diferentes instituciones<sup>16</sup>).

Coincidimos con J.M. Pérez Tornero y M. Pi, 2013, en línea con las investigaciones más recientes, en que el uso de los recursos tecnológicos en el aula no depende tan solo de las dotaciones tecnológicas o de los materiales digitales accesibles en línea, sino de que los referidos aspectos converjan junto con una actitud positiva por parte del profesorado. Esta actitud se relaciona con factores como las ventajas percibidas en la integración de dichos recursos en el aula, la facilidad de acceso a los mismos fuera del aula o las posibilidades reales de que el recurso sea personalizable tanto por parte del profesor como por parte del alumno.

En nuestro estudio, un objetivo principal es conocer la valoración de los profesores respecto a la integración de las TIC en el aula, mediada por los materiales digitales de los *Cursos de español general* alojados en la plataforma AVE. Los datos arrojados concretarían los usos de tan ingente banco de materiales multimedia e interactivos en el aula de ELE, de forma

---

<sup>15</sup> Juan Lázaro, 2009a, pp. 29-32.

<sup>16</sup> Para más información, consultar la web del Instituto Cervantes, Formación de profesores en <http://cfp.cervantes.es/default.htm>

que podríamos valorar el impacto de las acciones llevadas a cabo hasta la fecha, así como determinar las futuras acciones, tanto en lo referido a la renovación o en nuevos desarrollos del material digital, como en la concreción del modelo de la integración del MDD en el aula. Además de estos objetivos, los resultados arrojarían datos para plantear actuaciones no previstas que permitieran abordar las debilidades del proyecto en un compromiso por la renovación y la calidad en cualquiera de los aspectos afectados por el diseño de un entorno tecnológico para el aprendizaje del español.

### 3.2. Descripción del estudio

Con el objetivo de recabar la opinión de los profesores del Instituto Cervantes sobre el AVE, identificando debilidades y fortalezas desde su experiencia en el aula, se diseñó la encuesta anónima denominada “Percepción y uso del AVE entre el profesorado” por la Unidad de Tecnologías Lingüísticas de la Dirección Académica conjuntamente con el Centro de Información y Documentación del Instituto Cervantes entre los años 2010 y 2011.

La encuesta se diseñó distinguiendo los seis epígrafes que listamos a continuación: perfil del profesor, uso cotidiano y educativo de las TIC, opinión sobre los diferentes recursos digitales de la institución, valoración sobre la dotación tecnológica del centro, formación del profesorado en AVE-TIC y, por último, la percepción y uso del AVE.

En este artículo nos vamos a centrar en los datos obtenidos en el último epígrafe, cuyos ítems se diseñaron en torno al siguiente planteamiento:

- 1) la **valoración** de los profesores del material digital del AVE, dado que es fundamental que respondan al grado de calidad que los profesores demandan (“¿qué opinan?”);
- 2) el **material didáctico digital más utilizado** o considerado más útil en la modalidad presencial y qué usos hacen del mismo (“¿qué material usan?”);
- 3) los **momentos en el aula o estadios del aprendizaje** en los que se recurría a la integración del material digital del AVE (“¿cuándo lo usan?”).

Para conocer la valoración de los profesores, se identificaron cuatro ítems en el cuerpo de la encuesta. Un ítem de respuesta abierta en el que se les instaba a utilizar una sola palabra para definir el AVE (Aula Virtual de Español); un ítem invitando a una valoración general de AVE con una escala de respuesta de 1 a 10; un ítem en el que se les preguntaba sobre los efectos que creían que provocaba el uso del AVE entre sus alumnos con doce opciones de respuesta predefinidas; y un último ítem sobre su opinión en general sobre lo apropiado de incluir este recurso tecnológico en la enseñanza presencial.

Sobre el segundo aspecto, qué material usan, se identificaron otros cuatro ítems. Los primeros preguntaban sobre la frecuencia de uso del AVE en las clases y, en caso de no usarlo, los motivos por los que no lo hacían. Los siguientes ítems se formularon para recabar evidencias sobre el tipo de materiales o actividades de los cursos AVE que los profesores utilizaban y qué aportaban a la adquisición del español para sus alumnos.

La tercera pregunta, cuándo lo usan, partía de la necesidad de conocer los usos y momentos en los que se integraba el material digital del AVE en la secuencia de actividades del aula. Las respuestas de los profesores redundarían en el diseño de un mayor número de materiales que favorecieran el uso más demandado del AVE en el aula, así como en la revisión del modelo didáctico de integración de la tecnología en el aula mediada con material digital, incluso abordando en su caso una reconceptualización del modelo (el objetivo de la encuesta partía del análisis del escenario existente en los aspectos identificados y pretendía dejar abierta la incorporación de aspectos que permitieran progresar en los no previstos).

Para diseñar la encuesta se tuvo en cuenta la retroalimentación que veníamos recabando de los usuarios a través de diferentes medios (correo electrónico, informes, cuestionarios de diversa naturaleza, entrevistas telefónicas) así como acciones concretas sobre el trabajo de las diferentes modalidades en lo que denominamos “comunidad TIC-AVE”. Entre ellos, destacamos, a modo de ejemplo, el procedimiento llevado a cabo para determinar el ítem sobre los usos en la modalidad presencial. En la base del trabajo se reunió un grupo de expertos profesores de diferentes centros para trabajar sobre el uso del AVE en la modalidad presencial, es decir, en el aprendizaje en el aula. Las reuniones de trabajo

tuvieron lugar a través de una herramienta de videoconferencia tanto para facilitar el intercambio de experiencias y opiniones por medio de la interacción audiovisual como para compartir el escritorio del ordenador con los documentos de referencia que se estaban discutiendo a la par que redactando según avanzaba la interacción en síncrono de la negociación por parte de su moderadora (son algunas de las funcionalidades que permite la herramienta de videoconferencia).

Estas reuniones permitieron listar una serie de usos del AVE en el aula que los profesores participantes determinaban como ventajas de los materiales para el aprendizaje de sus estudiantes de español. Asimismo, en el propio intercambio de experiencias se cumplió la expectativa de ampliar los usos por parte de los profesores a otros no previstos. Los profesores, en el ejercicio de la docencia en un contexto internacional<sup>17</sup> y desde sus propios estilos docentes siempre enriquecen las explotaciones previstas, creemos que podemos afirmar, multiplicando las posibilidades de usar los materiales digitales y las herramientas y servicios web.

