



**el@n DH**  
ENSINO DE LÍNGUAS ONLINE  
DEPARTAMENTO  
DE HUMANIDADES

UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
www.uab.pt

**Inovação e Tecnologia no Ensino de Línguas:  
Reflexões e Perspetivas de Ação  
em Contextos Educacionais Diversos**

**Innovation and Technology in Language Teaching:  
Reflections and Perspectives on Action  
in Different Educational Context**

## FICHA TÉCNICA

---

Título  
Inovação e Tecnologia no Ensino de Línguas:  
Reflexões e Perspetivas de Ação em Contextos Educacionais Diversos

---

Innovation and Technology in Language Teaching:  
Reflections and Perspectives on Action in Different Educational Context

Coordenação  
Margarida Martins, Isabelle Simões Marques, Katja Götttsche, Ana Setien,  
Antonio Chenoll, Jeffrey Childs, Susana Oliveira

Produção  
Serviço de Produção Digital | Direção de Apoio ao Campus Virtual

Edição  
Universidade Aberta 2020©

Coleção  
CIÊNCIA E CULTURA, N.º 8

ISBN  
978-972-674-867-0

DOI  
10.34627/vq0s-zy05

Este livro é editado sob a Creative Commons Licence, CC BY-NC-ND 4.0.  
De acordo com os seguintes termos:  
Atribuição - Uso Não-Comercial-Proibição de realização de Obras Derivadas.

## LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS EN CONTEXTO ONLINE: ENTRE LA INNOVACIÓN Y LA OPTIMIZACIÓN

Antonio Chenoll  
Centro de Estudos de Comunicação e Cultura  
Universidade Católica Portuguesa/Universidade Aberta

### RESUMEN

Es imposible no aprender. Cualquier cerebro típico es capaz de adquirir nuevos conocimientos declarativos en cualquier contexto. Lo que importa en un proceso de aprendizaje formal es la optimización en el triángulo creado entre el esfuerzo dedicado en ese proceso, la calidad del aprendizaje y la durabilidad más o menos inmutable de las competencias desarrolladas.

La innovación, por su parte, es un concepto vacío de significado en sí desde el punto de vista del aprendizaje. No necesitamos métodos, contextos o herramientas nuevas; necesitamos métodos, contextos y herramientas mejores que se adecuen a nuestras necesidades actuales.

En este sentido, el aprendizaje en contexto digital puede minimizar muchos de los impedimentos para obtener un grado de optimización más adecuado, pero como guías del aprendizaje, debemos seleccionar aquellas que favorecen la optimización en el contexto de los aprendientes.

En este trabajo se revisa críticamente el concepto de innovación y su conexión con la optimización en el proceso de adquisición de lenguas no nativas en un contexto online.

**Palabras clave:** Aprendizaje online, innovación, aprendizaje de lenguas extranjeras, TIC, proceso de aprendizaje.

### ABSTRACT

It is impossible not to learn. Every average brain is capable of acquiring new declarative knowledge in any context. What matters in the formal learning process is the optimization in the triangle created between the effort dedicated in this process, the quality of learning and the unchangeable durability of the developed competences.

In this sense, innovation is a concept empty of meaning from the point of view of learning. We do not just need methods, contexts or new hardware; we need improved methods, contexts and hardware that are adapted to our current needs.

Therefore, learning in the digital context minimizes many of the impediments that keep us from obtaining a more adequate optimization level, but like learning in manuals, we must select what gets better results in the optimization context of active learners.

This paper will critically analyze the concept of innovation and its connection with optimization in the process of acquisition of non-native languages in an on-line context.

**Keywords:** Online learning, innovation, Foreign language learning, ICT, Learning process.

## 1\_INTRODUCCIÓN

---

La adquisición de una lengua extranjera es un proceso costoso desde el punto de vista cognitivo. Implica, principalmente la modificación, comparación y recuperación de hábitos lingüísticos que se establecieron en el desarrollo de la lengua materna. Esto implica que la plasticidad cerebral sea un eje fundamental en el aprendizaje y posterior adquisición de este contenido lingüístico.

Aunque la literatura científica revela algunas prácticas que ayudan a adquirir ese contenido y aplicarlo en el desarrollo de destrezas, no existe una teoría general o teoría del todo del proceso de aprendizaje en general y del aprendizaje de lenguas como sistema complementario, en particular.

El área de la adquisición de lenguas necesita, por tanto, nuevos métodos y aplicaciones que, basándose en las investigaciones y en el efectivo uso de la práctica docente, consiga dilucidar la manera más adecuada de adquirir una lengua disminuyendo el esfuerzo y aumentando la estabilidad de las estructuras. Es decir, es necesario una visión optimizadora del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Por lo tanto, se observa un problema viejo que necesita una solución nueva. El aprendizaje de lenguas es, en este sentido, una de las áreas que más necesita la innovación no solo desde el punto de vista de las herramientas utilizadas (tecnologías, y dinámicas) sino también desde el punto de vista de la organización y diseño del aprendizaje (metodología), en este caso formal, con el objetivo de optimizar el esfuerzo realizado en el propio acto de aprender (didáctica).

En este trabajo intentaremos definir qué es la innovación desde la perspectiva del proceso de aprendizaje y veremos cuáles son las estrategias o necesidades desde la adquisición de lenguas para su optimización.

Tendremos, además, en consideración el hilo argumental principal de este trabajo que se resume en la innovación no es sinónimo de mejora; pero la innovación es la base de la afinación del proceso de aprendizaje.

De esta afirmación podemos deducir que no siempre aplicar procesos de innovación conlleva la mejora cualitativa del proceso de aprendizaje.

## 2\_EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

---

Como decíamos, aprender una lengua, en el sentido laxo de la palabra, es un proceso extremadamente complicado. Implica la modificación, en ocasiones sutiles y por tanto más complicadas, de los hábitos lingüísticos. Es decir, la plasticidad cerebral tiene un papel fundamental en el hábito de modificar actuaciones (Loubon and Franco, 2010). Resulta importante resaltar que nos referiremos al aprendizaje de un código lingüístico y cultural (lengua segunda o lengua extranjera) que complementa el primer código adquirido (lengua materna) (Martín, 2000; Merino, 2013; Ruiz, 2001) . Esta delimitación tiene implicaciones que, en la mayoría de los casos, serán implicaciones diferenciales con el proceso de adquisición materna de manera gradual. Es decir, los procedimientos de adquisición de una lengua materna son idénticos a los intervinientes en la adquisición de una lengua extranjera. La diferencia reside en la gradualidad de influencia de la lengua materna de estos procesos, ya sea desde el punto de vista del grado de discriminación de sonidos opositivos, relaciones entre significado, estructuras sintácticas (Chenoll, 2016) y, como no podía ser de otra manera, la interpretación de acciones culturales de la lengua meta (Álvarez, 2011; Clouet, 2018; Miquel and Sans, 2004).

Esta adquisición se produce en primer lugar por detección natural (informal) o dirigida (formal) y posteriormente, por discriminación de las otras posibles estructuras. Una vez detectada, se produce el proceso de anticipación y posteriormente el proceso de producción. Es decir, cuando aprendemos una estructura lingüística, el primer proceso es detectarla. Por ejemplo, la estructura "voy a tener" puede ser detectada de manera natural por el aprendiente al escuchar una conversación o, bien, puede ser señalada por un docente. Este proceso de detección se puede ver muy reforzado cuando es el propio alumno quien detecta esa estructura o, bien, cuando le supone una carga emocional (positiva o negativa) íntima(Chenoll, 2016a).

