



La ELAO en el marco del enfoque por tareas

Robert J. Blake¹

Recibido: 8 de mayo de 2018/ Aceptado: 16 de junio de 2018

Resumen. *La enseñanza de lenguas a través del ordenador (ELAO) puede tener lugar de dos maneras: (1) ELAO tutorial, donde el estudiante interactúa con los materiales digitales por su propia cuenta y (2) ELAO social, donde el ordenador provee el medio en el cual las personas llevan a cabo la comunicación a distancia. Cada ambiente aporta ventajas para el aprendizaje de una segunda lengua (2/L), especialmente si el marco pedagógico apunta a un enfoque por tareas (González Lloret & Ortega 2014). Los medios sociales y las videoconferencias han ampliado lo que se entiende por comunicación y pueden constituir nuevas estrategias para fomentar la adquisición de una 2/L. A la vez, no se deben minimizar los beneficios que ofrecen los programas/materiales de la ELAO tutorial, especialmente si se contempla lo difícil que es aprender un léxico adecuado y las colocaciones en una 2/L, junto con el desafío de controlar una nueva morfología y sintaxis. Por supuesto, hay que implementar estas nuevas tecnologías digitales de manera que sigan una autenticidad cultural y que se ajusten bien a las necesidades tanto del estudiante como del instructor (Hubbard 2006). En este estudio, se expondrán estos conceptos con ejemplos específicos de la Web 2.0, junto a sugerencias de cómo integrar las TIC dentro de un programa de 2/L con el enfoque por tareas.*

Palabras clave: enseñanza de lenguas a través del ordenador (ELAO), ELAO tutorial, ELAO social, enfoque por tareas, adquisición de una segunda lengua (ASL), enseñanza de español como segunda lengua (E-E/L2).

[en] Technology for a task-based language learning curriculum

Abstract. *Computer-assisted language learning (CALL) takes place in two educational environments: (1) tutorial CALL, where students interact with and learn from digital materials and programs in a self-directed manner; and (2) social CALL, the computer provides the medium where students can interact with each other at a distance. Each mode offers specific benefits that contribute to second-language learning, especially if the activities students are asked to complete are framed within an overarching task-based learning approach (González Lloret y Ortega 2014). Digital exchanges, such as those found in social media or synchronous videoconferences, have had a profound impact on how people communicate and can be adapted to support L2 learning as well. Nevertheless, tutorial CALL still has a valued place in the curriculum when one considers the need to develop a sufficiently large L2 vocabulary and the challenges of a controlling a new morphosyntactic system. All digitally based activities need to be evaluated carefully for cultural authenticity, student-fit, teacher-fit, feasibility/cost, and learning potential (Hubbard 2006). This study will provide an overview of these issues as well as cite some specific Web 2.0 examples, along with suggestions on how to incorporate ICT digital tools into a task-based curriculum.*

Keywords: computer-assisted language learning (CALL), tutorial CALL, social CALL, task-based language learning, second language acquisition (SLA), teaching Spanish as a second language

¹ University of California, Davis. Correos electrónico: rjblake@ucdavis.edu

Índice. 1. Introducción: Cualidades inherentes del *homo sapiens*. 2. Algunas teorías de adquisición de segunda lengua (ASL). 2.1. El enfoque por tareas. 2.2. El enfoque por tareas y la enseñanza de la gramática. 3. La ELAO social. 4. La ELAO tutorial. 5. La narrativa digital y la identidad bilingüe. 6. Conclusiones. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Blake, R. (2018). La ELAO en el marco del enfoque por tareas. En: Fernández Juncal, C. y N. Hernández Muñoz (eds.) *Vías de transformación en la enseñanza de lenguas con mediación tecnológica. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación 76*, 67-80 <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.62498>

1. Introducción: Cualidades inherentes del *homo sapiens*

En lo que respecta al tema de la enseñanza de lenguas a través del ordenador (ELAO), conviene recordar que todos los seres humanos manifestamos cinco cualidades muy particulares para la especie *homo sapiens*, que condicionan el aprendizaje de una lengua y que rigen el mismo proceso asistido por la tecnología, no siendo E/LE ninguna excepción en absoluto. Por esencia, somos *homo loquens*, hablantes de lenguas —tanto en una primera (1/L) como en una segunda (2/L) o en una tercera (3/L), etc. Se puede decir que estamos programados para aprender lenguas. Claro está, hay diferencias importantes entre el proceso de aprender una 1/L frente a una 2/L. Como *homo analyticus*, participamos en un escrutinio incesante del medio que nos rodea de forma consciente (es decir, explícita) o subconsciente (es decir, implícita). La capacidad de análisis implícito —lo que se llama también la *intuición*— guía mayormente la adquisición de una 1/L. Por el contrario, en la adquisición de una 2/L se suele recurrir más a la modalidad explícita, porque ya no disponemos de las mismas condiciones cognoscitivas de los niños. El hecho de que el proceso de adquirir una 2/L dependa más del análisis explícito encaja a la perfección con la ELAO, porque esta le permite al aprendiente fijar la atención explícitamente en lo que no se sabe todavía de esa lengua, y después practicar lo nuevo hasta lograr cierto grado de fluidez.

