



La importancia de la competencia digital para la superación de la brecha lingüística en el siglo XXI: Aproximación, factores y estrategias

The importance of digital competence to bridge language gap in the 21st century: Approach, factors and strategies

M^a Elena Gómez Parra¹ y Cristina A. Huertas Abril²

Fecha de recepción: 29/07/2018; Fecha de revisión: 01/01/2019; Fecha de aceptación: 03/01/2019

Cómo citar este artículo:

Gómez Parra, M^a E., & Huertas Abril, C.A. (2019). La importancia de la competencia digital para la superación de la brecha lingüística en el siglo XXI: Aproximación, factores y estrategias. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(1), 88-106. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.11095>

Autor de Correspondencia: elena.gomez@uco.es

Resumen:

La enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas es una prioridad para la mayor parte de las políticas educativas internacionales. No es posible concebir el siglo XXI desprovisto del acceso a la información que se produce masivamente en inglés en los diversos campos de la ciencia, la cultura y la sociedad. Este trabajo analiza en profundidad el concepto de "brecha lingüística", así como los factores que la ocasionan y las estrategias para superarla desde la competencia digital. La interrelación de estos tres aspectos nos conducirá a la descripción de un proyecto de investigación titulado «LinguApp: Asegurando el acceso al aprendizaje universal e inclusivo de segundas lenguas» (PRY208/17), financiado por la Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces. El objetivo principal de dicho proyecto es diseñar una *web app*, de acceso libre y gratuito, que dé acceso a recursos formativos específicamente seleccionados por expertos y evaluados *ex profeso* para el aprendizaje de idiomas (español e inglés), garantizándose su calidad y adecuándose a los objetivos específicos de cada usuario. Las conclusiones de este trabajo nos conducen a corroborar que el aprendizaje autónomo de lenguas solo se entiende hoy día bajo el paraguas de la competencia digital debidamente guiada y acompañada por expertos.

Palabras clave: Brecha Lingüística; Competencia Digital; Proyecto de Investigación; Aprendizaje Autónomo de Segundas Lenguas; TIC.

Abstract:

Second language learning and teaching is a priority for most international educational policies. It is not possible to understand the 21st century without access to information, which takes place mainly in English in the fields of science, culture and society. This paper analyses exhaustively the concept of language gap, as well as the factors that cause and the strategies to overcome it by

¹Universidad de Córdoba (España): elena.gomez@uco.es; CÓDIGO ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7870-3505>

²Universidad de Córdoba (España): cristina.huertas@uco.es; CÓDIGO ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9057-5224>

considering digital competence. The interrelation of these three elements will lead us to the description of the research project "LinguApp: Asegurando el acceso al aprendizaje universal e inclusivo de segundas lenguas (PRY208/17)", funded by Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces. The main objective of this project is the design of a free-access web app that offers training resources, specifically selected by experts and assessed *ex profeso* for learning languages (Spanish and English), and thus ensuring the quality and suiting the specific needs of each user. The conclusions of this paper lead us to affirm that autonomous language learning can only be understood nowadays under the scope of digital competence duly guided and accompanied by experts.

Key Words: Language Gap; Digital Competence; Research Project; Autonomous Language Learning; ICT

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas es, hoy día, uno de los ejes educativos más importantes y con mayor relevancia en los organismos internacionales de referencia, erigiéndose como una prioridad en la sociedad del siglo XXI. Así, entre otros, la Comisión Europea, en palabras de Vassiliou, Comisaria para la Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud, subraya lo siguiente: «Linguistic and cultural diversity is one of the European Union's major assets» (2012, p. 1).