Este listado constituyó la base de los ítems de la encuesta dedicados al uso del AVE, que destacamos a continuación:

- ✓ *El AVE como MDD para fomento de la autonomía fuera del aula*
- ✓ *El AVE como input audiovisual: componente cultural y variantes lingüísticas*
- ✓ *El AVE para introducir contenidos curriculares, que no aparecen contemplados en los manuales: pronunciación, estrategias, etc.*
- ✓ *El AVE como apoyo en el uso de las TIC en el aula*
- ✓ *El AVE como refuerzo para la preparación de las tareas finales*
- ✓ *El AVE como tarea previa para la introducción de nuevos contenidos*
- ✓ *El AVE como plataforma de comunicación (chat, foro...)*

---

<sup>17</sup> Para conocer la distribución de centros en el mundo, consultar [http://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/direcciones\\_contacto/sedes\\_mundo.htm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/direcciones_contacto/sedes_mundo.htm)

A estas siete características identificadas en el comunidad de trabajo establecida, se añadieron tres ítems más a partir de los usos que algunos centros empezaban a pilotar o que habían destacado como aporte del AVE a las clases presenciales:

- ✓ *El AVE y el componente estratégico del aprendizaje.*
- ✓ *El AVE como material básico de una clase presencial en cursos superiores.*
- ✓ *El AVE como recursos para las dinámicas de grupo.*

En concreto, y resumiendo, a través de la valoración y opinión de los profesores, dispondríamos de datos cuantificables sobre los usos del AVE en el aula que nos permitirían avanzar en modelar la integración del AVE-TIC en el aula de forma más acorde a la realidad del aula a través de las opiniones y usos o hábitos de los docentes.

Para terminar, comentar que el tamaño de la muestra fue de 515 profesores, de los cuales 488 habían dado clases de español durante el curso, de un universo de 1383 profesores a los que se les envió la encuesta. El perfil del profesor que respondió tiene mucha experiencia y, por lo general, ha impartido clases en distintas instituciones (nos parece reseñable el hecho de que más de la mitad de los profesores hayan ejercido su docencia en la universidad).

### **3.3. Análisis de resultados**

Vamos a describir detalladamente los ítems que guardan relación con este artículo así como las respuestas obtenidas.

#### **3.3.1. ¿Qué opinan los profesores del AVE?**

En el volcado de las respuestas, entre las palabras que los profesores eligieron para valorar el AVE, las más repetidas fueron “útil”, “práctico”, “complementario” y “ayuda”. Y sobre los efectos que los alumnos apreciaban destacaron, en este orden de preferencia, los siguientes atributos: “perciben que la enseñanza impartida es de calidad y moderna”, “refuerzan el aprendizaje gramatical y funcional”, “les gusta”, “aprecian los vídeos y los audios como acercamiento a la realidad hispana”, “lo encuentran muy útil para su trabajo fuera de clase” y “perciben que los medios en el aula y los materiales didácticos están en consonancia con la sociedad tecnológica”. Este *feedback* o retroalimentación de los

estudiantes nos parece que tiene una importante incidencia sobre la percepción última de los usuarios de los cursos de español, dado que si la enseñanza impartida responde a sus expectativas, serán usuarios fidelizados así como atraerán nuevos usuarios.

En cuanto a la valoración general, solo un 4% de los profesores que han entrado al AVE lo suspenden, mientras que un 60% lo puntúa entre 8-10 y un 36% entre 5-7. Si relacionamos estas respuestas con los perfiles de profesores definidos por Pérez Tornero y Pi, podríamos concluir que entre los profesores de la institución hay una masa crítica importante entre los apóstoles y convencidos (si lo asimilamos a los que lo puntúan entre 8-10) y de pragmáticos (si los relacionamos con los que lo evalúan discretamente entre 5 y 7).

Además de la valoración general del AVE, se consideró importante concretar su opinión sobre lo apropiado de usar el AVE en las clases presenciales. Más de la mitad de los profesores considera su uso bastante o muy adecuado (un 54%), y solo un 13% lo considera poco adecuado y 1% nada adecuado. El resto lo considera “ni mucho ni poco” (un 32%). El porcentaje de respuestas es similar al del ítem anterior, aunque en este caso tenemos un 13% sobre el que podríamos lanzar la hipótesis de pertenecer al perfil de los “confusos” (en este caso, para futuros estudios convendría diseñar indicadores que discriminaran su respuesta, es decir, podrían estar entre los confusos porque reconocen un estatus al AVE como material de la institución, pero no saben cómo integrarlo; o bien a la inversa entre otras hipótesis relacionales).

Aunque no estaba directamente relacionado en el diseño de la encuesta con este primer aspecto que estamos comentando, traemos a colación uno de los ítems del apartado específico sobre la autoevaluación del nivel formativo que consideraban los profesores que tenían y qué temas identificaban como objeto de un estadio formativo de profundización y liderazgo para la inclusión de las TIC y el AVE entre otros. A priori, en el diseño de la encuesta, no establecimos una relación directa de los ítems sobre formación con el objetivo de “valoración de los materiales de AVE”, pero en el volcado de datos y en la posterior fase de análisis, detectamos que, a pesar de que prácticamente la totalidad del profesorado

reconocía estar formado<sup>18</sup>, la mayoría manifestaba su interés por seguir formándose en el AVE (en concreto, un 86%). Este interés explícito lo interpretamos como una valoración muy positiva de la calidad de los materiales digitales, así como de una actitud muy favorable no solo a la inclusión de las TIC a través del AVE en el aula, sino de una actitud de exploración y aprendizaje continuado que forma parte de las competencias del profesor de ELE<sup>19</sup>.

### 3.3.2. ¿Qué materiales usan?

Los primeros ítems eran para conocer la frecuencia de uso en presencial, casi el 80% de los profesores usó el AVE en los cursos presenciales durante el año académico. El 20% que no lo usa esgrime como principales argumentos que los medios no son los adecuados, desconocimiento de la aplicación y que no integran este tipo de recursos en sus clases presenciales. Después de estas razones, la “pérdida de tiempo” y el “tiempo que requiere familiarizarse con la aplicación” ocupan las siguientes justificaciones, seguidas de “los alumnos no quieren<sup>20</sup>”.

Entre los profesores que han utilizado el AVE en el último período en el que han impartido clase, un 23% lo ha usado con bastante frecuencia (del cual un 1% en todas las clases) y un 56% lo integra en el aula de vez en cuando; un 19 lo ha usado alguna vez; y un 2% solo lo han usado en una única ocasión.

---

<sup>18</sup> Según las respuestas obtenidas, el acceso a la formación había sido muy heterogéneo, si bien la mayoría lo hizo a través del “curso de formación de tutores AVE”, un 70,8%, accesible en la propia plataforma en el escenario de *Gestión docente*; también hubo profesores que habían sido autodidactas y aprendido por su propia cuenta, un 41,7%; las otras opciones de formación se concretaron en la participación en cursos en modalidades presenciales y semipresenciales, formación interna en el centro para el equipo docente lideradas por los responsables TIC-AVE en cada uno de los centros, etc.