La motivación para aprender una lengua surge del *homo socius* —somos unos animales sumamente sociales y queremos comunicarnos (en todo momento) y formar grupos. Por esto, no debe sorprendernos la presente explosión de las redes sociales, unos intercambios comunicativos que se prestan también al aprendizaje de una 2/L. Asimismo, ya existen muchas herramientas digitales (i.e. programas y *apps*) para aprender lenguas, las cuales aprovechan nuestra capacidad como *homo faber*, usuarios de herramientas. Otra motivación poderosa para aprender una lengua a través del ordenador reside en la fuerza lúdica; en otras palabras, el uso de los juegos digitales despierta nuestro *homo ludens*, un tema aún poco explorado a pesar de lo que promete.

Finalmente, somos *homo fabulans*, narradores de historias —ya sean verdaderas, falsas o simplemente verosímiles— y lo importante para el *homo fabulans* es el acto de expresarse. El *fabulans* bilingüe disfruta de las posibilidades de dos lenguas y dos culturas para relatar sus historias. Los jóvenes, en particular, narran los acontecimientos de la vida a través de los medios digitales, tanto por comentarios textuales como por vídeos caseros. Para

los estudiantes de LE/L2, el efecto de tener que componer estas historias personales los llevan paulatinamente a un mejor conocimiento intercultural y una mejora gradual de su expresión lingüística.

Con este bosquejo en breve de quiénes somos —*homo loquens, homo analyticus, homo socius, homo faber, homo ludens y homo fabulans*— pasaremos a analizar más a fondo la ELAO dentro de un marco pedagógico del enfoque por tareas.

2. Algunas teorías de adquisición de segunda lengua (ASL)

Ya que el aprendiente de 2/L, como *homo loquens*, cuenta con una capacidad innata para aprender lenguas, ¿cómo se desenvuelve el desarrollo lingüístico a través del tiempo? Sin lugar a dudas, todo lingüista reconoce la importancia de recibir *input* tanto en el caso del niño que aprende una 1/L, como para el adulto en vías de desarrollar una 2/L. Hace falta *input*, entradas, datos lingüísticos sobre la lengua en cuestión para aprenderla. Para los niños, basta con recibir evidencia positiva —o sea, muchos ejemplos que muestran las normas de uso de su comunidad de habla. Los niños pasan todo el día empapados de ejemplos del buen uso de la lengua: hay que recordar que van aprendiendo la 1/L de forma implícita o intuitiva y están inmersos en un mundo de datos lingüísticos.

Sin embargo, los adultos necesitan algo más explícito para aprender una 2/L porque a veces se quedan bloqueados, ya sea por interferencia con los patrones de su lengua materna o por no fijarse bien en los datos que los rodean (Blake y Zyzik 2016: 30-31). De nuevo, aquí reside una de las diferencias principales entre el proceso de adquirir una 1/L y una 2/L: el aprendiente de 2/L, en su rol de *homo analyticus*, exprime explícitamente lo necesario para construir adrede unos nuevos patrones y paradigmas que facilitan hablar la 2/L. De ahí que el aprendiente tenga que ensayar las nuevas estructuras hasta que le salgan automáticamente, lo que motiva el empleo de la ELAO. La ELAO permite la práctica al ritmo que más le convenga al individuo, y la práctica es el camino a la fluidez.

En el campo de adquisición de una segunda lengua (ASL), los interaccionistas (véase Gass 1997), partidarios de las teorías de Vygotsky (1962), hacen hincapié en las negociaciones lingüísticas que suelen ocurrir cuando el hilo de la comunicación se dificulta o se rompe a causa de un problema comunicativo. El aprendiente puede aprovechar estos malentendidos para fijarse en los errores, lo que constituye la evidencia negativa necesaria para que se dé un paso adelante en el largo proceso de aprender una 2/L. En otras palabras, lo que no se ha dicho bien o lo que no se ha entendido bien provoca un mecanismo cíclico de <<*input* (i.e. observación explícita, el darse cuenta de algún error) > *intake* (i.e. comprensión del error) > *uptake* (i.e. internalización de la estructura correcta) > *output* (i.e. producción)>>. En caso de que el nuevo *output* que sale al final del ciclo no les suene bien a los nativos hablantes, el ciclo arranca de nuevo en la mente del aprendiente hasta que el *output* se acerque a algo aceptado por los hablantes de esa comunidad. Es un mecanismo que parece desesperantemente gradual y requiere varios intentos y repeticiones para abarcar todos los componentes de una lengua: la pronunciación, la sintaxis, la selección léxica y la pragmática. Entre todos estos

aspectos de una 2/L, las confusiones o carencias léxicas suelen causar numerosos malentendidos.

Aquí es precisamente donde la ELAO entra en acción como un apoyo en el proceso de la adquisición de una segunda lengua (ASL). Le permite al aprendiente fijarse en sus desviaciones de las normas de esa lengua objeto, iniciando una práctica con vistas a controlar esas estructuras y refinar su gramática interna (i.e. su interlengua). Todo esto se puede llevar a cabo de dos modos: por medio de la *ELAO social*, donde el ordenador facilita la conexión entre varias personas que están en diferentes lugares (p. ej. un aprendiente básico puede hablar con otro avanzado o con nativo hablante); o mediante la *ELAO tutorial*, donde el aprendiente interactúa directamente con un programa digital a su propio ritmo, donde quiera y cuando quiera. De las dos maneras, lo que determina el éxito de la actividad asistida por ordenador es el diseño mismo de la tarea, el tema del siguiente apartado.