Actualmente, no cabe duda del papel predominante del inglés y del español en este paradigma, pues se trata de dos lenguas mayoritarias de intercambio para la ciencia, la divulgación y el trasvase cultural, cuyo aprendizaje constituye una magnífica base sobre la que construir la convivencia pacífica de los pueblos. El aprendizaje de lenguas es, así, uno de los grandes retos para la ciudadanía europea:

«El Consejo Europeo de Barcelona (marzo de 2002) abogó por acciones concretas para "mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana" y por un indicador de competencia lingüística. Desde entonces, la Comisión viene apoyando los esfuerzos por desarrollar la política de aprendizaje de lenguas y los indicadores de resultados» (Comisión Europea, 2018, párr. 2).

Esta clara intención política educativa, además, se alinea con los objetivos del Horizonte 2020, tal como declara el *Prólogo de Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*:

«La mejora en la calidad y eficacia del aprendizaje de las lenguas es uno de los objetivos primordiales del Marco Estratégico para la Educación y la Formación ("ET 2020"). En él se insiste en la necesidad de capacitar a los ciudadanos para comunicarse en dos lenguas distintas de su lengua materna, así como la de promover la enseñanza de idiomas y de ofrecer a la población inmigrante la oportunidad de aprender la lengua del país de acogida» (Vassiliou y Šemeta 2012, p. 3)

De igual modo, el reciente *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía* (PEDLA) (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2017, p.17) establece que «no debemos olvidar que con el aprendizaje de una o más lenguas extranjeras se pretende conseguir no solo un aumento de las oportunidades académicas, sino también de las oportunidades laborales (aumento de la empleabilidad)».

Por tanto, el apoyo nacional e internacional de las políticas educativas a las lenguas es inequívoco y decidido. Sin embargo, y a la luz de datos

objetivos y contrastados, debemos señalar el hecho de que el aprendizaje de segundas lenguas en España, y más concretamente en Andalucía, no resulta una asignatura fácil (ni para escolares ni para adultos). Los resultados del alumnado escolar nos indican que estamos en el camino adecuado, pero quedan aún puntos que mejorar; todos concernientes a la metodología de enseñanza y aprendizaje de lenguas, el contexto, la motivación y el acceso, aspectos sobre los que podemos citar amplia y contrastada bibliografía al respecto (Ellis, 1997; Gass y Selinker, 2001; Gardner, 2010; y Marsh y Frigols, 2012, entre otros).

El siglo XXI es el siglo de la información y, como hemos visto, asegurar el aprendizaje de idiomas del conjunto de la sociedad es una prioridad. El acceso a segundas lenguas como el inglés y el español es hoy más que nunca una necesidad, dado que vivimos momentos de cambio incesante, donde el dominio de un idioma que facilite el alcance universal a información actualizada se ha convertido en condición *sine qua non* para la población en una sociedad globalizada y permanentemente conectada.

Adicionalmente, el aprendizaje individual se concibe en la actualidad principalmente a través de tecnologías interactivas y participativas que ofrezcan una experiencia estimulante y socialmente positiva, pero que, al tiempo, se conviertan en un constructo que permita al alumnado aprender haciendo, a la vez que comparte sus experiencias de conocimiento con otros que, frecuentemente, se encuentran al otro lado de ese espacio virtual.

El acceso universal al aprendizaje de segundas lenguas es, por tanto, una de las mejores herramientas de nuestro siglo para asegurar, a su vez, el acceso a la información y la convivencia pacífica de los pueblos.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

En este apartado analizaremos en profundidad el concepto de brecha lingüística, así como los factores y las estrategias fundamentales para abordarla desde la competencia digital.

2.1. Aproximación al término “brecha lingüística”

El concepto «brecha léxica» (*word gap* en su concepción original) fue acuñado por Hart y Risley en 1995. Con él, estos autores identificaron un

fenómeno que afectaba a un grupo de estudiantes que mostraban un contexto económico empobrecido. Según su estudio, el alumnado procedente de familias acomodadas estaba expuesto a contextos lingüísticos más ricos, en los que se contabilizaron 30 millones de palabras más que aquellos en los que vivía el alumnado de capas sociales y económicas más bajas:

«In four years of such experience, an average child in a professional family would have accumulated experience with almost 45 million words, an average child in a working-class family would have accumulated experience with 26 million words, and an average child in a welfare family would have accumulated experience with 13 million words» (Hart y Risley, 2003, p. 7).