<sup>19</sup> Para más información consultar el documento de la UNESCO *Políticas y Estrategias de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida*, disponible en <http://uil.unesco.org/es/portal/areas-de-trabajo/politicas-y-estrategias-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida/> y las *Competencias claves del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, Instituto Cervantes, 2012, disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/competencias\\_profesorado.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf)

<sup>20</sup> En la encuesta también se diseñó un ítem sobre la aceptación del AVE entre diferentes rangos de edad, y los alumnos de mayor edad eran los menos proclives a su integración en el aprendizaje de español (en futuras encuestas habría que integrar un ítem general sobre la aceptación de la web en el aprendizaje relacionado con los rangos de edad, dado que presumiblemente puede guardar relación con el desarrollo de la competencia digital de los usuarios y los motivos por los que se inscriben en un curso de lenguas extranjeras según la edad).

Las respuestas recogidas dibujan un escenario acorde a la situación que tratamos de describir en este artículo y que hay que analizar desde una visión poliédrica junto con la evolución de las tecnologías en el aula en la comunidad internacional y los estudios relacionados. Por un lado, habría que tratar individualmente cada uno de los principales argumentos esgrimidos por los profesores como la causa de no integrar el AVE en sus clases. Por otro lado, nos preguntamos ¿qué relación cabría establecer entre estas respuestas y los perfiles de profesores establecidos por Pérez Tornero y Pi? En este sentido, más allá de identificar los perfiles, lo que resultaría un verdadero reto sería cómo estimular la adscripción del profesorado a los perfiles más proclives a la definitiva inclusión de las tecnologías en el aula, es decir, al grupo de los apóstoles y los convencidos.

Respecto a su preferencia sobre el tipo de materiales y actividades digitales usados en el aula, en los resultados destacaron especialmente la valoración muy similar dada a “los vídeos” (84,7% de los 420 profesores que respondieron) y “las actividades interactivas (relacionar, mover, rellenar...)” (un 84,2%). Para interpretar correctamente las respuestas en el contexto de AVE, conviene explicar que los vídeos del MDD responden a los objetivos curriculares de cada una de las secuencias de aprendizaje y, por lo tanto, se explotan didácticamente por medio de diferentes actividades y diversos acercamientos contextualizados al contenido del mismo (tanto culturales como lingüísticos, léxicos, funcionales, discursivos, etc.). Esta explotación didáctica es la que facilita al profesor su tarea docente, dado que puede trabajar con el vídeo en el aula desde un enfoque complementario a la explotación del material didáctico propuesto en el curso del AVE, cuyas actividades el estudiante realizará individualmente, según apreciaremos a continuación en el modelo de “los MDD en el aula”. Esta explotación didáctica es una diferencia principal entre estos vídeos y los disponibles en otras redes sociales, como *youtube*, por ejemplo.

Respecto a las respuestas sobre el “aporte que el AVE hace al aprendizaje del español”, destaca claramente “el AVE como MDD (Material Didáctico Digital) para el fomento de la autonomía fuera del aula” (8.2%), seguido del “AVE como material audiovisual: componente cultural y variantes lingüísticas”, “el AVE para introducir contenidos del PCIC

que no aparecen contemplados en manuales: pronunciación, estrategias, etc.” y “el AVE como introductor de las TIC en el aula”.

Nos gustaría destacar especialmente el último enunciado en el que el uso del AVE, bien de su material digital bien de las posibilidades de comunicación en un entorno controlado como es la plataforma AVE, era uno de los beneficios identificados inicialmente como contribución del AVE al fomento e integración de la competencia digital, pero no solo de los estudiantes, sino también de los profesores: de los estudiantes, en tanto en cuanto trabajan integrando en su forma de aprender recursos digitales de forma sistemática dentro y fuera del aula (en el siguiente apartado trataremos este modelo en detalle); de los profesores, en tanto que disponen de un recurso en línea del propio Instituto Cervantes, con actividades estructuradas linealmente, lo que hace que se sientan más seguros y cómodos, ya que disponen de una base sólida cercana a los 8000 objetos de aprendizaje con actividades interactivas y multimedia, a partir de la cual asentar su programa de español en cualquier nivel desde el A1.1 al C1.4.

La respuesta a este ítem refuerza la toma de decisiones respecto a las actualizaciones del MDD del AVE, donde habría que conferir un mayor protagonismo a la inclusión de vídeos, a la explotación del componente cultural desde la riqueza hispánica y a los contenidos de los inventarios del Plan Curricular que menor representación tengan en los manuales en soporte papel. Respecto al papel destacado del AVE como introductor de las TIC en el aprendizaje de español, entendemos que es inherente a su propia naturaleza como material digital alojado en una plataforma de acceso en línea<sup>21</sup>.

### 3.3.3. ¿Cuándo usan el MDD?

Respecto al tercer campo de interés para el propósito de este artículo (determinar los **momentos o estadios del aprendizaje** en los que los profesores se apoyan en el AVE), se diseñaron cinco ítems en los que se pedía puntuar diferentes aspectos de la aplicación, así como identificar tanto aspectos positivos como negativos o problemáticos de la utilización del AVE en la clase, además de apuntar los aspectos mejorables que tenían detectados.

---

<sup>21</sup> El refuerzo que puede suponer la integración del AVE en el aprendizaje de español para el desarrollo de la competencia digital cobra importancia en estudiantes de edad más avanzada y, por otro lado, se integra perfectamente en los usos de los nativos digitales.

La respuesta de los ítems anteriores, se concreta con la puntuación que se pedía según diferentes atributos del AVE que habían sido recopilados tanto del modelo de integración en el aula que se estaba implementando en centros como de la iniciativa de los profesores en su búsqueda incesante de la mejora del proceso de aprendizaje en el aula. Veamos los aspectos mejor puntuados en la siguiente tabla:

Características	Media
Es útil para el trabajo autónomo	8,53
Es útil para el trabajo fuera de clase	8,43
Es para cualquier nivel	8,10
Es fácil de usar	8,07

Gráfico 3. Características del AVE mejor valoradas.

En esta misma línea de respuestas, el siguiente ítem vino a reforzar esta visión del aprendizaje fuera del clase, donde un 94,4% los profesores optaron por la respuesta “Es recomendable usar los cursos del AVE para que los estudiantes refuercen contenidos fuera de clase”, seguida de la afirmación “Los cursos del AVE son un material didáctico complementario como fuente de información en clase”, que obtuvo un ratio de 87,15 (sobre la base de 488 profesores que lo habían usado en clase). A partir de este ítem, el último venía a concretar el aspecto de “refuerzo” como la aportación más consensuada en la modalidad presencial con AVE.