Una vez detectada, debe producirse la discriminación de esa estructura con respecto a todas las posibles ocurrencias válidas del código meta desde el punto de vista fonético o escrito. Cuando el aprendiente sea capaz de discriminar la estructura, comenzará a desarrollar un proceso de anticipación o predicción. Es decir, podrá, en un porcentaje alto, calcular las posibilidades de que esa estructura aparezca en un contexto situacional y lingüístico determinado. Por ejemplo, cuando un usuario de la lengua diga «Este año voy (...) tener que estudiar» el usuario será capaz de predecir que en ese vacío informativo existe un sonido que es «a». Este proceso de predicción forma parte de una estrategia de ahorro cognitivo común en cualquier lengua natural (o proceso) en el que la predicción es parte fundamental del

---

proceso de percepción y construcción del significado (Hohwy, 2013; Ransom, Fazelpour, and Mole, 2017). Si este proceso no existiera, no seríamos capaces, por ejemplo, de entender a alguien hablando en una situación de ruido físico, entender dialectos de nuestra lengua materna, o incluso entender códigos similares al nuestro (español-portugués-italiano). Estos procesos internos que, en algunos casos se pueden dar de manera simultánea, deberán completarse con el objetivo final de cualquier aprendizaje de una lengua viva como es la producción articulatoria (producir texto en la lengua meta) y holística (hablar sobre un tema), así como por la comprensión escrita y oral holística. Es decir, no solo comprender las estructuras de manera aisladas, sino crear un significado completo de aquello que se escucha y que se produce teniendo en cuenta el contexto en todas sus variantes (lengua, situacional, receptor, objetivo, etc.) Es decir, es el mismo proceso, aunque gradualmente diferenciado al de una lengua materna. La diferencia entre la adquisición de ambos códigos es que la lengua materna ha pasado por un proceso de fosilización que la estabiliza y dificulta su mutación, mientras que la lengua extranjera se encuentra en un estado fluido que la hace maleable recurriendo en muchas ocasiones a las referencias de la lengua materna o de cualquier otra lengua con la que el aprendiente considere que puede hacer paralelismos a través de elementos compensatorios (Alexopoulou, 2010; Corder, 1967, 1971; Nemser, 1992; Selinker, 1972).

En otras palabras, la lengua extranjera, en su versión de interlengua, sufre la influencia de la estructura de otros sistemas más estables (Corder, 1971).

Una vez visto cuál es el proceso general de adquisición de una lengua extranjera, podremos ver de qué manera podemos optimizar ese mismo proceso a través de la innovación desde la perspectiva del aprendizaje formal, objetivo último de este trabajo.

Actualmente, es fácil observar como muchos de los docentes de lenguas extranjeras basan sus intervenciones didácticas en el producto de la lengua y no tanto en el proceso de aprendizaje. Es decir, la introducción de los métodos comunicativos trajo la falsa sensación de que el objetivo del aprendizaje de lenguas debería ser la comunicación y, por lo tanto, es la comunicación lo que debe primar en las clases. Esta falsa interpretación de los textos teóricos de sesgo comunicativo condujo a que las prácticas basadas en los procesos como la discriminación fonética, los ejercicios estructuralistas, la traducción directa o dictados fueron desterrados de las clases (Beghadid, 2013). Como es evidente, es innegable que el objetivo del aprendizaje de una lengua es la comunicación

---

y ese debe ser el objetivo. No obstante, debemos tener en cuenta que ese objetivo tiene unos pasos previos que debemos respetar para no favorecer la frustración en el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje. Es decir, no podemos correr una maratón si antes no hemos aprendido a comer bien, a gestionar nuestra energía o motivarnos para la resiliencia y, haciendo un paralelismo con las dinámicas deportivas, caer psicológicamente exhausto en el muro del kilómetro 30.

Como demuestran los muchos ejemplos de inmigrantes adultos en países extranjeros (Larsen-Freeman and Long, 1991), a pesar de encontrarse integrados en la sociedad de acogida; a pesar, incluso, de mantener lazos afectivos con nativos o de estar en el país un tiempo más que respetable, existen estructuras que no se adquieren, sonidos que no se producen o elementos culturales que no se entienden. Es decir, el hecho de estar expuestos a la lengua, de estar obligados a hablarla y a trabajar con ella, no implica la progresión en las competencias sociolingüísticas. Implica, sí, un progreso natural en aprendizaje, pero no un aprendizaje completo. Al contrario de los niños en el periodo de adquisición de la lengua materna (Potowski and Lynch, 2014) los adultos debemos hacer un esfuerzo mucho mayor para alcanzar ese objetivo. Muchas veces, sin embargo, el esfuerzo realizado no se corresponde con el resultado obtenido y, entonces falla la motivación por avanzar. Se cae en el kilómetro 30.

Como ya ha sido citado, el aprendizaje en adultos se diferencia del aprendizaje de una primera lengua en la influencia de la lengua materna u otras lenguas en el proceso de aprendizaje, en la plasticidad cerebral y en la motivación hacia el mismo aprendizaje. En efecto, la lengua materna –así como los referentes culturales y lingüísticos ya aprendidos– implican un grado alto de influencia en la percepción, organización y producción del código nuevo. Todos los sujetos aprendientes fípicos y adultos tienen una lengua materna que funciona como base de anclaje a la nueva lengua. Esta influencia es directamente proporcional al grado de proximidad de la lengua nueva con la lengua ya adquirida. Debemos entender esta proximidad desde una perspectiva de estructuras mínimas y no como un todo. Es decir, el italiano o el portugués son consideradas como lenguas más próximas porque existen estructuras que se relacionan de manera evidente y explícita con el español. No obstante, el inglés, no siendo considerada una lengua próxima, posee estructuras mínimas (sonidos, léxico, perífrasis o elementos culturales, entre otros) cuyo anclaje al español es evidente y que, por lo tanto, influyen en la evolución de la interlengua (Chenoll, 2018).

### 3 APRENDER UNA LENGUA EN UN CONTEXTO DIGITAL, ONLINE Y MULTIMEDIA

---

Finalmente, el componente afectivo de cualquier aprendizaje debe ser especialmente tratado en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Como decíamos, aprender una lengua puede tener motivaciones intrínsecas y extrínsecas de muy diversa índole como el simple hecho lingüístico, atracción por una de las culturas de esa lengua, motivaciones laborales, acceso a los elementos culturales, entre muchas otras. Conocer la motivación extrínseca o intrínseca y potenciarla para poder mantenerla será un papel fundamental tanto para el alumno como para el docente.

En definitiva, el aprendizaje de una lengua extranjera debe entenderse como un proceso cognitivo complejo en el que intervienen muchos elementos no solo lingüísticos, como también culturales y cuyo desarrollo óptimo depende de la consciencia de alumnos y docentes de estos procesos. No obstante, ante todo, debemos tener en cuenta que el aprendizaje es un proceso activo (aprendiz/aprendiente) y que el simple hecho de exponerlo al contenido no implica directamente una adquisición de este. Es decir, debemos trabajar el proceso y no solo la lengua como objeto de estudio.