Las diferencias sociales explicaban las disparidades académicas identificadas (puesto que también se observaron diferencias en los resultados escolares –a favor del alumnado con mejor nivel socio-económico– entre estos dos grupos). Este estudio, altamente influyente en la comunidad científica, ha servido para promover políticas educativas que: «directly shape the educational opportunities of language minority students and have recently surfaced with renewed attention in the media» (Johnson, 2015, p. 42).

Johnson (2015), desde una perspectiva comunicativa del lenguaje, renombra el concepto y pasa a denominarlo “brecha lingüística” (*language gap*, en inglés), en el que ya no solo se habla del cómputo de unidades léxicas, sino que también entran a formar parte de él las interacciones orales, discursivas e, incluso, gestuales entre hablantes. Por tanto, estamos ya, 20 años después de la identificación de una brecha que afectaba al acceso a las lenguas de una parte de la población, ante un concepto mucho más moderno y acorde a los tiempos. En sus conclusiones, arremete contra una visión elitista de la educación y enuncia una enérgica llamada de atención hacia los responsables del diseño de políticas educativas e, incluso, hacia los docentes quienes, en sus aulas, son los encargados de la implementación de los enfoques:

«It is imperative that we take a course of action that differs from the traditional approach to educating children from economically impoverished backgrounds. Although recognizing the linguistic strengths of culturally diverse students is a necessary step in ameliorating this situation, leveling academic (and social) disparities between different SES groups must begin by acknowledging the ingrained language ideologies that

continue to subordinate diverse dialects to a mythical 'standard English'»). (Johnson, 2015, p. 47)

Finalmente, y ya en el último estadio evolutivo de este concepto, Johnson y Zentella (2017, p. 1) analizan en profundidad los factores socioeconómicos que relacionan educación y pobreza: «Gap discourses have facilitated the way language use within economically disadvantaged communities is simultaneously blamed for academic disparities and targeted for remediation». En este sentido, afirman:

«This notion of a "language gap" has become normalized to such an extent that some individuals from low-SES backgrounds have been led to believe that their ways of speaking to their children are responsible for, and can result in, academic failure». (Johnson y Zentella, 2017, p. 1).

Por tanto, y para concluir esta aproximación al concepto de «brecha lingüística», nuestra concepción teórica se muestra cercana a la de Johnson (2015). Compartimos el concepto comunicativo, complejo y completo del lenguaje, en el que el hablante utiliza multitud de recursos (verbales y no verbales) para conseguir la finalidad ulterior de la lengua: comunicar entendiendo y haciéndose entender. Añadimos, sin embargo, la vertiente tecnológica a la variedad de interacciones que Johnson (2015) enumera; la sociedad del siglo XXI no es entendible sino es bajo un prisma digital. Asimismo, compartimos con Johnson y Zentella (2017) la idea de que la brecha lingüística es una realidad en la sociedad del siglo XXI, provocada en su mayor parte por las desigualdades socio-económicas a las que parte de la población se ve abocada (p.ej. colectivos de inmigrantes que, frecuentemente, encuentran dificultades para el acceso al aprendizaje de segundas lenguas).