Respecto a los aspectos negativos, dos afirmaciones concentran la mayor parte de las respuestas: las actividades individuales “son poco efectivas grupalmente” y las dificultades técnicas para el acceso desde ordenadores. La primera hace referencia explícitamente a cuestiones metodológicas, para abordarla creemos conveniente partir de un modelo de integración del MDD en el aula para el que remitimos al apartado 4.2 de este artículo<sup>22</sup>. La

---

<sup>22</sup> Es conveniente consensuar el rol de los materiales digitales en el aula con el objetivo de diseñar materiales que respondan al uso demandado, lo que no obsta para diseñar una tipología de materiales que sean la base de un trabajo grupal en el aula, distinguiendo así actividades interactivas individuales para el trabajo autónomo y actividades para el trabajo grupal.

cuestión técnica tendría que abordarse discriminando el mantenimiento de los equipos informáticos en el aula y tratando las incidencias que se fueran detectando una a una. No obstante, las políticas actuales sobre el uso del dispositivo móvil del propio alumno en el aula podrían matizar en un futuro cercano esta aseveración (ver apartado 4.2 sobre “BYOD<sup>23</sup>”).

Según los resultados que hemos ido exponiendo, los datos nos permitían tener una fotografía de las prácticas en el aula respecto a la inclusión de los materiales digitales del AVE, la idoneidad o preferencias de los profesores sobre el uso de los diferentes tipos de materiales digitales y los momentos en los que forman parte del proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula. El objetivo final es poder repercutir esta retroalimentación masiva en el proceso de mejora continua tanto respecto al diseño del material digital de los cursos de ELE como en la conceptualización de las modalidades de aprendizaje, en este caso, en la modalidad presencial, así como detectar puntos débiles del proyecto que permitieran diseñar nuevas actuaciones en el compromiso de la mejora continua.

A continuación, vamos a describir las actuaciones que, en la parte correspondiente, se han visto influenciadas por los datos aquí presentados, así como apuntaremos reflexiones sobre líneas de investigación y de estudio que podrían complementar la aquí expuesta.

#### **4. Incidencia de los resultados del estudio en diferentes actuaciones**

Como hemos comentado en la introducción, los datos recopilados en el estudio han permitido sustentar la conceptualización y toma de decisiones de algunos proyectos, en concreto, vamos a comentar su incidencia en la renovación de los cursos *AVE Global* para multidispositivo y en el modelo de integración de los MDD en el aula.

##### **4.1. Sustentación académica de *AVE Global*: respuesta a la demanda**

En el objetivo inicial de este artículo no se hallaba la intención de una descripción pormenorizada de los materiales digitales que componen los cursos *AVE Global*, si bien en

---

<sup>23</sup> Remitimos aquí al apartado siguiente como replanteamiento de la situación de dotación de infraestructura en los centros, dado que la tendencia es a simplificarse bastante tanto desde el “aprendizaje móvil” como desde las políticas al alza del BYOD (siglas de “bring your own device” o “trae tu propio dispositivo” a clase).

la redacción del mismo y en una relectura de las fuentes consultadas, nos ha llamado la atención la necesaria relación e interdependencia de los factores que conforman el trinomio de la renovación pedagógica referido en la introducción, sin cuya implantación no podríamos haber llevado a cabo el estudio sobre la valoración del profesorado y actitudes ante el uso y utilidad de los materiales de AVE. Tal y como dicen Pérez Tornero y Pi (2014) “en este cruce de factores, los contenidos tienen una importancia vital. Son los auténticos intermediarios entre los instrumentos técnicos y los usos”.

Sin pretender ser exhaustivos, vamos a exponer brevemente aquellos aspectos que han conformado la toma de decisiones sobre el nuevo diseño de los materiales AVE para multidispositivo que han pasado a denominarse *AVE Global*, teniendo de referencia los resultados del estudio presentado en este artículo<sup>24</sup>.

Unido a un nuevo diseño de la interfaz de las materiales persiguiendo la sencillez, la usabilidad y la facilidad de navegación a través de dispositivos táctiles, de forma que no requiera usuarios avezados en el desarrollo de su competencia digital (tanto el “visitante digital” como el “residente digital<sup>25</sup>”) y que el perfil de los destinatarios sea amplio en cuanto a rangos de edad se refiere (jóvenes, adultos y mayores); se ha concebido una nueva estructura enlazando los materiales complementarios<sup>26</sup> con cada una de las sesiones o secuencias de aprendizaje de una hora (de forma que pueden profundizar en la descripción o la práctica de los diferentes aspectos de la lengua incluidos en esa sesión, por ejemplo, con las “Fichas de consulta”, “Taller de práctica” o “Sonidos y letras”, donde cada actividad tiene un “título” que identifica específicamente su contenido). Se trata de favorecer uno de los usos de mayor consenso entre los profesores para “refuerzo de los contenidos vistos en clase”, junto a la autonomía y la responsabilidad del estudiante en su proceso de aprendizaje. En futuras investigaciones, convendría validar con estudiantes y profesores esta mejora estructural.

---

<sup>24</sup> Para una descripción pormenorizada de los cursos AVE Global conviene consultar García Santa-Cecilia y Juan Lázaro, 2015, así como la web del portal [ave.cervantes.es](http://ave.cervantes.es). El 19 de noviembre de 2014 tuvo lugar la presentación de AVE Global, presidida por el director del Instituto Cervantes, don Víctor García de la Concha, el vídeo se puede ver en <http://youtu.be/f6jf9fa56rc>

<sup>25</sup> Esta terminología es de D.White revisando la más conocida de Prensky sobre “inmigrante *versus* nativo digital”.

<sup>26</sup> Coto Ordás, 2014, describe los materiales complementarios del Aula Virtual de Español..

Respecto al material, se ha apostado por una imagen cultural y gráfica actuales, renovando vídeos, fotos y gráficos, así como dando cabida a los nuevos contextos de uso de la lengua según los hábitos de la sociedad de la información y la comunicación, así como temas culturales y sociales de actualidad. Precisamente los vídeos son el tipo de actividad preferida por los profesores, probablemente por la relación que guarda con el sílabo de contenidos en un enfoque más holístico y con un perfil de usuario claramente visual, así como por la facilidad para transmitir la imagen de una realidad sociocultural rica y variada del mundo hispano en lo que podríamos denominar “un golpe de imagen”. En este sentido, en *AVE Global* se han seleccionado nuevos vídeos y se está sometiendo a una revisión pormenorizada el *input* de los guiones de los vídeos con el objetivo de grabar y editar nuevos vídeos que ilustren el día a día de la sociedad tecnológica.

En relación con esta sensibilidad hacia la realidad más inmediata, se han desarrollado propuestas de interacciones que invitan a la producción en redes sociales, a través de videoconferencia o de mensajería móvil fuera del aula.

2. Vuelva a leer el último párrafo donde Larumbe tuitea la noticia anterior. Escriba usted también un tuit a Almagro dándole consejo sobre qué restaurante podría abrir (de cocina tradicional, creativa, etc.). Si quiere, vuelva a ver los vídeos.