---

En el sistema de aprendizaje actual, la tecnología digital es inevitable. Estamos rodeados de ella y realizamos tareas que facilitan los productos que realizamos de manera invasiva. Este influjo de la tecnología de nuestro día a día visa a una facilitación, automatización y rapidez de nuestras acciones. Escribimos con aparatos eléctricos, compramos y pagamos con tecnología, organizamos nuestra vida centrados en la tecnología y nos comunicamos con la tecnología digital. Por lo tanto, no es de extrañar que también el proceso de aprendizaje tanto informal como formal sea transversal a la tecnología digital. Hemos desarrollado competencias digitales para buscar datos y producir información en un contexto digital. De la misma manera, desde el surgimiento y la masificación de internet la búsqueda de información ha sido revolucionada al convertirse el acceso extremadamente ubicuo. Aunque el acceso a la información pueda también realizarse de manera física, las ventajas de la información ubicua son, aparentemente, mayores; pero sobre todo más productivas. Es decir, no se puede afirmar que la información encontrada online sea mejor que la encontrada física ya que el grado de información veraz depende del prestigio del lugar en donde ha sido publicada, pero lo que sí es innegable es que la rapidez, la actualidad y la fluidez de la información online supera con creces la de la información física. Al cambiar el formato y los soportes, la información online gana en actualidad y en dinamismo. De manera general, podríamos decir que el éxito de los contextos online reside en la manera en cómo facilita y potencia los procesos habituales.

Esto no quiere decir que la información encontrada online no suponga problemas serios en cuanto a la calidad. Deberíamos partir del principio de que la calidad de la información en un contexto online tiene la misma calidad que el contexto físico. No obstante, con la llegada de la Web 2.0 se abrió el acceso y la producción de esta información a cualquier persona sin ninguna restricción directa de clase. Es decir, cualquier persona puede crear información. En la información física, no obstante, sigue habiendo un filtro (fundamentalmente económico) que dificulta, aunque no impide, la producción de la información. Estos filtros se basan en el coste económico de la impresión física; pero, sobre todo, del prestigio de una publicación. En el caso de la información online, el hecho de tener la posibilidad de definir el nombre de la persona o empresa que crea la información facilita el hecho de que esa misma información se considere falsa o no completamente correcta.

Además, la presión publicitaria, en la que se basa el modelo económico de la actual web, hace que se creen llamadas de atención constantes para que el usuario esté atento a las novedades y que, por lo tanto, pase más tiempo

---

online. Facebook, Twitter o Instagram, las redes sociales más populares, realizan llamadas de atención constantes y adaptan las publicaciones sugeridas para encajarse en los intereses del usuario, influyendo en su permanencia en la red. Como veremos más adelante, el modelo publicitario de motivación será de gran ayuda para adaptar estas técnicas de márketing digital en la motivación online del aprendizaje de lenguas extranjeras online.

No obstante, deberíamos preguntarnos de manera objetiva cómo modifica esta invasión de la tecnología y de la masificación de internet en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este punto deberíamos diferenciar entre los procesos cognitivos del aprendizaje y los procesos prácticos del mismo. Es decir, diferenciar cómo aprendemos y cuáles son las herramientas que podemos usar para facilitar el aprendizaje.

Entendemos como procesos cognitivos aquellas técnicas usadas de manera interna por el cerebro para percibir, relacionar y estabilizar los aprendizajes. Al contrario, pero muy conectados, entendemos las herramientas de aprendizaje como los elementos externos que ayudan al cerebro en esos mismos procesos. Es decir, cuáles son las herramientas que pueden ayudar al cerebro a realizar esas relaciones. A modo de ejemplo, una presentación online pensada para facilitar la relación de los elementos o el anclaje con los conocimientos previos podríamos clasificarlas de herramientas. Mientras que el trabajo activo del cerebro para esa misma relación se consideraría un proceso.

Sabemos, no obstante, que la tecnología, las herramientas, no suponen en sí mismas una ventaja en la asimilación de los contenidos a través de los procesos. Es decir, sabemos que aprendemos de manera más adecuada a través del aprendizaje físico que del aprendizaje online (Chenoll, 2018a). En ocasiones se debe a la propia naturaleza de las dinámicas digitales (por ejemplo, saber que determinada información podremos siempre consultarla online, pérdida de pensamiento profundo por la rapidez de las informaciones o por las constantes llamadas de atención) y, en ocasiones, debido al formato digital (cuestiones de reconocimiento de sonidos, mayor ceguera por falta de atención a las imágenes, etc.)

Sea como sea, al igual que la tecnología facilita y potencia determinados objetivos de nuestra vida diaria, sucede lo mismo con los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, aunque los procesos cognitivos no se vean favorecidos con el uso de la tecnología por sí misma, las ventajas que presenta en determinadas áreas superan los inconvenientes.

---

En este sentido, podemos afirmar que la tecnología deberá ser considerada como una ayuda al proceso de aprendizaje, una especie de parche metodológico a los procesos internos cognitivos. Un complemento al aprendizaje. En otras palabras: hay aprendizaje sin tecnología, pero el aprendizaje como proceso se puede ver optimizado por la tecnología.

En este sentido, incluso habiendo aprendizaje sin la tecnología, no podemos afirmar que alcancemos todo el potencial del aprendizaje sin la tecnología. El aprendizaje formal tiene como objetivo fundamental la optimización del proceso de aprendizaje. Es decir, como hemos referido anteriormente, es imposible no aprender. La cuestión fundamental del aprendizaje formal es optimizar esos procesos con el fin de que el proceso sea más rápido y, a su vez, sea más profundo, duradero y estable. Para tal, no podremos hablar, hoy en día, de optimización del aprendizaje sin tener en cuenta la tecnología. Si bien la tecnología no es un elemento fundamental en el aprendizaje, sí es un elemento indispensable para la optimización del aprendizaje.

Uno de esos elementos que condicionan la optimización de la tecnología es mejorar las necesidades de las tres partes fundamentales del aprendizaje formal. Es decir: el alumno, el docente y el contenido. Como hemos visto, el alumno como agente social inmerso en un contexto altamente tecnológico, está habituado a trabajar con la tecnología. El docente, a su vez, también como agente social se encuentra en la misma situación que el alumno. El contenido, por su parte, se ve influido por el contexto digital a través de la forma de presentarse, es decir, a través del material presentado al alumno. Es el material el que hace el puente entre la información seleccionada (contenido) y presentada (metodología) por el docente y el alumno.

Por lo tanto, podemos observar que la tecnología solo influye directamente en la metodología ya que se usa como una manera de presentar el contenido. Por lo que podemos deducir que la innovación tecnológica solo puede tener un alto grado de influencia en cómo se presentan los contenidos y no en el contenido en sí. Es decir, la tecnología es un medio que puede influir en la presentación y, por lo tanto, no en la metodología. Es en la metodología en donde la tecnología puede encontrar un alto grado de innovación.

## 4 LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.

La innovación siempre ha sido un mantra de la sociedad humana. Con más o menos énfasis según la época, ha sido un elemento fundamental de la progresión de la sociedad. Han existido épocas en las que se prefería el inmovilismo como la Edad Media Occidental o sociedades en las que la innovación ha sido una característica intrínseca como en las revoluciones industriales. En el campo de la didáctica vivimos en una época en la que la innovación forma parte ineludible de la investigación. Investigamos para entender mejor los procesos y, por lo tanto, aumentar la efectividad de las prácticas docentes.