2.2. Factores

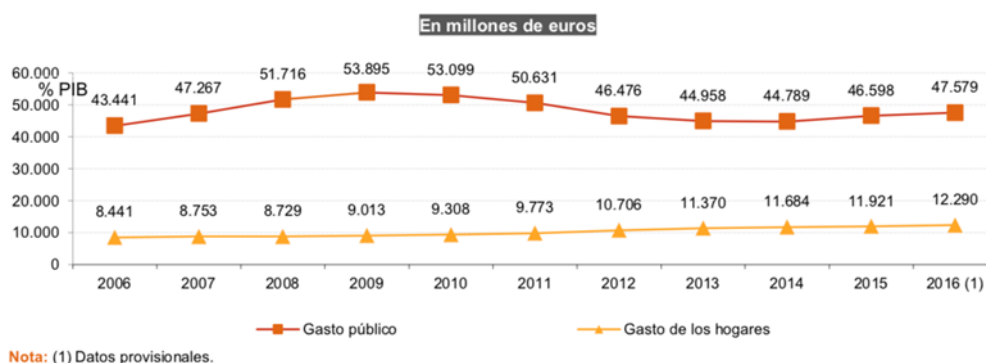
Son diversos los factores que pueden afectar a la brecha lingüística, tanto para superarla como para incrementarla. En este trabajo, y a pesar de que la brecha lingüística se da a nivel global, centraremos el análisis de su impacto en el contexto nacional español. Para ello, estudiaremos dos tipos de factores clave: socioeconómicos y lingüísticos.

2.2.1 Factores socioeconómicos

Tal y como señalan Johnson y Zentella (2017) existen factores socioeconómicos que vinculan de manera directa la brecha lingüística con la pobreza y el acceso a la educación. Así, la última encuesta exhaustiva sobre el gasto de los hogares en educación, correspondiente al curso 2011/2012 (INE, 2012b), y que aborda tanto estudios reglados como no reglados, arroja información relevante en este sentido.

Los resultados ponen de manifiesto las limitaciones que tienen los hogares para poder realizar gastos en educación, así como las diferencias que existen entre el gasto de los hogares que cuentan con alumnado en educación pública, frente a aquellos hogares con estudiantes en educación concertada o privada: «El gasto medio por alumno fue de 822 euros en la enseñanza pública, 1.549 euros en la privada concertada y 3.627 euros en la privada sin concierto» (INE, 2012b, p. 1). En este sentido, hemos de destacar la siguiente afirmación: «Desde el punto de vista de los ingresos mensuales netos del hogar, a mayor nivel de ingresos mayor proporción de estudiantes en aulas privadas (con y sin concierto)» (INE, 2012b, p. 2). A pesar de estas diferencias, el gasto de las familias en educación en 2016 se sitúa en 12.290 millones de euros (1,10 % del PIB), manteniéndose estable con un ligero incremento en los últimos diez años (véase Fig. 1), independientemente de los recortes y recuperaciones del gasto público, según el *Sistema estatal de indicadores de la educación 2018* (MEFP, 2018, p. 52).

Figura 1. Evolución del gasto público y de los hogares en educación.
Fuente: MEFP, 2018, p. 52.



De igual modo, la situación económica y laboral afecta de manera decisiva al gasto en educación:

«En cuanto a la situación en la actividad del sustentador principal del hogar, el gasto por alumno en enseñanza reglada fue de 1.424 euros si el sustentador estaba ocupado, de 1.154 euros si estaba jubilado o retirado, de 858 euros si eran otros inactivos (amas de casa, estudiantes...) y de 690 euros si estaba parado» (INE, 2012b, p. 4).