Desde el restaurante, reaccionaban así a la emotiva despedida radiofónica a través de sus **redes sociales**: «Hoy estamos tristes y alegres a la vez». Según explicaba el Facebook de Pedro Larumbe, el cocinero abandona el grupo por voluntad propia. El propio Larumbe comentaba esto via **Twitter**: «@jesusalmagro emprende nuevo rumbo y se toma un periodo sabático, ¡ha sido un lujo y un placer contar con él estos años!». Todo un merecido reconocimiento a una exitosa carrera gastronómica.

twitter

Al igual que sucede en Twitter, su mensaje no podrá superar los 140 caracteres.

Recuerde Más info

Aceptar

AVE. © Instituto Cervantes

Gráfico 4. Actividad sobre la cocina de Larumbe y su difusión en twitter.  
El alumno tiene que producir un tuit.

En futuros estudios, aconsejamos valorar expresamente este tipo de actividades desde su aceptación por parte tanto de estudiantes como de los profesores. Por otra parte, en su conceptualización subyace una reticencia más que razonable sobre la obsolescencia de este tipo de propuestas que, por un lado, no pueden dejar de estar presentes como modelos de actividades pero, por otro lado, están supeditadas a la trepidante caducidad de los servicios web. Para abordar esta situación, se ha integrado en el desarrollo informático del MDD la herramienta “*E-labora: herramienta de mantenimiento, gestión y creación de material digital*” que permita optimizar la modificación de materiales (enunciados, fotografía, etc.).

#### **4.2. Un modelo de integración de la tecnología: interacción en el aula y autonomía fuera del aula**

En el informe NMC Horizon Report. Edición Educación Superior 2015, se identifica como una de las tendencias a corto plazo el “incremento del uso del aprendizaje mixto o híbrido (Blended Learning)” a partir de las mejores prácticas en los métodos en línea y presenciales.

La conexión del aula con el aprendizaje fuera del mismo cobra cada vez mayor peso, de la mano del aprendizaje móvil, la accesibilidad a recursos digitales de calidad así como la proliferación de servicios y plataformas con herramientas de comunicación y participación. Los profesores, como hemos visto, confirieron, sin lugar a dudas, un importante papel a los MDD (Materiales Didáctico Digitales) del AVE fuera del aula como refuerzo del trabajo en clase y como facilitador del trabajo autónomo fuera de clase. Si asumimos esta tendencia, construimos una base sólida en torno al necesario binomio que ilustramos con el siguiente gráfico<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Este gráfico lo hemos integrado en nuestros últimos seminarios y talleres y resulta muy ilustrativo para profesores y estudiantes como ejemplo del modelo de aula que reclaman las tendencias de la sociedad y la educación. La imagen procede de [http://es.123rf.com/imagenes-de-archivo/rendered\\_3d.html](http://es.123rf.com/imagenes-de-archivo/rendered_3d.html)

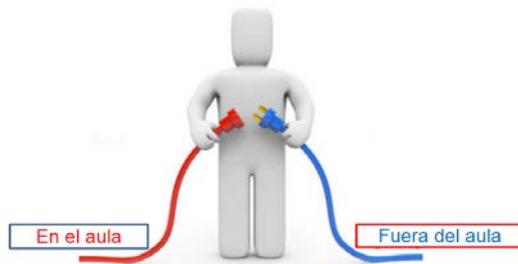


Gráfico 5: Modelo de aprendizaje presencial con tecnología (hacia un modelo semipresencial o mixto).

Para facilitar la descripción de los propuesta, incluimos a continuación el gráfico adaptado del modelo para el aprendizaje móvil con *AVE Global*:



Gráfico 6. Propuesta en etapas para la programación de una clase en presencial de ELE con material didáctico digital, MDD, adaptada para AVE Global, a partir del modelo descrito en Juan Lázaro, 2009b y 2010.

Como se puede apreciar, se identifican dos etapas iniciales que tienen su importancia en el primer estadio del curso. El profesor ejerce un rol principal transmitiendo a los estudiantes el papel que va a ejercer en el curso el uso de los MDD para alcanzar los objetivos de nivel de lengua previstos (no solo ha de incluirlo en las instrucciones que ofrezca a los

estudiantes, por ejemplo, indicando la referencia a las actividades que tienen que hacer en un momento determinado en el aula, sino las posibilidades que se derivan del apoyo a un aprendizaje continuo sobre cuya ejercitación pueden volver en cualquier momento de su aprendizaje, sin que el profesor así lo indique, por ejemplo, cuando necesite repasar para una evaluación, o simplemente porque el estudiante es consciente de sus lagunas con un aspecto formal de la lengua como, por ejemplo, las preposiciones o los conectores discursivos).

En el modelo de “los MDD (Material Didáctico Digital) en el aula” proponemos diferenciar las etapas 1 y 2 en el primer estadio de su puesta en marcha con el grupo, dado que consideramos esencial el papel del profesor como garante del modelo. Si el profesor está convencido de la mejora en los resultados del aprendizaje de sus alumnos con la incorporación de los materiales digitales de AVE Global, en el caso que nos ocupa, y lo pone en valor en la programación presentando el modelo de trabajo en el aula, el éxito casi podemos decir que está garantizado.

Las etapas 3, 4 y 5 son cíclicas y supone una interacción continua que enfatiza la interacción grupal en el aula a partir de elementos del MDD, en torno a los cuales el profesor crea nuevas dinámicas en el aula, y el trabajo individual y la práctica reflexiva del estudiante fuera del aula.

Este modelo de integración en el aula es mucho más adecuado y rentable a propósito de la implementación de políticas *BYOD* (“*bring your own device*”, traducido como “*trae tu propio dispositivo móvil*”). En el *NMC Horizon Report 2015*<sup>28</sup> se incluye un capítulo sobre esta tendencia donde se resume que el uso de dispositivos personales “*se ha convertido en las puertas de acceso a entornos de trabajo, personales y de aprendizaje que facilitan la*

---

<sup>28</sup> Johnson, L. et alii, 2015, *NMC Horizon Report 2015*. El origen del término BYOD se atribuye a la empresa INTEL en 2009, cuando observaron que sus empleados se conectaban a la red corporativa con sus propios dispositivos, llegando a los 5 millones de ganancia anuales de productividad. La práctica de la adopción de políticas BYOD en contextos educativos es posterior y ya se cuenta con la descripción de casos y resultados en varias universidades. Dos de los retos apuntados son: facilitar entornos de aprendizaje que soporten dispositivos de todo tipo; y favorecer políticas efectivas que traten “*menos de tecnología y más acerca de entender y anticipar necesidades y comportamientos de estudiantes y profesorado*”, pp. 36-37.