2.1. El enfoque por tareas

La idea central de la enseñanza con enfoque por tareas consiste en aprender por medio de hacer acciones que se asemejan a la vida real (i.e. “Learn by doing”). Los estudiantes tratan de buscar en grupo soluciones lingüísticas para unas tareas de la vida normal y corriente (Laurillard 2002: 67, Ellis 2003, Willis y Willis 2009). Estas tareas hacen hincapié en el papel activo de los participantes, disminuyendo el protagonismo de los instructores. Irónicamente, son los mismos instructores quienes tienen que diseñar estas actividades colaborativas, dejando el control del proceso y los resultados finales en manos de los estudiantes. Por medio de estas actividades, los estudiantes resuelven problemas semejantes a lo que se encuentran en la vida real, buscan soluciones a los puzzles, participan en juegos, analizan textos y vídeos, comparan o contrastan sus experiencias y reacciones. La 2/L sirve como vehículo para llegar al contenido, pero no es el objeto principal del ejercicio; en otras palabras, el estudio de la gramática surge a raíz de las necesidades de llevar a cabo la actividad. Toda actividad con enfoque por tareas exhibe los siguientes rasgos (González-Lloret y Ortega 2014):

1. El contenido de la actividad es el enfoque central.
2. La actividad cumple con una finalidad comunicativa de índole auténtica.
3. El protagonismo se centra en los estudiantes, no en el instructor.
4. Las formas lingüísticas van integradas en las funciones comunicativas.
5. La evaluación depende de la producción final del grupo.
6. La última fase de la tarea supone algún análisis explícito o reflexión.

2.2. El enfoque por tareas y la enseñanza de la gramática

Conviene resaltar de nuevo que la creación de actividades con el enfoque por tareas no trata de buscar textos o vídeos auténticos con unas determinadas estructuras gramaticales; más bien el instructor pide que los alumnos lleven a cabo ciertas funciones comunicativas y estas implicarán el uso de ciertas construcciones gramaticales a la fuerza. Incluso se pueden presentar textos

auténticos de alto nivel lingüístico, pero lo que se le pide al alumno debe corresponder a su propio nivel, ya sea principiante, intermedio o avanzado (Stryker y Leaver 1997: 8–9).

Schaumann y Green (2004) han empleado el acercamiento del enfoque por tareas en un curso de literatura alemana donde los mismos estudiantes crean el currículum digital para la clase a base de proyectos y actividades. En primer lugar, sus estudiantes tienen que entender los textos; después, tienen que añadir glosas a las lecturas y explicaciones tanto culturales como gramaticales. Los alumnos deben buscar materiales auténticos que sirvan de información de trasfondo, sabiendo que el siguiente grupo de estudiantes va a tener las mismísimas dificultades lingüísticas.

El currículum de Schaumann y Green puede echar mano de la tecnología o no, pero las herramientas digitales tienen una atracción persistente para las generaciones jóvenes. De una manera natural, este enfoque por tareas aprovecha del *homo analyticus*, porque le da al aprendiente un sentido de autonomía y de control sobre su propio desarrollo de la 2/L. Sin embargo, estas actividades no marcharán bien sin una guía bien diseñada por parte del instructor. Si las metas y el diseño piden el apoyo de la ELAO, se podría poner en acción tanto la ELAO social como la ELAO tutorial, como se explicará a continuación.

3. La ELAO social

Nuestra índole humana como *homo socius* nos empuja a comentar en grupo todas las peripecias de la vida y de ahí la motivación para formar redes sociales por internet. Es decir, nuestros estudiantes se han acostumbrado a comunicarse tanto asincrónicamente (p. ej. email, Facebook, WhatsApp, Instagram, Messenger) como sincrónicamente (p. ej. Facetime, Skype, Hangouts, Zoom, Adobe Connect, MS Meeting). Lo escrito sirve como la base de comunicación para todas estas herramientas, pero estas a menudo ofrecen el intercambio de imágenes, grabaciones de audio/vídeo e incluso vídeo en directo. Las dos modalidades de comunicación mediante ordenador (CMC), tanto la sincrónica como la asincrónica, brindan las siguientes ventajas frente a los encuentros presenciales (cara a cara), ya que estos imponen un ritmo de respuestas ágiles y rápidas:

- Una marcha conversacional más lenta (y más manejable).
- Una transcripción del chat que no desaparece y que permite una lectura intensa y repetida.
- Más tiempo para procesar y ensamblar las formas y estructuras aún no controladas antes de producir el *output*.
- Una disminución del filtro afectivo (i.e. se bajan las inhibiciones), porque los errores en el medio digital ocasionan menos estrés.