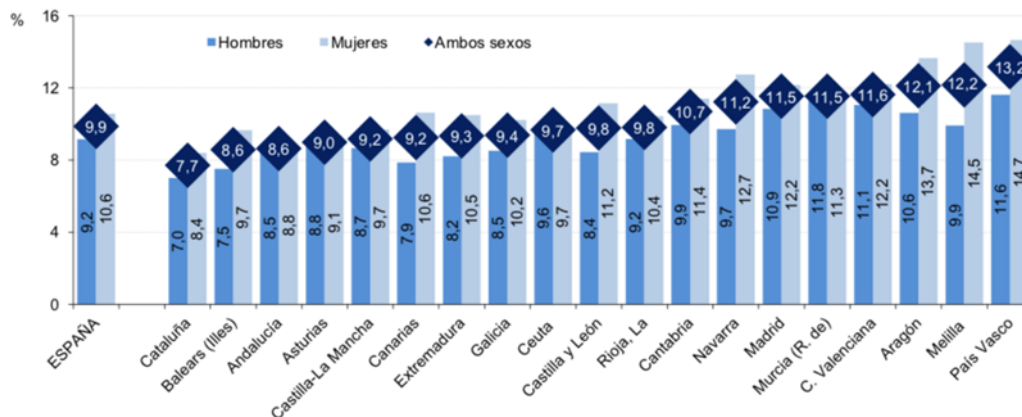
Como se deriva de estos datos objetivos, tanto la procedencia de los progenitores (población inmigrante) como las personas inactivas o desempleadas tienen menores posibilidades de realizar gastos en educación, frente a aquellas familias con mayores ingresos, lo cual ocasiona necesariamente desigualdades en relación con las oportunidades de formación en general y en segundas lenguas en particular.

Dentro de los factores socioeconómicos, nos interesa abordar también el caso específico de la población adulta en relación con su participación en actividades de aprendizaje o formación. Así, el 41,1 % de las personas entre 18 y 65 años realizaron alguna actividad formativa durante el último año (INE, 2012a, p. 1). Sin embargo, existen diferencias significativas entre comunidades autónomas, a saber:

«Las comunidades autónomas con mayor participación en actividades educativas han sido Castilla y León, Comunidad de Madrid, País Vasco y La Rioja, todas ellas con una participación superior al 45 %. Por el contrario, las que han presentado los menores porcentajes son Andalucía, Castilla-La Mancha, Comunitat Valenciana, y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, todas ellas con una participación inferior al 40 %» (INE, 2012a, p. 1).

Estos datos se reajustan si nos centramos de manera más específica en la población comprendida entre 25 y 64 años, si bien el porcentaje a nivel nacional es significativo, puesto que el 9,9 % de la población participó en alguna acción de educación o formación permanente en el año 2017 (MEFP, 2018, p. 47). La distribución por comunidades autónomas y por sexos puede comprobarse el siguiente gráfico (Figura 2):

Figura. 2. Porcentaje de población de 25 a 64 años que participó en una acción de educación o formación permanente por comunidad autónoma y sexo en 2017. Fuente: MEFP, 2018, p. 47.



Nota: Los datos deben ser tomados con precaución, debido a los errores de muestreo derivados de tamaños muestrales pequeños.

En esta misma línea, los indicadores de educación del MEFP (2018) destacan que la participación en este tipo de actividades de formación aumenta de manera directamente proporcional al nivel educativo:

«La participación de los titulados en E. Superior es del 16,7 % y se reduce al 3,5% para la población con nivel de primera etapa de E. Secundaria e inferior. También la participación se va reduciendo conforme aumenta la edad, siendo del 18,6 % de la población de 25 a 34 años y del 4,1% para la población de 55 a 64 años» (MEFP, 2018, p.46).

Por último, la encuesta del INE (2012b) también nos revela información muy interesante acerca del aprendizaje informal: «Más de 5,5 millones de personas adultas (el 18,7 %) han intentado adquirir conocimientos por su cuenta. Las lenguas extranjeras han sido la principal materia de estudio» (p. 5). Sin embargo, estos datos contrastan con la intención de seguir formándose y las dificultades que se encuentran en este proceso pues, a pesar de que los datos van en línea con la media europea (MEFP, 2018, p. 47), el 20 % de los adultos de 18 a 65 años ha tenido intención de aprender o seguir aprendiendo, pero no le ha resultado posible por distintos motivos, entre los que destacan:

«la incompatibilidad entre el horario del trabajo y el de la formación (31,9 % en los hombres y 26,1 % en las mujeres), la falta de tiempo por responsabilidades familiares (17,1 % en los hombres y 30 % en las mujeres) y la falta de apoyo del empleador o de los servicios públicos de empleo (21,3 % en los hombres y 17,6 % en las mujeres)» (INE, 2012b, p. 6).