*exploración de nuevos temas a un ritmo que es único para cada alumno*". En nuestro modelo, los alumnos trabajarían con sus tabletas o sus teléfonos móviles en el aula en lo que sería la etapa 2 guiada. Aunque los cursos contemplan desde su conceptualización, como premisas de diseño, la usabilidad y la facilidad de interacción con los materiales, el estudiante ha de encontrarse cómodo navegando y familiarizándose con el metalenguaje usado en la denominación de la estructura del curso (en nuestro caso, *curso, tema, sesión, materiales complementarios, técnicas de estudio, taller de práctica, sonidos y letras, etc.*). En las etapas 3, 4 y 5 la conexión durante la clase a los cursos AVE Global sería a discreción del profesor o de los estudiantes.

Al lector de este artículo no le habrá pasado desapercibido que en el modelo no hemos incluido las posibilidades de comunicación y participación de los estudiantes, por ejemplo, en redes sociales y demás herramientas que facilitan la creación de productos colaborativos como las wikis. En el estudio que conforma la base de este artículo, nos hemos centrado en la identificación del rol del MDD en la integración de las tecnologías en el aula, aunque sin duda, sería muy relevante para las nuevas tendencias, llevar a cabo un estudio con el objetivo identificado en la interacción fuera del aula, que además en la clase de español cobra si cabe mayor importancia, dado que a mayor interacción comunicativa, mejores resultados<sup>29</sup>.

## **5. Tendencias y desafíos: pronósticos de futuro**

Desde hace ya más de una década, viene siendo habitual la consulta de los NMC Horizon Report para disponer de información contrastada sobre las tendencias educativas y el impacto de las tecnologías emergentes en un horizonte de cinco años. En el caso del informe del 2015 (Johnson, L. et alii, 2015), el gráfico que concreta el resumen ejecutivo diferenciando el corto, medio y largo plazo, e identificando tanto tendencias como desafíos, podría servir para enmarcar, bajo nuestro punto de vista, la situación respecto a la enseñanza de español como lengua extranjera.

---

<sup>29</sup> Se puede consultar Coto Ordás, 2014, para una descripción detallada de las "las herramientas de comunicación y colaboración" en la plataforma AVE.



Gráfico 7. NMC Horizon Report 2015

En este informe se identifican en el corto plazo dos tendencias complementarias, un incremento del aprendizaje mixto o híbrido junto con un rediseño de los espacios de aprendizaje necesario para los modelos pedagógicos al fragor de la incuestionable aceptación e inclusión de las tecnologías en el aprendizaje.

En este contexto, sería importante también explorar las posibilidades y aceptación de los entornos personalizables por parte del profesor, especificando a través de encuestas de uso y valoración en qué deberían consistir esos entornos y los momentos en los que los profesores los integrarían en su programación, ampliando el enfoque del estudio que presentamos. Por otro lado, en los últimos años se está depositando una gran esperanza en los “Big Data” aplicados a la educación, si bien parece que arrojará datos importantes para el análisis, todavía tienen que evolucionar los programas existentes para incluir estos desarrollos, su análisis y valoración, pero sin duda, promete ser una herramienta de gran utilidad ya que contaremos con datos sobre las preferencias de materiales y actividades tanto de profesores y estudiantes en el transcurso de su uso que resultarán de suma relevancia para la toma de decisiones.

Esta información se complementa con los datos arrojados por el estudio dirigido por J.M. Pérez Tornero y M. Pi de la Universidad Autónoma de Barcelona (2014) sobre tecnología y pedagogía en el aula donde observamos que las tendencias hasta el 2020 apuntan al “aprendizaje móvil” y la pedagogía inversa o “Flipped Classroom”<sup>30</sup>:



Gráfico 8. Tornero y Pi, 2014.

Si relacionamos estas tendencias con la opinión de los profesores de este estudio, podríamos interpretar que se ve refrendada la tendencia con los usos que los profesores han identificado como más rentables para el aprendizaje en el aula con AVE, dado que apela a un acceso de los estudiantes a los materiales digitales en línea y a un énfasis cada vez mayor del papel del aprendizaje fuera del aula soportado por tecnología.

A propósito de la “clase al revés o inversa”, nos gustaría ejemplificar la iniciativa de algunos centros del Instituto y su equipo docente, por ejemplo, el Instituto Cervantes de Tetuán, donde sus profesores han apoyado las clases con la grabación de vídeos sustentados

<sup>30</sup> Johnson, L. et alii, 2015, dedican un capítulo también al “aula inversa” o flipped classroom, pp. 38-39: “en lugar de que el instructor utilice el tiempo de clase para distribuir información, esa labor es realizada por cada estudiante después de clase y podría ser en forma de ver conferencias en vídeo, escuchar podcast, hojear los contenidos mejorados de un libro electrónico o colaborar con sus compañeros en las comunidades en línea. (...) El profesor puede dedicar más tiempo a interactuar con cada individuo. Después de la clase, los estudiantes gestionan el contenido que utilizan, el ritmo y el estilo del aprendizaje, y las formas en las que demuestran sus conocimientos”.

por los MDD de AVE que los estudiantes tienen que trabajar fuera del aula<sup>31</sup>, de tal forma que se invierten los tiempos y el aula se dedica a la interacción oral, el aprendizaje activo, el aprendizaje basado en proyectos, etc.

Para terminar, no podemos dejar de hacer mención a la eficacia y el impacto de la tecnología móvil en los resultados de aprendizaje. En el informe de Attewell, Savill-Smith & Douch (2009) que recoge los resultados de una experiencia de aprendizaje móvil en el Reino Unido se concluye que se produce un 8% de mejora en retención del alumno y un 9,7 en el rendimiento escolar. Los recientes resultados del grupo DIM, publicados por P. Marqués (2014), van en la misma línea: “*Según desprende el estudio en más del 90% de los casos se han logrado mejoras en el aprendizaje y se ha apreciado una mejora en la comprensión de los temas, favoreciendo la creatividad de los alumnos, que trabajan con mayor motivación y de manera más autónoma y alcanzan un alto desarrollo de sus competencias digitales*”.

## 6. Conclusiones

La UNESCO en su reciente publicación *Directrices para las políticas de aprendizaje móvil*, 2013, propugna dentro de las políticas dirigidas a instituciones y empresas “Crear contenidos pedagógicos para utilizarlos en dispositivos móviles y optimizar los ya existentes” como un paso para garantizar una mayor inclusión de las tecnologías en la práctica docente, a la vista de los datos sobre el incremento de uso de dispositivos móviles sobre el de ordenadores (portátiles o de escritorio) entre docentes y estudiantes.