Existen bastantes definiciones del concepto de innovación (Cilleruelo, 2007), pero todas ellas coinciden en elementos básicos como la novedad, el mejoramiento y, como resultado, un producto exitoso.

Para este trabajo definiremos innovación como el resultado de un proceso reflexivo aplicado a un problema nuevo para solucionarlo o a un problema viejo para mejorar la solución.

Esta definición implica que cualquier innovación debe aplicarse a un problema. Es decir, al enfrentarse a un problema, proponemos una solución que resuelva el conflicto o que, al menos, mejore el resultado.

En el campo del proceso de aprendizaje, no podemos etiquetar el problema como siendo nuevo. El problema siempre ha sido el mismo: optimizar el aprendizaje. No obstante, las aristas del problema sí que han cambiado ya que, como hemos visto, la sociedad está en constante cambio, las herramientas a nuestra disposición también cambian e incluso la forma en la que entendemos el conocimiento está sufriendo un cambio precedido de una tensión en lo que se refiere al modelo mejorado. Nos referimos al modelo de conocimiento profundo, memorístico o conocimiento práctico. Como es obvio, estos tres tipos de conocimiento deben conjugarse entre ellos para desarrollar competencias útiles en la sociedad que nos rodea.

Esta misma tensión sobre el concepto de conocimiento, es uno de motivos por los que el campo de la didáctica y la metodología de las lenguas extranjeras siempre siente la necesidad de innovar. A diferencia de otros campos en donde la solución es tangible y medible, la propia naturaleza de la lengua y la gran cantidad de elementos que lo compone hace muy difícil obtener un resultado cerrado. Es decir, no podemos diagnosticar que un estudiante sabe o no sabe como si hubiéramos llegado a una solución dicotómica. En el campo de la ingeniería, por ejemplo, si tenemos un problema (hacer que un ordenador se

conecte a otro para intercambiar información) podemos utilizar determinados conocimientos informáticos y aplicarlos de manera creativa para obtener una solución: los ordenadores intercambian información. Es decir, hay soluciones cerradas, dicotómicas: o está solucionado o no está solucionado. En cambio, en las ciencias humanas esta oposición no suele ser válida. Podemos solucionar gradualmente (más o menos) un problema, pero siempre hay un espectro gradual de soluciones más o menos adecuadas a la situación. En este sentido, el aprendizaje de una lengua extranjera tiene, además, muchas variables que dependen tanto de la experiencia del alumno, como de la manera en como organiza los contenidos y los recupera. Estos elementos dependen de la propia idiosincrasia del alumno y, por lo tanto, podríamos decir que hay tantos contextos de aprendizaje como alumnos.

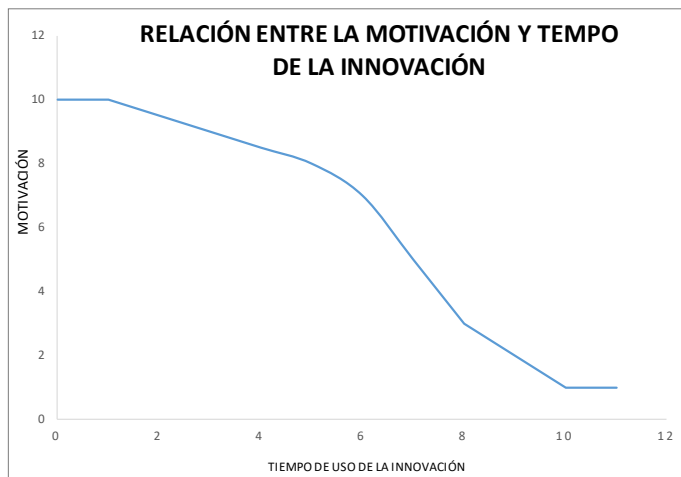
Sin embargo, podemos asegurar, como axioma de trabajo, que existen grupos muy definidos y más o menos cerrados sobre las técnicas y procedimientos de aprendizaje. Las características más influyentes son la cultura y la experiencia lingüística de los alumnos. Si bien, no siempre reaccionan de la misma manera, existe una clara tendencia a una reacción definida.

Teniendo en cuenta estos elementos sobre la innovación podemos entender por qué parece que siempre hay una necesidad de innovación en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras. Así, observando las características de las necesidades de innovación de los docentes, podemos dividirlos en dos orígenes. Por un lado, una necesidad real desde el punto de vista de la innovación metodológica que tiene como objetivo mejorar los resultados del proceso. Por otro lado, podemos observar una necesidad creada que se basa en la perspectiva de la motivación. Este último punto se basa en la necesidad tanto del docente como del discente de un cambio. En efecto, como en el caso claro del uso de las tecnologías digitales en la educación, existe fases en el que el alumno siente una repetición en la metodología realizada. Esta repetición favorece por un lado la esquematización del aprendizaje; pero, por otro, favorece la ceguera por falta de atención. Es decir, el alumno ya no siente la necesidad de activar la atención porque la previsibilidad de los procedimientos no lo exige. Así, ante la rutina, hay un descenso de la motivación y los procesos cognitivos profundos y, en consecuencia, de la atención. Los cambios, tanto en la forma como en el contenido, son siempre buenos activadores de la atención. No obstante, esa atención es por definición temporal. En otras palabras, el cambio solo surgirá efecto durante el tiempo en el que el alumno, inconscientemente, prediga qué va a pasar. Ejemplo de este tipo de activación fueron las presentaciones PowerPoint o el uso de herrami-

---

entas 2.0. Las primeras reacciones son siempre positivas, no por el hecho de que el proceso de aprendizaje se viera intensificado, sino por la propia novedad en sí. Esta novedad hace que se confunda el hecho de aprender con el hecho de estar atento al continente y no al contenido. Cuando el continente deja de tener un efecto de novedad, disminuye la atención.

A modo de ejemplo, y de manera ilustrativa podemos ver en el Cuadro 1 cómo ante un elemento innovador la motivación aparece en un grado alto. No obstante, conforme pasa el tiempo y el efecto de la novedad, el instrumento innovador pierde sus características novedades, se adapta al contexto en el que se ha introducido y, por lo tanto, pierde la característica que producía la motivación. Por lo tanto, la innovación por sí perderá su impacto motivador inherente. Para superar esta fase, la importancia no debe residir en la motivación por la necesidad, sino por la adaptabilidad a lo largo del tiempo. La innovación que pueda superar el efecto de la novedad o que sepa adaptarse, se convertirá en una verdadera herramienta de aprendizaje.



Cuadro 1. Relación entre la motivación y el tiempo de la innovación

Este tipo de curva descendente es propensa a suceder cuando hablamos de herramientas en formatos. En el otro lado de la moneda, existe la necesidad de innovación fijándose más en el contenido (en los procesos de adquisición) que en el continente. Docentes y alumnos tienen necesidades de mejorar

---

el proceso de adquisición a través de los materiales que tengan en cuenta el modo en cómo aprendemos de manera optimizada. Esto es, teniendo en cuenta la lengua materna del alumno, las necesidades de este, con objetivos comunicativos y significativos, de manera práctica y autónoma para consolidar el aprendizaje, etc. En definitiva, centrando el proceso de aprendizaje en lo que es: un proceso que se demuestra en las competencias desarrolladas y no tanto en la parte estética o de herramientas. Cabe decir, no obstante, que ambas necesidades de innovación pueden, perfectamente, estar conectadas entre ellas y conjugarse de manera excelente. Debemos, sí, saber qué se está haciendo y con qué objetivo se está haciendo para darle importancia a la interpretación crítica del proceso de aprendizaje.