2.2.2 Factores lingüísticos

El papel que desempeñan las segundas lenguas en la actualidad es indudable pues, de acuerdo con el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018):

«Las lenguas pueden tender puentes entre las personas, darnos acceso a otros países y culturas y hacer que nos entendamos mejor. Los conocimientos de lenguas extranjeras también cumplen un papel cada vez más importante al aumentar la empleabilidad de los jóvenes y son un factor de competitividad de las empresas» (p. 45).

En esta misma línea, uno de los objetivos de la política de multilingüismo de la Unión Europea es que el conjunto de la ciudadanía europea hable dos idiomas además de su lengua materna o principal. Este compromiso firme de la UE (2018) se fundamenta, entre otros, en los siguientes aspectos:

«-mejorar las competencias lingüísticas permite a más personas estudiar o trabajar en el extranjero y mejora sus perspectivas de empleo

-hablar otros idiomas ayuda a entenderse a personas de diferentes culturas, lo que resulta fundamental en una Europa multilingüe y multicultural

-para operar eficazmente en toda Europa, las empresas necesitan personal multilingüe» (UE, 2018, párr. 15).

Para analizar los factores lingüísticos dentro del contexto nacional español nos centraremos en la comunidad autónoma de Andalucía, debido a sus numerosas iniciativas en este sentido. No cabe duda de que la Junta de Andalucía está firmemente comprometida con el desarrollo del plurilingüismo en la sociedad andaluza, tal y como respalda el *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020 (PEDLA)* (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2016, p. 19). Como el propio documento indica, el PEDLA tiene como objetivo fundamental consolidar el Plan de Fomento del Plurilingüismo, que en 2005 da lugar al comienzo de una renovación en la enseñanza de las lenguas en Andalucía, gracias a la aparición del programa bilingüe. Con el esfuerzo del profesorado y de las instituciones, este programa se ha ido perfeccionando con el paso de los años y permite que en más de 1.000 centros públicos andaluces se oferte actualmente enseñanza bilingüe. Junto al hecho de garantizar la continuidad de este tipo de enseñanzas, nos interesa especialmente destacar que se busca «Garantizar la igualdad de oportunidades para el alumnado de zonas más desfavorecidas por su situación geográfica o por su

situación económica» (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2016, p.19).

No obstante, y aunque «la enseñanza bilingüe en Andalucía desarrolla los objetivos educativos de la Comisión Europea en sus principios del desarrollo de competencias (*savoir, savoir faire y savoir être*) y los principios de *language is for use y language is for all*» (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2016, p.8), la realidad nos muestra que son numerosos los retos a los que nos enfrentamos en cuanto a la formación en segundas lenguas en el contexto andaluz. No podemos olvidar que la multiculturalidad en las aulas andaluzas es un hecho evidente: en 2014 el número de personas extranjeras empadronadas en Andalucía era de aproximadamente 700.000, muchas de las cuales están inmersas en el sistema educativo de la Comunidad.