Se pueden emplear estas herramientas para llevar a cabo tareas que fomenten las negociaciones de significado, lo cual es la meta del modelo interaccionista. Dentro del marco de la ELAO, se ha estudiado a fondo cómo los intercambios lingüísticos —tanto entre aprendientes de diferentes niveles como entre aprendientes y nativo hablantes— estimulan el progreso (Sauro 2011). Estos

diálogos digitales contribuyen a la adquisición de una 2/L porque los participantes tienen tiempo para fijarse en sus errores —algo que rara vez pasa durante la comunicación presencial, especialmente en los ámbitos públicos. En general los resultados confirman el modelo interaccionista, donde el mecanismo de la Zona de Desarrollo Próximo estimula el desarrollo del 2/L. ¡Pero ojo! Sin una guía en forma de una tarea bien diseñada por el instructor, estas conversaciones en línea pueden desviarse hacia roces o pleitos verbales que refuerzan los estereotipos y tópicos negativos de siempre. Es justamente lo que ocurrió en un caso observado por Ware y Kramsch (2005) entre un aprendiz norteamericano y una nativa hablante de alemán que se comunicaban a través de un foro de discusión (i.e. chat asincrónico, solo texto). Estos dos estudiantes terminaron muy molestos, odiando la tecnología y aferrándose aún más a sus respectivos prejuicios culturales.

Lo que le faltó a esta pareja en el momento del encuentro digital era una guía para llevar a cabo una tarea colaborativa por medio de la cual podrían haber explorado las diferencias interculturales con un espíritu de trabajo colectivo, apoyándose mutuamente en vez de caer en tópicos, malentendidos y ataques personales. Una vez más, se percibe el rol tan imprescindible del instructor para señalarles a los participantes un camino colaborativo. Examinemos a continuación el Proyecto Cultura, una ejemplar implementación de un plan de estudio con el enfoque por tareas.

La meta curricular del Proyecto Cultura (Furstenberg et al. 2001) consiste en crear una situación de aprendizaje *tándem* (i.e. un intercambio mutuo entre parejas de dos lenguas) para poder analizar los valores culturales de los hablantes de ambas lenguas. Este reconocido plan de estudios de 2/L requiere que los estudiantes de dos países con dos lenguas maternas diferentes intercambien ideas y examinen las respectivas normas sociales y culturales por medio de completar unas tareas tanto en la 1/L como en la 2/L. La primera implementación tuvo lugar entre universitarios anglófonos y francófonos, pero el modelo ya se ha extendido a otras lenguas (<http://cultura.mit.edu/>).

En la primera fase del proyecto, los estudiantes de cada grupo emplean su lengua materna para completar una serie de encuestas digitales que investigan asociaciones de palabras (p. ej. “¿Qué otras palabras se asocian con la palabra *libertad*?”), terminaciones de oraciones (p. ej. “Un buen ciudadano es alguien que ...”) y situaciones sociales comprometidas (p. ej. “Te fijas en una madre que pega a su hijo en el supermercado. ¿Qué haces? ¿Cómo te hace sentir esta situación?”). De este modo, cada grupo genera unos datos que sirven de materia prima para el análisis intercultural. Otros temas incluyen el trabajo, el dinero, los pasatiempos, la naturaleza, las cuestiones raciales, los estereotipos de género, la familia, la identidad, la educación, el gobierno, la autoridad o el individualismo. Se intercambian las respuestas en forma digital de un grupo a otro y luego se debaten las ideas por medio de un foro asincrónico según las instrucciones de las autoras (pero se podría usar una herramienta sincrónica de videoconferencia también). En sus respectivas clases se buscan explicaciones profundas que revelan el por qué de las respectivas actitudes culturales. Además, los estudiantes examinan otros estudios, sondeos, reportajes periodísticos, anuncios comerciales y películas para respaldar sus conclusiones. También se comenta la expresión

lingüística, es decir, la selección de las frases léxicas y la gramática de los comentarios de cada grupo. El encuentro Cultura funciona bien en el nivel intermedio o avanzado, porque los principiantes no llegan en términos de lengua para desarrollar estas actividades.

Después de llevar a cabo varios ciclos de intercambios y debates, cada instructor de 2/L dirige a sus estudiantes a hacer informes por medio de la 2/L. La finalidad consiste en hacer visible y comprensible la *razón de ser* de la otra cultura. De esa forma lo escrito por medios digitales de cada grupo deja una colección de ensayos que los estudiantes someten a un análisis tanto interlingüístico como intercultural. La comprensión de otra cultura es un paso esencial en el desarrollo de una nueva identidad bilingüe. Se ve claramente el carácter dialógico y Vygotskiano en estas actividades del Proyecto Cultura (lo mismo se podría decir de la CMC entre aprendientes, pero quizás en menor escala porque los participantes viven en el mismo país). Ningún bilingüe comparte la misma identidad cultural del otro; el acto de conversar con otra persona siempre facilita el acto de fijarse en semejanzas y diferencias. A través de unas tareas que dirigen la atención hacia los rasgos culturales y lingüísticos, la ELAO social estimula el desarrollo bilingüe de los participantes.