En este punto llegamos a una pregunta que consideramos que debemos plantearnos los docentes. La pregunta es si vale la pena el esfuerzo innovar teniendo en cuenta los resultados. De entre las muchas definiciones sobre innovación, y particularmente en el campo empresarial, en la mayoría de las ocasiones se refiere a que la innovación no debe tener costes inasumibles o que no tengan repercusión en el futuro de la empresa (Bogotch, Townsend, and Acker-Hocevar, 2010). En este sentido, la innovación para los docentes es siempre una inversión de tiempo tanto en la investigación sobre la innovación como en la creación de los materiales o la metodología usada. Debemos considerar si el trabajo invertido es el adecuado para los resultados obtenidos. En ambos extremos podemos tener las clases de lengua puramente gramaticales y tendencialmente pasivas para el alumno en las que el docente se limita a coger el libro de texto, dejar a los alumnos hacer los ejercicios de huecos del manual y corregirlos en voz alta. En el otro extremo, estarían las dinámicas propicias al aprendizaje gradualmente más activo y de construcción de conocimiento para el alumno en las que tendríamos al docente que crea una dinámica de juegos con puntuaciones, con *storylines*, con vídeos explicativos (creados por él), o con manuales digitales de respuesta y evolución dependiente de las respuestas de los alumnos. Como es evidente, no es adecuado pensar que el poco trabajo que da la primera situación vaya a optimizar el aprendizaje del alumno; si no se complementa con otras actividades más significativas y productivas, mientras que el exceso de trabajo, aunque con buenos resultados, está creando un nuevo problema. La cuestión del segundo escenario es que si realmente es productiva la inversión del tiempo en conjunto con los resultados obtenidos. Seguramente, los resultados de aprendizaje de la segunda situación serán mejores que los de la primera en un contexto real de aprendizaje, pero crearemos un problema (el estrés del docente para gestionar su tiempo y

---

conciliación laboral) al que deberemos dar una solución innovadora. Será, por lo tanto, dar una solución, creando otro problema. Como suele suceder, en el medio deberá estar la virtud.

En esta situación debemos incluir una variante del todo fundamental para cubrir las necesidades actuales del alumnado. Esta variante es el contexto online en el que cualquier ciudadano aprende, actúa y se relaciona con sus conciudadanos u organizaciones. Así, no podríamos decir que estamos optimizando el contexto de aprendizaje en las condiciones actuales si no tenemos en cuenta el contexto online del aprendizaje.

Desde el punto de vista de las necesidades del alumno, podemos identificar algunas que nos parecen fundamentales. En primer lugar, la necesidad del aprendizaje en contexto real. El alumno, como ciudadano, interactúa frecuentemente en un contexto online. Esto le da la oportunidad de poder adquirir lengua desde una perspectiva de contexto real y significativo muy fácilmente. Como es evidente, antes de la aparición y masificación de internet esto también era posible a través de bibliotecas o viajes. La gran ventaja es la facilidad con la que este contexto se puede dar. Estar expuesto a una lengua extranjera, como hemos visto, no garantiza su aprendizaje de manera optimizada, pero ayuda en mucho a la evolución de este siempre que el alumno tenga una actitud de aprendizaje. Es decir, no solo intentar desvelar lo que el texto pretende comunicar, como también aplicar herramientas de transferibilidad de esos contenidos. De la misma manera, el hecho de intentar expresarse en una lengua extranjera en contexto real y activa la aplicación de estrategias de aprendizaje que aumentan la consolidación de contenidos y el desarrollo de estrategias comunicativas en la lengua extranjera.

En segundo lugar, desde una perspectiva del aprendizaje formal y estructurado, el alumno tiene acceso a un gran número de aplicaciones y documentos destinados al aprendizaje de la lengua objeto que pueden ayudarlo a estructurar su aprendizaje.

En tercer lugar, también desde el aprendizaje estructurado, el docente puede adaptar los contenidos online y multimedia dependiendo del perfil de los alumnos. Es decir, si un grupo de alumnos tiene un perfil de aprendizaje más estructuralista mientras que, en el mismo grupo, hay perfiles más comunicativos, a través de las tareas diseñadas (con los mismos objetivos) podemos dar a elegir al alumno cuáles son las que más cree que le convienen.

---

En cuarto lugar, la gestión del tiempo se vuelve un factor fundamental particularmente en aprendizajes completamente online. El sistema de aprendizaje online ofrece la posibilidad de gestionar el tiempo dedicado al estudio formal de una manera más libre y productiva. Este hecho puede resultar extremadamente importante si el alumno posee un buen desarrollo de esta competencia. Es decir, si el alumno sabe cuál es la mejor manera de distribuir su tiempo dependiendo del grado de dificultad de la tarea y de su capacidad de trabajo. Esto, como es evidente, es una competencia que debe desarrollarse e implica un profundo conocimiento de las estrategias de aprendizaje metacognitivas del propio alumno.

Por otra parte, y teniendo en cuenta el acceso ubicuo a la información online es recomendable que el alumno desarrolle un ecosistema de aprendizaje en el que pueda integrar los contenidos adquiridos (lingüísticos y de competencias) en un Ambiente Personal de Aprendizaje (Adell and Quintero, 2010; Castañeda, Tur, and Torres-Kompen, 2019) en el que se integran tanto elementos formales de aprendizaje (LMS o páginas explícitamente sobre aprendizaje), como elementos de aprendizaje no formal como las redes sociales (*Facebook, Twitter o Instagram*) así como accesos a la información de interés del alumno en la lengua meta a través de distribuidores de contenidos como *Flipboard*, por ejemplo. De esta manera podemos crear una red constante en la que el alumno no deba decidir consultar páginas en la lengua meta, sino que esa información le llegue a través de sus canales habituales. Es decir, no esperar a que el alumno tome la decisión de consultar esas páginas, sino que al consultar aplicaciones habituales para él le llegue también esa información de manera indirecta.

Desde el punto de vista del docente, este ecosistema de aprendizaje le puede ayudar desde varias perspectivas. En primer lugar, aunque la preparación de algunos elementos pueda conllevar un esfuerzo suplementario al ya habitual, es fácilmente reciclable para otros grupos por lo que se puede considerar una optimización del esfuerzo y del tiempo. Una inversión para otros años. De la misma manera es posible extraer datos para su estudio y observar el comportamiento de los alumnos tanto en los LMS como en las redes sociales. Podemos conocer cuántos alumnos han leído (o por lo menos abierto) determinadas entradas. Básicamente, el docente puede aplicar las técnicas del marketing digital al campo del aprendizaje de lenguas. Finalmente, el hecho de tener proyectos innovadores puede resultar como un elemento de motivación tanto para el alumno como para el docente. Nuevos proyectos que resulten en un desafío pueden disminuir la pérdida de motivación frecuente en la docencia.

## 5 EJEMPLOS DE INNOVACIÓN

---

Actualmente podemos observar algunos casos de innovación educativa que podemos analizar para conocer exactamente qué aporta a la relación entre innovación y optimización del aprendizaje. Debemos recordar, como hemos visto, que el grado de innovación no es directamente proporcional al grado de optimización del aprendizaje. En cualquier caso, es imprescindible tener en consideración el efecto de la novedad que puede influir, como hemos referido, a una falsa creencia de aprendizaje.