En este momento, la tecnología ha permitido un salto cualitativo con la incorporación de los dispositivos en el aula, pasando del aula multimedia en los centros al aula tecnológica, donde los propios estudiantes contribuyen con el uso de su dispositivo móvil al modelo de aprendizaje en el aula. Esta conectividad trae consigo una plasticidad en la renovación de los modelos pedagógicos que la independiza, en cierta forma, de las costosas dotaciones de infraestructuras a los centros. Paralelamente, también se puede intuir un mayor desarrollo

---

<sup>31</sup> Recomendamos consultar los vídeos que el Instituto Cervantes de Tetuán tiene en su canal de youtube sobre explicaciones de español basadas en el material digital de AVE Global para sus alumnos de clase presencial. Disponible en <https://www.youtube.com/channel/UCxrC2l6M61kDjbPWe-EYVAQ>

de la alfabetización digital, en la medida que la aparición de “la nube” nos permite “cacharrear” con menos trabas en cualquier momento y en cualquier lugar desde un artefacto o dispositivo propio (no hay que esperar a ir a un aula multimedia o a casa para registrarse en un nuevo servicio que forma parte del programa de la clase presencial), atenuándose las barreras de la inclusión de lo cotidiano de la tecnología en beneficio del aprendizaje tanto colaborativo como autónomo.

En este escenario, la actitud y percepción de los profesores sobre la tecnología y la didáctica, cobra el gran protagonismo, por lo que responder al escenario que ellos identifican como más eficaz en la integración de los materiales digitales es un paso imprescindible. En el estudio presentado, los profesores identifican un rol preeminente de los materiales digitales fuera del aula, mostrando preferencia por las actividades con vídeos e interactivas. El análisis de los datos entra a formar parte de la conceptualización de la renovación de los cursos AVE y del diseño de nuevos materiales que cubran las necesidades demandadas por los profesores, así como del modelo de integración de los MDD en el aula en consonancia con la sociedad tecnológica, en el que el uso por parte de los estudiantes de este material fuera del aula, se consolida con las etapas de integración en la dinámica del aula y seguimiento por parte del profesor en el cara a cara del aula.

Los resultados del estudio podemos considerar que están en consonancia con las tendencias y estudios prospectivos tanto a nivel nacional como internacional. En esta línea, cabría destacar la oportunidad de realizar un estudio centrado en el uso y papel que los profesores otorgan a las herramientas y servicios de comunicación y participación de la web en un modelo de enseñanza presencial. Los resultados ayudarían a la toma de decisiones sobre el diseño de actividades para el fomento de la actividad grupal en los cursos de AVE, o cualquier otro material digital, así como a conformar un modelo didáctico en presencial que identifique el rol de esta tipología de material. Bajo nuestro punto de vista, sería muy pertinente dado que se generarían nuevas situaciones donde la interacción oral y escrita favorece el aprendizaje de lenguas en comunicación y la cohesión grupal.

Para terminar, además de los proyectos en los que se ha visto una aplicación inmediata de los resultados del estudio, sería importante diseñar un proyecto que incidiera en cómo

evolucionar la valoración y actitud de los profesores hasta el siguiente perfil al que se hallan (de resistente a confuso, de confuso a pragmático, de este a convencido hasta llegar al profesor-apóstol). En nuestro estudio llama la atención que la mayoría de los profesores, aun reconociendo estas formados por diferentes tipos de iniciativas tanto formales como informales, afirman necesitar y querer seguir formándose. Sugar, Crawley y Fine, 2004, apuntaban en sus conclusiones que factores como la confianza y la competencia en el uso de la tecnología juega un papel importante en la actitud y comportamiento de los profesores junto con la filosofía sobre didáctica que tengan<sup>32</sup>. Si atendemos al marco teórico de la UNESCO sobre los *Estándares de competencia en TIC para docentes* (2008, 2011) con los tres enfoques sobre el nivel de competencia de los profesores que van desde la “adquisición de nociones básicas”, la “profundización del conocimiento” hasta llegar al tercero denominado “generación del conocimiento” y lo relacionamos con la tendencia al alza de las “comunidades de práctica y aprendizaje” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002), sería muy interesante conformar y diseñar un marco formativo y participativo en torno a la práctica de la modalidad presencial con tecnología en la enseñanza de español de diferentes colectivos de profesores (en esta comunidad, sería importante captar la participación de apóstoles, pragmáticos y convencidos, de forma que pudieran ejemplificar cómo ellos mismos han ido evolucionando y experimentando el cambio de actitud).

## 7. Bibliografía

ACOT. Apple Classrooms of Tomorrow. Today. Learning in the 21st Century (ACOT2). Disponible en: <http://ali.apple.com/acot2/>

Adell, J. (2007): “El tratamiento de la información y competencia digital”, IV Congreso Regional de Educación de Cantabria. Competencias Básicas. Disponible en [http://www.youtube.com/watch?v=Ri\\_S7\\_a12y0](http://www.youtube.com/watch?v=Ri_S7_a12y0)

Area. M. (2011): “Educar para la cultura líquida de la web 2.0: Apuntes para un modelo de alfabetización digital”, *I Congreso Internacional sobre Educación Mediática y Competencia Digital*, Segovia. Disponible en <http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%204/Manuel%20Area%20Moreira.pdf>

Attewell, J., Savill-Smith, C., & Douch, R. (2009). *The Impact of mobile learning: Examining what it means for teaching and learning*, Mobile Learning Network (MoLeNET), LSN. Disponible en: <http://www.caryloliver.com/Library/ImpactOfMobileLearning.pdf>

Brick, B., & Cervi-Wilson, T. (2015). Technological diversity: A case study into language

---

<sup>32</sup> Sugar, Crawley y Fine, 2004: “Other factors, such as teachers’ confidence and competence in using technology also play a role in this behavior”.

learners' mobile technology use inside and outside the classroom. In K. Borthwick, E. Corradini, & A. Dickens (Eds), *10 years of the LLAS elearning symposium: Case studies in good practice* (pp. 21-30). Dublin: Research-publishing.net. doi: 10.14705/rpnet.2015.000264

Castiñeiras, Ana (2012): "Using wikis in the Spanish classroom", *Vida Hispánica, Association for language learning*, N.º 46. University of Leicester, UK. Disponible en: <http://www.all-languages.org.uk/>

Coto Ordás, V. (2014): "El Aula Virtual del Español: modelo de «buenas prácticas» para la enseñanza de segundas lenguas a través de Internet", *RedELE, Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, Núm. 26. Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2014\\_26/](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2014_26/)

David, D. et al. (1997): ACOT. Apple classrooms of tomorrow Report 8. Disponible en: <http://www.psfshl.pudong-edu.sh.cn/E-Learning/ACOT/rpt08.pdf>

De Basterrechea Moreno, J. P. & Juan Lázaro, O. (2005): "Influencia de los recursos digitales y los sistemas de comunicación en el modelo de enseñanza de ELE", en *Actas del Primer Congreso Internacional de FIAPE, Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español: El español, lengua de futuro*. Toledo. [http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/Numeros-Especiales/Mayo\\_I\\_Fiape.htm](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/Numeros-Especiales/Mayo_I_Fiape.htm)

Duque de la Torre, A.; Gil Bürman, M.; Juan Lázaro, O.; Sanz de la Morena, C. (2011): "La competencia digital docente: ¿qué sabemos y qué podemos hacer?", *COMPROFES, Congreso mundial de profesores de español, Instituto Cervantes*. Unidad Tecnologías Aplicadas a ELE, Dirección académica. En [https://www.academia.edu/1514804/La\\_competencia\\_digital\\_docente\\_qu%C3%A9\\_sabemos\\_y\\_qu%C3%A9\\_podemos\\_hacer](https://www.academia.edu/1514804/La_competencia_digital_docente_qu%C3%A9_sabemos_y_qu%C3%A9_podemos_hacer)

García Santa-Cecilia, Á. y O. Juan Lázaro (2015), «La enseñanza del español en línea en el Instituto Cervantes: nuevas respuestas a la demanda de "aprendizaje móvil"», en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2015*. Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE, pp. 245-263.