Otro ejemplo de la ELAO social viene de Román-Mendoza (2010 y 2018) dentro de un marco que llama *una tecnopedagogía crítica para la enseñanza de E/L2* donde los mismos estudiantes toman la iniciativa de buscar fotos e imágenes que tienen que ver con los temas de la vida real en un país hispanico. Además de seleccionar las imágenes, tienen que escribir una explicación de su importancia para los temas de debate de esa semana después de haber investigado en los materiales de la red. Todo se comenta en común, ayudándose entre todos a formar un diario fotográfico-textual personal y luego, un periódico digital colectivo que constituye el trabajo a lo largo del semestre. No solo aprenden a manejar unas determinadas técnicas digitales sino que reflexionan sobre las diferencias interculturales mientras van perfeccionando su uso de la lengua. Como en el caso del Proyecto Cultura, estas actividades foto-textuales forman la base de todo un currículum que Román-Mendoza (2010) resume con la metáfora “una imagen vale más con mil palabras”.

En los dos ejemplos, las herramientas de CMC sirven para conectar a unos individuos con otros. Sin embargo, la magia ocurre con la interacción de los participantes entre sí. El acto de participar en estas interacciones —sean digitales o cara a cara— implica evidentemente un determinado nivel de fluidez en la 2/L. En gran parte, el aprendiente tiene que haber hecho mucha práctica individual antes de colaborar en la ELAO social. Esta práctica individual es la finalidad de la ELAO tutorial, el tema de la próxima sección.

4. La ELAO tutorial

Como en el caso de las mismas herramientas digitales, el concepto de ELAO tutorial ha cambiado bastante en las últimas décadas (véanse Godwin-Jones 2016, Heift y Schulze 2015). Muchas instituciones educativas ya gozan de algún sistema de gestión de aprendizaje (i.e. en inglés “LMS”) con sus debidas ventajas y desventajas (p. ej. Blackboard, Moodle, Canvas, Desire2Learn, EdModo). También hay muchas opciones de formatos de

clases: por ejemplo, las clases presenciales asistidas por la tecnología, las clases híbridas o los cursos impartidos totalmente en línea. La ELAO tutorial puede figurar en todos estos diversos formatos educativos porque más práctica brinda precisamente más destreza con la lengua (y, como se sabe, hace falta mucha práctica para adquirir fluidez en una 2/L). En cuanto a los dispositivos, ya contamos con ordenadores de escritorio, portátiles, tabletas y teléfonos móviles. No hay alumno que no tenga un teléfono móvil inteligente con sus *apps* para aprender una lengua. La nube, los servidores conectados a la red, nos ofrece tanto programas como datos.

Ahora bien, en cuanto al currículum de 2/L, no es que los temas de morfología y gramática se ignoren dentro del marco del enfoque por tareas, pero ya no ocupan la primera fila y esto hace aún más importante la ELAO tutorial para perfeccionar las formas lingüísticas durante los momentos de estudio individual. Sin embargo, el instructor moderno ahora se ve forzado a evaluar los programas y *apps* existentes de ELAO para saber si pueden ser de provecho o no para la clase. Ya no vale fingir que se ignoran las opciones de la ELAO tutorial en nuestra profesión, porque contamos con un estudiante de tipo *homo faber* y, por consiguiente, más horas de contacto con la 2/L producirán mejores progresos y resultados. Obviamente, el *homo faber* combina muy bien con el *homo socius* del uso de la ELAO social. Son atributos de nuestros estudiantes que se complementan, porque un control sólido de las formas permite participar con funciones comunicativas más sofisticadas, que es la meta para el bilingüe en vías de desarrollo.

Asimismo, el marco del enfoque por tareas hace mucho hincapié en el vocabulario de una 2/L. Para poder desenvolverse en una amplia gama de funciones comunicativas auténticas —por ejemplo, las conversaciones espontáneas, la lectura, la escritura, el humor— el aprendiente tiene que disponer de un conocimiento léxico no solo grande en términos absolutos, sino también profundo en el sentido sintáctico de saber cuáles son las palabras más adecuadas en cada contexto. Nation (2001) y Schmitt (2010) calculan que el aprendiente tiene que saber alrededor de 5.000 palabras para comunicarse con eficacia en una 2/L. Schütze (2017) nos informa de que se aprenden mejor las palabras si van asociadas con definiciones, sonidos, imágenes, anécdotas o emociones fuertes. Teixeira (2015) demostró que el acto de teclear las palabras también apoya la retención en la memoria a largo plazo.

Afortunadamente, hay una pléthora de *apps* que sirven para el estudio individual del léxico: por ejemplo, Anki.com, Duolingo.com, MangoLanguages.com, Memrise.com, Quizlet.com, Rosetta Stone, eyeVocab.com. Muchos de estos programas presentan el vocabulario por medio de las técnicas de espaciado y reciclaje, lo cual aumenta la retención léxica (Schütze 2017). Además, los programas como Duolingo y Rosetta Stone ofrecen juegos léxicos (¡pensemos en el poder de motivación que viene de los impulsos de *homo ludens*!), premios, niveles y un portal social para conectarse con hablantes de 34 lenguas.