De la misma manera, tenemos que considerar que, al menos en el caso de la educación, no podemos hablar de innovación pura en el sentido de crear nuevas técnicas de aprendizaje para solucionar viejos problema. Podemos, sí, hablar de estrategias modificadas o implementadas de manera diferente para maximizar el efecto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La primera opción en la que solemos pensar cuando hablamos de innovación en el aprendizaje siempre tiene que ver con el uso de la tecnología aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. Es evidente que la tecnología más que mejorar la calidad del aprendizaje, la ha hecho imprescindible. Es decir, en países tecnológicamente desarrollados no podemos hablar de aprendizaje sin relacionarlo directamente con las tecnologías. Esto no implica que no haya un buen aprendizaje sin las tecnologías, sino que sin tecnologías no estamos explotando todas las posibilidades del aprendizaje en nuestra era. Como es evidente, el aprendizaje es un proceso interno, mientras que la tecnología (de momento) es un proceso externo. La segunda ayuda a mejorar el proceso de la primera.

Como decíamos, la tecnología es un elemento tan fundamental en la actualidad que deberíamos eliminar etiquetas en descontextualizadas como e-learning o b-learning para referirnos a la didáctica y usarlo como etiquetas sin demasiado valor en la clasificación de la metodología de un curso. Es decir, usarlas como descripción del tiempo de presencia física en un mismo lugar y no del método usado. En este sentido, la diferencia entre el e-learning y el aprendizaje general está en el espacio físico y no en los métodos, estrategias y aprendizajes desarrollados. Una clase de lenguas presencial no debería distanciarse en mucho de una clase de lenguas en régimen online. El uso de la tecnología en ambos casos debería ser el mismo. La diferencia fundamental debería residir en la disponibilidad de alumnos y profesores para encontrarse presencialmente. En este sentido, la aplicación de la tecnología para solucionar un antiguo problema (coincidir en el tiempo y en el espacio) sirve para eliminar de la ecuación el problema del espacio e incluso del tiempo en muchas

ocasiones a través de un aprendizaje formal asíncrono. No existe, por tanto, elementos suficientes en la actualidad para mantener la dicotomía entre el aprendizaje online, b-learning y el presencial. Al menos no desde un punto de vista de la gestión del aprendizaje como proceso. No en vano, cualquier curso que considere la optimización del aprendizaje debería integrar la tecnología de manera adecuada en su metodología. Es decir, cualquier curso de lenguas presencial debería ser un curso tecnológicamente enriquecido. De la misma manera, el uso de los teléfonos móviles como elementos innovadores deberían estar integrados en la metodología de manera inclusiva (Moura, 2008; Sampson, Isaias, and Ifenthaler, 2012; Silva et al., 2014). La única cuestión que debería generar algún conflicto es si la integración de la tecnología, en clases presenciales, debe ser realizada durante la clase presencial o durante el tiempo de aprendizaje fuera del horario lectivo; pero nunca se debería poner la cuestión el uso de las tecnologías (sean móviles o no) en el proceso de aprendizaje.

Sea como fuere, la inclusión de la tecnología no ha aportado un cambio significativo en la base del proceso de aprendizaje. Es decir, no es un cambio en el paradigma didáctico de aprendizaje de lenguas extranjeras; sino un elemento facilitador del acto en sí de la enseñanza y aprendizaje. Siempre han sido utilizadas preguntas con vacíos informativos (cloze), siempre ha habido conversaciones (foros), siempre se ha utilizado el audio para hacer preguntas (*listening*), siempre se han utilizado imágenes para aprender o documentos. La tecnología ha facilitado su uso de manera exponencial. La innovación está, en este caso, relacionada con la graduación en lo que se refiere a la facilidad de hacer uso de ella, pero no en el concepto en sí. De hecho, algo tan innovador como la Inteligencia Artificial en aplicaciones de aprendizaje de lenguas no es más que tener en cuenta lo que el alumno ya ha adquirido para centrarnos en otras cosas que aún no ha sufrido ese proceso. No queremos con esto, disminuir la importancia de este tipo de algoritmos tan fundamentales para la optimización del aprendizaje en el futuro, pero no estamos antes una revolución paradigmática de la didáctica. En consecuencia, la verdadera revolución en el campo del aprendizaje y la didáctica debe estar en los procesos y no es la estructura.

Así, nos centraremos en las innovaciones centradas en el proceso y no tanto en la tecnología que, no obstante, y como veremos, facilita mucho su labor y la hace posible desde el punto de vista práctico y masificador.

---

En primer lugar, encontramos como elemento innovador en la manera en la que se entiende el proceso de aprendizaje la llamada Gamificación. Como es sabido, y aunque no existe una sola definición sobre la metodología en sí o sus elementos, la gamificación es la metodología aplicada al proceso de aprendizaje en el que se usan las dinámicas del juego en un contexto no de juego ((Espinosa, 2016; Mohamad, Salam, and Bakar, 2017; Quintana and Jurado, 2019; Thurston, 2018). Esto es, no tiene implicaciones ni en el contenido en sí, ni está directamente relacionado con el proceso de percepción, organización, reconocimiento y producción del que hablábamos al inicio. Es un modelo que tiende a girar en torno de dos ejes fundamentales, a saber, la motivación y el descubrimiento. Por un lado, el sistema de puntos, recompensas, niveles alcanzados y medallas obtenidas implican un elemento motivador extrínseco, pero falsamente intrínseco. Por un lado, el alumno utiliza estrategias de superación de los retos para avanzar en el recorrido formal impuesto por la asignatura. Por otro lado, en cambio, su motivación no viene del propio proceso de aprendizaje como objetivo personal para aprender más o para saciar su curiosidad (sea por el motivo que sea). Es decir, el diseño objetivo de la gamificación es la motivación extrínseca. No obstante, elementos como los retos o la manera en la que el propio material es expuesto, organizado y enganchado con la realidad del alumno pueden suplir esta descompensación. En este sentido la gamificación según Quintana y Jurado (Quintana and Jurado, 2019).

---

un gran abanico de ventajas que actualmente tiene gamificación y su integración en el aprendizaje digital, al posibilitar el aumento de la participación estudiantil en la construcción colectiva del conocimiento, la proyección de la interacción en el aula, una mayor motivación hacia el aprendizaje y un carácter más divertido en las experiencias de aula, con el fin de comprometerse en el alcance y la superación de las líneas curriculares marcadas para su edad y nivel correspondiente. (p. 92)

---

De cualquier modo, la gamificación ha supuesto una innovación relativa en el proceso de aprendizaje. Modifica la manera de aprender tradicional con elementos motivacionales que ayudan al estudiante al proceso de aprendizaje ya que existe una motivación fuerte (si el proceso de gamificación estuviera bien hecho) para superar las pruebas y conseguir más puntos.

Como es natural, este enfoque del aprendizaje proviene de una inspiración en el proceso motivacional de los juegos y de los deportes. Elementos con un alto grado de motivación y que atraen a muchos individuos sin que el contenido en

---

sí sea lo más importante. Es decir, de manera general jugar a las cartas, jugar al fútbol o jugar a videojuegos no están pensado para desarrollar habilidades y competencias relacionadas con los contenidos, sino que se presentan como un elemento de superación personal y grupal, así como un elemento de alcanzar una victoria monetaria o de satisfacción personal. Implica la superación personal frente al juego y las habilidades desarrolladas, así como la sensación de superioridad frente a los otros.