Guillespie, J.H. & Barr, D. (2002): "Resistance, reluctance and radicalism: A study of staff reaction to the adoption of CALL/C&IT in modern languages departments". *ReCALL*, n.º 14 (1): 120-132.

Hernández Mercedes, P. (2010): "El Aula Virtual de Español (AVE): un entorno para el aprendizaje autónomo", en *L'autonomia di apprendimento. Atti della V giornata di studio sui materiali didattici per l'insegnamento delle lingue straniere*. Florencia: Firenze University Press, pp. 75-88. Disponible en: <http://www.fupress.com/archivio/pdf/4040.pdf>.

Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya: Madrid. Disponible en [http://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/publicaciones\\_espanol/espanol\\_lengua\\_extranjera/marco\\_comun\\_europeo.htm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/publicaciones_espanol/espanol_lengua_extranjera/marco_comun_europeo.htm)

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm).

Instituto Cervantes (2014): «AVE Global, Cursos de español en línea del Instituto Cervantes». Disponible en <http://ave.cervantes.es/>.

Instituto Cervantes (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm)

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., and Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: Edición Educación Superior 2015*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Disponible en <http://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2015-higher-education-edition/>. Versión en español disponible en : <http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-ES.pdf>

Juan Lázaro, O. y Basterrechea, J. P. (2004): “El aula, la enseñanza semipresencial y a distancia: el Aula Virtual de Español en Internet” en C. Pastor (coord.), *Actas del Programa de Formación para profesorado de ELE 2003-2004*. Múnich: Instituto Cervantes de Múnich, pp. 105-122. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2003-2004/09\\_juan.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/09_juan.pdf).

Juan Lázaro, O. (2015). “Efectividad de la mensajería externa en la adquisición de la competencia comunicativa en un modelo de aprendizaje autónomo y a distancia en español como lengua extranjera”. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Concepción (Chile), 53 (2), 121-143. Recuperado en 21 de enero de 2016, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832015000200006>. Disponible en: <http://www.scielo.cl/rla.htm>

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*, Núm. 25-junio 2010. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, Ministerio de Educación de España, pp. 4-11. Disponible en: <http://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=13645>

Juan Lázaro, O. (2009a): “Web 2.0, comunicación y Material Didáctico Digital para el aprendizaje del español: El Aula Virtual de Español el Instituto Cervantes y su actualización”, en *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Vol. 47 (2)- II Sem. 2009, pp.13-34. Universidad de Concepción, Chile. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832009000200002>

Juan Lázaro, O. (2009b): “La autonomía y el fomento de la responsabilidad del estudiante: Los Materiales Didácticos Digitales e Internet en el aula” en Pastor, C (coord.) *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2008*. Instituto Cervantes. Berlín, 2009. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/berlin\\_2008/05\\_juan.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/berlin_2008/05_juan.pdf)

Instituto Cervantes de Tetuán. Canal de youtube sobre aprendizaje de español y AVE. Disponible en: <https://www.youtube.com/channel/UCxC2l6M61kDjbPWe-EYVAQ>

Marqués, P. (2014): *Uso educativo de las tabletas digitales. Metainvestigación 2013-2014*. Grupo DIM, Universitat Jaume I, Castellón. Disponible en: <http://es.slideshare.net/peremarques/tabletas-digitales-uso-educativo-metainvestigacin-dim> y <http://peremarques.net/tabletasportada.htm>

Otto Cantón, E. (2013): “El uso de blogs y wikis para el desarrollo de la expresión escrita”, *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Instituto Cervantes de Budapest. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/budapest\\_2013/52\\_otto.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/52_otto.pdf)

Pellerin, M. & Soler, C. (2012). "Using the Spanish Online Resource Aula Virtual de Español (AVE) to Promote a Blended Teaching Approach in High School Spanish Language Classrooms", *DJLT & RCAT (Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie)*, Vol. 38 (1). Disponible en: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/597>

Pérez Tornero y M. Pi (2015). *Perspectivas 2014: Tecnología y pedagogía en las aulas. Cómo ven los profesores el futuro inmediato de España*, Universidad Autónoma de Barcelona, aulaPlaneta. Disponible en [http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales\\_u/Dossier\\_Perspectivas2015\\_100dpi.pdf](http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Dossier_Perspectivas2015_100dpi.pdf)

Pérez Tornero y M. Pi (2014). *Perspectivas 2014: Tecnología y pedagogía en las aulas. El futuro inmediato en España*, Universidad Autónoma de Barcelona, aulaPlaneta. Disponible en [http://www.aulaplaneta.com/descargas/aulaPlaneta\\_Perspectivas-2014.pdf](http://www.aulaplaneta.com/descargas/aulaPlaneta_Perspectivas-2014.pdf)

Pérez Tornero y M. Pi (2013). *La integración de las TIC y los libros digitales en la educación. Actitudes y valoraciones del profesorado en España*, Universidad Autónoma de Barcelona, aulaPlaneta. Disponible en [http://www.aulaplaneta.com/descargas/aulaPlaneta\\_Dossier-estudio-TIC.pdf](http://www.aulaplaneta.com/descargas/aulaPlaneta_Dossier-estudio-TIC.pdf)

Rincón Ponce, Carolina (2013). "*Más allá del aula ELE. Conversar en español por skype*", en IX Encuentro práctico de ELE "Expresión, interacción y mediación orales en el aula de ELE", *Instituto Cervantes de Nápoles, 1 Número especial de la Biblioteca Virtual redELE 2013*. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2013/numeros-especiales/Actas-Napoles.html>

Sugar, W.; Crawley, F. & Fine, B. (2004). "Examining teachers' decisions to adopt new technology", *Educational Technology and Society*, 7 (4), 201-213.

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011). *ICT Competency Framework for Teachers*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Disponible en <http://portal.unesco.org>

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Directrices para las políticas de aprendizaje móvil*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219662S.pdf>

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción DD/MM/AAAA

Fecha de aceptación: DD/MM/AAAA