Más allá de las consideraciones paradigmáticas de una palabra en sí, tenemos que enfrentarnos también con el vocabulario en frases léxicas, o sea, la dimensión sintagmática de las selecciones léxicas. Es decir, se selecciona

una palabra, pero luego, hay que seleccionar las palabras que van con la palabra en cuestión; lo paradigmático implica lo sintagmático a la fuerza. Por consiguiente, tenemos que enseñar las colocaciones más frecuentes, no solo la selección de palabras aisladas. Godwin-Jones (2015) ha recomendado el uso de un corpus multilingüe como Linguee.com para buscar colocaciones en inglés, francés, italiano, español, portugués, ruso, chino y japonés. Linguee.com pone una lengua en pareja con otra, dando no solo la definición, sino también un centenar de ejemplos extraídos de la red al lado la de traducción correspondiente en la otra lengua (p. ej. inglés/español, francés/español, etc.). No obstante, el instructor tiene que enseñar a los estudiantes unas técnicas de búsqueda para dar con todas las palabras que entran en una frase léxica. Por ejemplo, el instructor puede inventar una actividad en que los estudiantes usen el corpus de Linguee.com para descubrir los verbos de régimen preposicional: o sea, *invitar a*, *acordarse de*, *chocar con*, *consistir en*, etc. Estas combinaciones de preposiciones son totalmente idiosincráticas de una lengua a otra y se tienen que aprender estos hechos lingüísticos uno por uno.

Otras actividades que se centran en mejorar la pronunciación pueden acudir al programa Forvo.com, que ofrece grabaciones dialectales de unas 350 lenguas del mundo. El instructor puede diseñar una actividad en Forno.com donde los alumnos comparen la pronunciación nativa con la suya usando unos vocablos clave para la unidad docente de una semana en particular. Las grabaciones de diferentes dialectos abren camino a un análisis muy útil para el alumno intermedio o avanzado.

Otra *app* formidable para fomentar actividades en grupo es VoiceThread.com que permite crear un sitio web interactivo con grabaciones de audio, imágenes y comentarios textuales. Los participantes pueden estar en cualquier parte del mundo; los proyectos se basan en la participación por internet (de nuevo, es otro ejemplo del uso de la nube digital). Luego, cualquier persona puede ver el producto final y añadir comentarios que pasan a través de un filtro controlado por el instructor. VoiceThread.com representa un ejemplo de las muchas herramientas digitales cuya finalidad es contar historias digitales y multimedia. De nuevo, el producto final depende totalmente de la coherencia y del buen diseño que dé el instructor.

Otras herramientas de autoría facilitan la creación de actividades basadas en vídeos almacenados en YouTube.com: por ejemplo, Thinglink.com, Playposit.com, H5P.org, HapYak.com. Cada cual aporta funciones atractivas para crear actividades para un vídeo con preguntas, comentarios, puntos de acceso en la pantalla y pruebas de comprensión. Captivate (adobe.com) ofrece un potente programa de autoría, pero también impone muchas complejidades de programación para el instructor. Hace maravillas para la creación de actividades digitales, pero no se puede usar sin unas consultas con un técnico de informática.

5. La narrativa digital y la identidad bilingüe

YouTube.com sigue siendo un gran recurso tanto para los instructores como para los aprendientes. Los jóvenes, siguiendo las querencias inherentes de *homo faber*,

ya saben cómo contar sus historias a través de vídeos y textos y luego, publicar el producto en la red. Les encantan estas herramientas. Suelen emplear iMovie.com, FinalCut.com, GarageBand.com y muchas otras *apps* para esta fase de producción por medio de los teléfonos móviles inteligentes (Oskoz y Elola 2014, 2016). Como instructores de 2/L, sacaremos partido de estas destrezas digitales de los jóvenes —sin tener que ser peritos nosotros mismos en el uso de ellas— pero solamente si sabemos diseñar actividades que siguen el marco del enfoque por tareas. El producto final será tanto un artefacto multimedia como un texto/guion escrito. Luego, el resto de la clase verá los proyectos en la red y se podrán comentar en clase o en línea, estimulando otras reflexiones culturales y lingüísticas.

S'hiri (Blake y S'hiri 2012) hizo algo semejante con el examen final de su clase de principiantes de árabe en línea en la Universidad de California, Berkeley. Las técnicas de producción fueron muy básicas (un vídeo lleno de dibujos originales digitalizados con grabaciones de sonido por internet), pero el resultado da la impresión de unos estudiantes intermedios, no de unos principiantes: <https://www.youtube.com/watch?v=Gc4gw6Ig564>. Semejante proyecto exige que los aprendientes investiguen el tema y que escriban durante la pre-fase de la tarea un guion que respete los patrones culturales de la 2/L. La fase de producción requiere atención a la pronunciación, la entonación, la selección de vocabulario, la sintaxis, la pragmática y la cultura. Incluso la música de trasfondo pide una investigación de las normas de la lengua y cultura objeto. Ya que se publica el producto final en el foro público de YouTube, los estudiantes se preocupan de hacer algo de calidad. Gozarán de esta colaboración, lo cual pone en acción una vez más el entusiasmo del *homo ludens*.

No es necesario usar vídeos para contar historias, a pesar de que añaden un toque muy moderno y atractivo. La escritura colaborativa cumple muy bien con las metas interaccionistas/Vygotskianas a través del uso de una wiki o un blog (i.e. bitácora digital). El acto de escribir siempre implica una negociación del significado con el lector, o sea, escribir es una actividad dialógica (Zheng y Warschauer 2017). Cuando se escribe en grupo, aumenta más la preocupación por los lectores. La herramienta más usada para llevar a cabo la escritura colaborativa es Google a través de Google docs, pero hay otras wikis y blogs comerciales: MS Word Online, Quip.com, PBwiki.com, MediaWiki.com, blogger.com.