En la misma línea de cambio metodológico, tenemos desde hace algún tiempo el llamado Flipped Classroom que pretende dar un giro innovador a la metodología de la clase. Efectivamente, los principios en los que se basa la clase invertida son, efectivamente, en invertir los procesos y su relación con la clase formal. Los alumnos adquieren un rol más activo en la búsqueda de la información, mientras que la clase presencial tiene un potencial explicativo de dudas. Es decir, aumentar el proceso de búsqueda del alumno convirtiéndolo en un alumno activo y autosuficiente con el objetivo de convertirlo en un alumno autónomo y consciente de su propio proceso de aprendizaje (Bishop and Verleger, 2013; García-Ruiz, Aguaded, and Bartolomé-Pina, 2017). La clase invertida es un ejemplo perfecto de cómo en el aprendizaje no hay soluciones dicotómicas. Las bases teóricas bajo las cuales basa su argumentación son lo suficientemente buenas como para que, a partir de esa inversión de los roles, obtengamos alumnos más autosuficientes. El problema principal es que las bases teóricas no tienen en cuenta el propio alumnado como un elemento muy heterogéneo y con niveles y motivaciones muy diferentes, o si lo tienen lo consideran como un elemento demasiado inestable como para considerarlo. Por otra parte, la falta de definición sobre los modelos a seguir es otro de los inconvenientes. Es decir, este tipo de innovación es válido para los alumnos más activos, para apoyar esa consciencia de aprendizaje que pueden tener determinados perfiles de alumnos; pero deja de lado los perfiles con tendencia más pasiva. Desde luego, si ese porcentaje de alumnos no fuera tan significativo estaríamos ante un éxito de la innovación educativa, no por el hecho de ser innovadora completamente ya que es un proceso normal en autodidactas, sino por el hecho de crear verdaderos alumnos con criterios para seleccionar la información, gestionar el tiempo y el modo del aprendizaje siendo unos verdaderos ciudadanos productores. Es decir, no inventa ni soluciona nada porque no tiene en cuenta los diferentes perfiles de aprendizaje que pueden ser cognitivos o culturales.

Otras de las innovaciones que ha venido junto con la masificación de internet son los cursos completamente online y que vinieron como una respuesta

---

ética de hacer llegar un aprendizaje formal y organizado sin importar la ubicación del alumno. Entre estos tipos de cursos tenemos el curso habitual que sustituye a la licenciatura presencial, pero cambiándolo la relación entre alumno-docente-material desde una perspectiva online, pero al que hay que añadir los cursos masivos llamado MOOC (*massive online open course*) La innovación, en un principio, no reside en la metodología aplicada sino en la masificación de los cursos. No obstante, esto tienen implicaciones directas en la metodología adoptada ya que antes una gran cantidad de alumnos el docente no tiene como controlar el proceso de aprendizaje de manera más o menos personalizada. Para ello deberán emplearse procesos de automatización de la evaluación y del progreso del alumno. Algunas de las soluciones adoptadas por estos cursos son la evaluación por pares (alumno que corrige a un alumno) o bien, procesos de instrucción que, a través de respuestas previamente detectadas y mediante algoritmos de aprendizaje, lleve al alumno a corregir sus posibles errores de aprendizaje para mejorar la adquisición. Aunque tanto el número de usuarios como el número de cursos sean de grado o de formaciones no para de aumentar (Shah, 2019) no podemos decir a ciencia cierta que este tipo de educación sea más efectiva que el aprendizaje presencial y personalizado ya que no tiene en cuenta los procesos internos de los diferentes grupos de alumno que participan. No en vano, el número de alumnos que acaba por desistir de este tipo de cursos sigue siendo muy elevado.

No obstante, es importante resaltar en respuesta a la masificación existen cursos online que han adaptado el método de aprendizaje de los MOOC hacia un aprendizaje más personalizado y reducido para garantizar, en la medida de lo posible, el impacto negativo de la masificación. Cursos como xMOOC (eXtended), sMOOC (small), cMOOC (conectivismo), tMOOC (transfer) son algunas de las múltiples modalidades que podemos encontrar en el mercado (Osuna-Acedo, Marta-Lazo, and Frau-Meigs, 2018)

Podemos encontrar muchas críticas a este modelo de aprendizaje (Zapata-Ros, 2013), como el modelo adoptado, la mercantilización de la educación, la despersonalización de los contenidos, el uso del inglés como lengua de comunicación, la falta de motivación extrínseca, e incluso la validez y prestigio de estos cursos para la sociedad entre otras muchas razones ya incluidas, muchas de ellas, en la aparición del aprendizaje a distancia; pero lo que es innegable es que este tipo de cursos posee una potencialidad pocas veces vista en otros cursos. Es decir, tenemos la posibilidad de ofrecer formación a cualquier persona con poco dinero y con pocos recursos. No obstante, el

---

problema de la metodología, esta vez con más constreñimientos debido a la propia naturaleza del curso, sigue siendo constante más aún cuando vemos estos cursos desde la perspectiva del aprendizaje de lenguas en donde, como hemos visto al inicio, la producción y la lengua materna forman parte inevitable de la optimización del aprendizaje. Un aprendizaje que no tienen en cuenta el perfil del alumno está destinado, si no al fracaso, al menos sí a un impacto reducido en comparación a un sistema tendente a la personalización.

En un paso intermedio se encuentra el *blearning* en el que podemos tener las ventajas del aprendizaje digital y online, así como el aprendizaje presencial en el que las lenguas extranjeras se ven tan favorecidas.

Otra de las innovaciones que se aplican de manera más adecuada a las lenguas extranjeras es el uso de aplicaciones móviles. Aplicaciones gratuitas (total o en parte) como *Busuu*, *babbel*, *roseta* o *duolingo* solo por destacar las más populares bien podrían ser aplicaciones innovadoras si no fuera porque el elemento económico surge de ellas. Es decir, el aprendizaje en este tipo de aplicaciones existe, pero no podemos decir que sea una alternativa al aprendizaje activo ya que se basa en un aprendizaje muchas veces descontextualizado y sin significado. Su éxito no se debe al aprendizaje activo del estudiante, sino a la sensación de aprendizaje de este. En otras palabras, el usuario siente que ha habido un aprendizaje porque ha aumentado de nivel, ha recibido recompensas (muchas de estas aplicaciones poseen elementos de gamificación) y ha aumentado el nivel; pero no habrá un aprendizaje significativo hasta que el alumno tenga que tomar decisiones en un contexto real de actuación.

Otra de las características innovadoras que el aprendizaje online debería asumir es que este tipo de aplicaciones, suelen usar algoritmos de aprendizaje de los usuarios dependiendo de sus respuestas a los diferentes desafíos. Es decir, si un alumno ha aprendido como se dice determinada palabra, el sistema lo reconoce como aprendido y lanza otras palabras para aumentar el número del léxico de los alumnos. Esta visión acumulativa y personalizada del aprendizaje fue una innovación en el aprendizaje online o digital.

## 6\_CONCLUSIONES

---

Hemos visto que la verdadera innovación en el mundo del aprendizaje de lenguas no debe venir del uso de las aplicaciones. Invertir en la innovación de las aplicaciones tecnológicas en tanto que formatos, es condenarse a la obsolescencia. En cambio, invertir en el método, aliado a la tecnología, es garantizar un resultado más fiable en el aprendizaje.