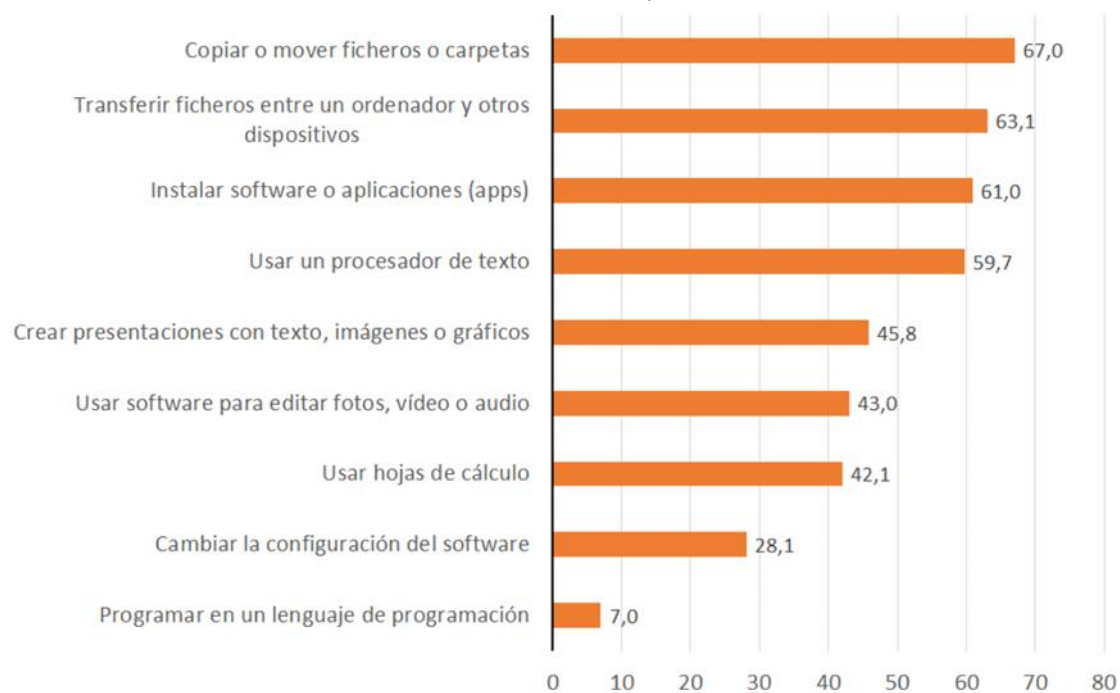
2.3. Estrategias para abordar la brecha lingüística desde la competencia digital

De acuerdo con la encuesta de *Actividades de Aprendizaje de la Población Adulta* del INE (2012a), las personas autodidactas que deciden emprender o continuar su aprendizaje de manera informal, esto es, de manera menos estructurada que la educación no formal y sin recibir su formación de ninguna institución educativa, recurren fundamentalmente al ordenador (41,7 %) (INE, 2012a, p. 6). Sin embargo, esta situación se complica cuanto mayor es la edad del usuario, pues a medida que avanza la edad aumenta la capacidad del uso del ordenador desciende:

«Por grupos de edad, el uso de Internet en edades comprendidas entre los 16 y los 24 años es prácticamente universal (98,0 %) y va descendiendo paulatinamente conforme aumenta la edad. A partir de los 55 años el indicador desciende notablemente y alcanza un mínimo en el grupo de edad de 65 a 74 años (43,7 %). La misma situación se produce en el uso frecuente de Internet» (INE, 2017, p.5).

Con respecto a las habilidades tecnológicas, esta misma fuente señala que los usuarios saben realizar una serie de acciones, como «copiar o mover ficheros o carpetas» o «transferir ficheros» entre dispositivos, con la siguiente distribución porcentual (Figura 3).

Figura 3. Porcentaje de usuarios de Internet en los últimos 12 meses por habilidades tecnológicas. Fuente: INE, 2017, p. 7.



Sin embargo, estas habilidades tecnológicas no nos proporcionan una visión holística de la competencia digital de los usuarios, teniendo en cuenta su definición en el marco de la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)*:

«La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet» (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006, p. 15).