Pese a los beneficios de escribir de forma colaborativa, los participantes dudan en corregir a los compañeros en cuanto a gramática se refiere (Elola and Oskoz 2010). Se ofrecen modificaciones en el contenido, pero les incomoda criticar la expresión lingüística de otros miembros del grupo, especialmente si los errores no impiden el entendimiento. A pesar de eso, Lee (2010) y Ware y O'Dowd (2008) han demostrado que es posible guiar a los estudiantes para que presten atención a la corrección. Se puede combinar el acto de escribir en grupo con conversaciones sincrónicas, aprovechando lo mejor del *homo socius* y del *homo faber*. El instructor debe estructurar la tarea de manera que los individuos tengan que participar un poco en todas las diferentes labores de la composición (i.e. la estructura del bosquejo, la

información de trasfondo, la redacción del principio, la redacción del final, la corrección de la gramática, la edición de la versión final). No es aconsejable que cada cual se limite solo a corregir lo suyo y nada más (Blin y Appel 2011).

De lo presentado, se ve la lógica de la ELAO al servicio de crear una nueva identidad bilingüe. Las herramientas dan el soporte, pero son las tareas las que estimulan una estética literaria nueva que permite una narración informada por las ideas de dos lenguas y dos culturas. Lo bonito del acto de escribir —ya sea por papel o por medios digitales— reside en el tiempo prácticamente sin límites para procesar el lenguaje. Además de formular las ideas, el aprendiente de una 2/L tiene una carga cognitiva muy pesada al tener que producir enunciados en una 2/L, esto es, la selección de vocabulario, la morfología y la sintaxis correcta. Cuando se escribe, esta carga cognitiva se le hace un poco menos abrumadora al aprendiente. La palabra escrita provee un artefacto, una persistencia que posibilita la revisión, tanto la mejora conceptual como la corrección formal. La fluidez gramatical nos permite pensar sin pensar —un acto intuitivo e implícito. Sin embargo, el hablante en vías de desarrollo de 2/L usa la escritura para solventar las dificultades de no tener la fluidez aún ganada.

6. Conclusiones

No hay atajos para aprender a tocar la guitarra como Paco de Lucía, jugar al tenis como Nadal, pintar como Picasso, o cantar como El Cigala. ¡Práctica, práctica, práctica! Tampoco hay atajos en el camino de aprendizaje de una 2/L. Sin embargo, como instructores de 2/L (de E/LE) podemos hacer que la caminata sea más atractiva y placentera por medio de crear tareas con un sentido comunicativo realista. Los aprendientes seguirán en el camino si las tareas les parecen útiles para el mundo real. Y no todas las tareas son iguales, ni mucho menos. Es el rol *sine qua non* de los instructores. Los estudiantes responden a las tareas con unas características innatas: o sea, *homo loquens*, *homo analyticus*, *homo socius*, *homo faber*, *homo ludens*, *homo fabulans*.

Lo dicho no niega que haya otros factores que determinan el éxito de las colaboraciones (*homo socius*). ¿Comparten los estudiantes las mismas metas, el mismo nivel de autonomía o agencia, el mismo compromiso emocional? Los modelos de actividad (Engeström 2015) postulan una interrelación compleja entre los participantes, las finalidades, las herramientas disponibles, la comunidad lingüística, las reglas/instrucciones de la tarea y la división laboral del grupo. Aquellos instructores con mucha experiencia saben intuitivamente cómo crear actividades que cumplan tanto con el enfoque por tareas como con la meta de despertar una nueva identidad intercultural. Sin embargo, todos los instructores pueden enfocarse de forma concienzuda en los detalles de sus actividades con un enfoque por tareas junto al soporte de las nuevas tecnologías. El espíritu *homo analyticus* le sirve tanto al aprendiente como al instructor de 2/L.