Innovar, hoy en día, es suplir las necesidades de los agentes del proceso de aprendizaje para que puedan pensar más en el proceso y en la personalización de este que en los que conlleva el aprendizaje. No obstante, debemos siempre tener en cuenta que la innovación, en sí, es neutra. Es decir, no por ser innovador, es productiva o sustituye a un elemento de manera más adecuada. Corremos el riesgo de, a través de la fiebre de la innovación, caer la obsolescencia percibida en la que se cambia un producto por parecer más nuevo, pero no por ser mejor. De esta manera, estaremos siendo víctimas de la una disonancia cognitiva en la que todo lo nuevo es siempre mejor independientemente de los resultados que pueda tener, de lo costoso que pueda ser sin que los resultados sean visibles desde un punto de vista cualitativo y cuantitativo. Lo nuevo no siempre es mejor.

En definitiva, debemos innovar en la didáctica aliada con la innovación tecnológica como inevitable.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

Adell, J., and Quintero, L. (2010). Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. *Claves Para La Investigación En Innovación y Calidad Educativas. La Integración de Las Tecnologías de La Información y La Comunicación y La Interculturalidad En Las Aulas. Stumenti Di Ricerca per l'innovaciones e La Qualità in Ámbito Educativo. La Tecnologie Dell'informazione e Della Comunicaciones e l'interculturalità Nella Scuola.*

Alexopoulou, A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (9), 1 8.

Álvarez, M. (2011). El mito del cerebro creador. *Papeles Del Psicólogo*, 240.

Beghadid, M. H. (2013). *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*. El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente.

Bishop, J., and Verleger, M. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE National Conference Proceedings*, 6219 6237.

Bogotch, I. E., Townsend, T., and Acker-Hocevar, M. (2010). International Encyclopedia of Education. In *Subject Classification: Leadership and Management – School Effectiveness and Improvement: Article Titles: L* (Third Edition, pp. 128-134). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00433-4>.

Castañeda, L., Tur, G., and Torres-Kompen, R. (2019). Impacto del concepto PLE en la literatura sobre educación: la última década. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 221 241. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22079>.

Chenoll, A. (2014). Contrastive analysis of the phonetic perception in face-to-face and online contexts. *Xth International Symposium EUTIC. The Role of ICT in the Design of Informational and Cognitive Processes*, 247 254.

Chenoll, A. (2016a). Ahora me ves: la percepción como principio básico del aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Foro ELE*, 12(1), 21-31.

Chenoll, A. (2016b). El español invisible: Una aproximación a la ilusión de la percepción fonética y escrita del español en portugueses y su aplicación al proceso de aprendizaje y evaluación. *El Español Como Lengua Extranjera En Portugal: Retos de La Enseñanza de Lenguas Cercanas*, (II), 26 35.

---

Chenoll, A. (2018a). *La optimización de la adquisición de unidades lexicales en hablantes de lengua afines*. 157-168.

Chenoll, A. (2018b). Pantalla o papel. La construcción lectora en contexto digital y analógico en hablantes de lenguas próximas. *Foro de Profesores de E/LE*, 0(14), 27-37. <https://doi.org/10.7203/foroele.14.13331>.

Cilleruelo, E. (2007). Compendio de definiciones del concepto «innovación» realizadas por autores relevantes: diseño híbrido actualizado del concepto. *Dirección y Organización: Revista de Ingeniería y Organización*, 91-98.

Clouet, R. (2018). Distancia entre lenguas / culturas y transferencia lingüística / cultural: sus efectos en el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30(0), 57-72. <https://doi.org/10.5209/dida.61954>.

Corder, S. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>.

Corder, S. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2). <https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.147>.

Espinosa, R. S. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33. <https://doi.org/10.5944/ried.19.2.16143>.

García-Ruiz, R., Aguaded, I., and Bartolomé-Pina, A. (2017). La revolución del blended learning en la educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1). <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19803>.

Hohwy, J. (2013). *The Predictive Mind*. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199682737.001.0001>.

Larsen-Freeman, D., and Long, M. H. (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*.

Loubon, C., and Franco, J. (2010). *Neurofisiología del aprendizaje y la memoria. Plasticidad Neuronal*. 6. <https://doi.org/10.3823/048>.

Martín, J. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*.

---

Merino, M. (2013). *La lengua materna en el aula de ELE*. 193.

Miquel, L., and Sans, N. (2004). El Componente Cultural: Un Ingrediente Más en las Clases de Lengua. *Redele*, (0), 1-12.

Mohamad, S., Salam, S., and Bakar, N. (2017). An Analysis of Gamification Elements in Online Learning to Enhance Learning Engagement. *Proceedings of the 6th Conference on Computing & Informatics*.

Moura, A. (2008). *A Web 2.0 e as Tecnologias Móveis: Manual De Ferramentas Da Web 2.0 Para Professores*. 122-146.

Nemser, W. (1992). Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas. *La Adquisición de Las Lenguas Extranjeras*, 51-61.

Osuna-Acedo, S., Marta-Lazo, C., and Frau-Meigs, D. (2018). From sMOOC to tMOOC, learning towards professional transference. ECO European Project. *Comunicar*, 26(55), 105-114. <https://doi.org/10.3916/c55-2018-10>.

Potowski, K., and Lynch, A. (2014). Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), 154-170. <https://doi.org/10.1080/23247797.2014.970360>.

Quintana, J., and Jurado, E. (2019). Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 91-121. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.5>.

Ransom, M., Fazelpour, S., and Mole, C. (2017). Attention in the predictive mind. *Consciousness and Cognition*, 47, 99-112. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2016.06.011>.

Ruiz, R. (2001). Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. *Universidad de Alicante. Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de La Literatura*, (Anexo 1). <https://doi.org/10.14198/elua2001.anexo1.03>.

Sampson, D. G., Isaias, P., and Ifenthaler, D. (2012). *Ubiquitous and Mobile Learning in the Digital Age*. 327.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL – International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.

---

Shah, D. (2019). *By The Numbers: MOOCs in 2019*.

Silva, B., Araújo, A., Vendramini, C., Martins, R., Piovezan, N., Prates, E., ... Joly, M. (2014). Aplicação e uso de tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e em Portugal. *Educação, Formação & Tecnologias – ISSN 1646-933X*, 7(1), 3-18.

Thurston, T. N. (2018). Design Case: Implementing Gamification with ARCS to Engage Digital Natives. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 2(1), 22-52. <https://doi.org/10.26077/vsk5-5613>.

Zapata-Ros, M. (2013). MOOCs, Una Visión Crítica Y Una Alternativa Complementaria: La Individualización Del Aprendizaje Y De La Ayuda Pedagógica. *E-LIS. E-Prints in Library & Information Science*, 1 25.

Antonio Chenoll é especialista em didática do espanhol como língua estrangeira do ponto de vista da aprendizagem em contextos online através de aplicações e redes sociais. As suas áreas de pesquisa atuais correspondem à área de percepção e construção linguística de falantes de línguas afins em contextos digitais e analógicos. Atualmente é membro do CECC (Centro de Estudos de Comunicação e Cultura) na Universidade Católica Portuguesa onde lecciona aulas de ELE. Colabora, além disso, com a Universidade Aberta na área de cultura espanhola e faz parte, nesta mesma instituição, do grupo EL@N dedicado à investigação sobre o ensino de línguas online.