Referencias bibliográficas

- Blake, R. – Zyzik, E. (2016): *El español y la lingüística aplicada*. Georgetown: GUP.
- Blake, R. – S’hiri, S. (2012): “Online Arabic language learning: What happens after?”, *L2 Journal* 4 (2), 230–46.
- Blin, F. – Appel, C. (2011): “Computer Supported Collaborative Writing in Practice: An Activity Theoretical Study”, *CALICO Journal* 28, 2, 473-497.
- Cultura Project, M.I.T. <http://cultura.mit.edu/>.
- Ellis, R. (2003): *Task-based language teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Elola, I. & Oskoz, A. (2010): “Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions”, *Language Learning & Technology* 14, 3, 51-71.
- Engeström (2015): *“Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research”* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Examen final (árabe), UC Berkeley. <https://www.youtube.com/watch?v=Gc4gw6Ig564>.
- Furstenberg, G., - Levet, S. - English, K. - Maillet, K. (2001): “Giving a virtual voice to the silent language of culture: The Cultura project”, *Language Learning & Technology* 5, 1, 55–102.
- Gass, S. M. (1997): *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Godwin-Jones, R. (2016): “Looking back and ahead: 20 years of technologies for language learning”, *Language Learning & Technology* 20, 2, 5–12.
- González-Lloret, M. – Ortega, L. (2014): *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Heift, T. – Schulze, M. (2015): “Tutorial computer-assisted language learning”, *Language Teaching* 48, 4, 471–490.
- Lee, L. (2010): “Exploring wiki-media collaborative writing: A case study in an elementary Spanish course”. *CALICO Journal* 27, 2, 260-276.
- Nation, P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oskoz, A. – Elola, I. (2014): “Promoting foreign language collaborative writing through the use of Web 2.0 tools”, en M. Gonzalez-Lloret y L. Ortega (Eds.) *Technology and tasks: Exploring technology-mediated TBLT*. Amsterdam: John Benjamins, 115–147.
- Oskoz, A. – Elola, I. (2016): “Digital stories: Bringing multimodal texts to the Spanish writing classroom”, *ReCALL* 28, 3, 326–342.
- Román-Mendoza, E. (2018): *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. London: Routledge.
- Román-Mendoza, E. (2010): “Una imagen vale más con mil palabras”. <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:288a5c4e-cb5a-4414-8366-69305875ad64/romanmendoza-pdf.pdf>.
- Sauro, S. (2011): “SCMC for SLA: A research synthesis”, *CALICO Journal* 28, 2, 1–23.
- Schaumann, C. – Green, A. (2004): “Enhancing the study of literature with the Web”, en L. Lomicka y J. Cooke-Plagwitz (eds.) *The Heinle professional series in language instruction, Vol. 1, Teaching with technology*, Boston: Heinle.
- Schmitt, N. (2010): “Key issues in teaching and learning vocabulary”, en R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse y M. del Mar Torreblanca-López (eds.). *Insight into non-native vocabulary teaching and learning*, Clevedon: Multilingual Matters, 28-40.

- Schütze, U. (2017): *Language learning and the brain: Lexical processing in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stryker, S. B. – Leaver, B. (eds. 1997): *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Teixeira, A. (2015): *The role of keyboarding in the development and retention of L2 Spanish vocabulary* (Doctoral dissertation). University of California, Davis, Davis, CA.
- Vygotsky, L. (1962): *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ware, P. D. – O’Dowd, R. (2008): “Peer feedback on language form in telecollaboration”. *Language Learning & Technology* 12, 1, 43–63.
- Ware, P. D. – Kramsch, C. (2005): “Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration”, *Modern Language Journal* 89, 2, 190–205.
- Willis, D. – Willis, J. (2009): “Task-based language teaching: Some questions and answers”. *Language Teacher* 33, 3, 3–8.
- Zheng, B. y Warschauer, M. (2017): “Epilogue: Second language writing in the age of computer-mediated communication”. *Journal of Second Language Writing* 36, 61–67.

Referencias de software

- Anki. [Http://anki.com](http://anki.com)
- Adobe Connect. [Http://www.adobe.com](http://www.adobe.com)
- Blackboard. [Http://blackboard.com](http://blackboard.com)
- Blogger. [Http://www.blogger.com](http://www.blogger.com)
- Canvas. [Http://canvas.instructure.com](http://canvas.instructure.com)
- Desire2Learn. [Http://www.d2l.com](http://www.d2l.com)
- DuoLingo. [Http://Duolingo.com](http://Duolingo.com)
- Edmodo. [Http://www.edmodo.com](http://www.edmodo.com)
- EyeVocab. [Http://eyevocab.com](http://eyevocab.com)
- Facebook. [Http://facebook.com](http://facebook.com)
- FaceTime. [Http://www.apple.com](http://www.apple.com)
- FinalCut. [Http://www.apple.com](http://www.apple.com)
- Forvo. [Https://forvo.com](https://forvo.com)
- GarageBand. [Http://www.apple.com](http://www.apple.com)
- Hangouts. [Http://hangouts.google.com](http://hangouts.google.com)
- HapYak. [Http://corp.hapyak.com](http://corp.hapyak.com)
- H5P. [Http://h5p.org](http://h5p.org)
- iMovie. [Http://www.apple.com](http://www.apple.com)
- Instagram. [Http://instagram.com](http://instagram.com)
- Linguee. [Http://linguee.com](http://linguee.com)
- MangoLanguages. [Http://mangolanguages.com](http://mangolanguages.com)
- MediaWiki. [Https://www.mediawiki.org](https://www.mediawiki.org)
- Memrise. [Http://www.memrise.com](http://www.memrise.com)
- Messenger. [Http://messenger.com](http://messenger.com)
- Moodle. [Http://moodle.org](http://moodle.org)
- MS Word Online. [Https://office.live.com](https://office.live.com)
- PBWiki. [Https://lifehacker.com](https://lifehacker.com)
- Quip. [Http://quip.com](http://quip.com)
- PlayPosit. <http://playposit.com>

Quizlet. [Https://quizlet.com](https://quizlet.com)
RosettaStone. [Https://www.rosettastone.com](https://www.rosettastone.com)
Skype. [Http://skype.com](http://skype.com)
Thinglink. [Http://thinglink.com](http://thinglink.com)
VoiceThread. [Https://voicethread.com](https://voicethread.com)
WhatsApp. [Http://whatsapp.com](http://whatsapp.com)
YouTube. [Http://youtube.com](http://youtube.com)
Zoom. [Http://zoom.us](http://zoom.us)