Para abordar la brecha lingüística desde la competencia digital, en tanto que el aprendizaje autónomo de lenguas en la actualidad se entiende principalmente bajo el paraguas de la tecnología, es imprescindible que los aprendices conozcan su nivel de competencia digital para poder mejorarlo. Para ello, la Comisión Europea lanzó en 2015 el *Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía (DigComp)*, que actualmente se encuentra en su versión 2.1 (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017). *El DigComp 2.1*

se encuentra articulado en torno a cinco áreas (i. Información y alfabetización digital; ii. comunicación y colaboración online; iii. creación de contenidos digitales; iv. seguridad en la red; v. resolución de problemas), que se evalúan mediante ocho niveles de aptitud para cada una de ellas y que se definen siguiendo la taxonomía revisada de Bloom (Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich y Wittrock, 2001) de acuerdo con el dominio cognitivo.

El DigComp puede emplearse, por tanto, de distintos modos, entre los que la Comisión Europea (2018) destaca los siguientes:

*«-developing education and training curricula, programmes, and parts of programmes on digital competences;
-developing non-formal and work based programmes and training to support the development of digital competences;
-policy making and target setting for digital education and training to support digital skills and competences;
-developing tools for assessment of digital skills and competences, including those acquired through non-formal and informal learning, as well as self-assessment» (párr. 9).*

Es precisamente esta última posibilidad la que consideramos una estrategia clave para desarrollar la competencia digital y afrontar la brecha lingüística, puesto que tanto el DigComp como su correspondiente instrumento de (auto)evaluación permiten a los usuarios conocer sus fortalezas y debilidades gracias a los descriptores de conocimientos, habilidades y actitudes. En este sentido, resulta de gran interés el test de autodiagnóstico desarrollado por el Gobierno Vasco (2017), que proporciona al usuario (en inglés, español y euskera) un perfil digital gratuito de manera personalizada mediante un cuestionario basado en el DigComp.

3. LINGUAPP

El siglo XXI es el siglo de la información y, por tanto, asegurar el aprendizaje de idiomas para el conjunto de la población es una prioridad indiscutible para la mayoría de las políticas educativas internacionales, tal como hemos analizado en los fundamentos teóricos de este artículo. Por consiguiente, el proyecto «LinguApp. Asegurando el acceso al aprendizaje universal e inclusivo de segundas lenguas» nace con el propósito de contribuir a reducir la brecha lingüística (Johnson y Zentella, 2017) provocada por las disparidades económicas que se han producido debido a la crisis económica, y que

afectan negativamente a determinados colectivos sociales, como las comunidades de inmigrantes o las familias en situación de desempleo.

Siendo el inglés y el español los idiomas con más presencia internacional (Powell-Davies y Otero, 2011), este proyecto de investigación (que en adelante denominaremos «LinguApp») se concibe con el objetivo fundamental de diseñar una herramienta holística para guiar el aprendizaje autónomo de estos idiomas, de forma que facilite al alumnado el acceso, mediante una aplicación única (*web app*), a un abanico de posibilidades en este proceso.

Los principales fundamentos teóricos de LinguApp son:

- Fundamento n.º 1: La enseñanza de segundas lenguas es una prioridad educativa y política (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2016; Comisión Europea, 2012). Adicionalmente, el inglés y el español son las segundas lenguas de más relevancia en el siglo XXI debido a su presencia en ámbitos sociales, científicos, económicos y culturales (Powell-Davies y Otero, 2011).
- Fundamento n.º 2: Los datos demuestran que nuestro país no obtiene buenos resultados en el aprendizaje de lenguas. El aprendizaje autónomo de idiomas sigue siendo una de las opciones más populares y, sin embargo, no siempre ofrece resultados positivos. Esto es debido, en parte, a la dificultad que supone para el usuario la elección de los recursos *online* más apropiados para cada momento del proceso y para cada tipo de aprendiz en virtud de los objetivos deseados partiendo de un nivel de idioma específico.

Así, establecemos el objetivo principal de este proyecto, que queda formulado de la siguiente manera:

- Diseñar una *web app*, de acceso libre y gratuito, que dé acceso a herramientas y recursos formativos específicamente seleccionados y evaluados *ex profeso* por expertos para el aprendizaje de idiomas (español e inglés), garantizando así su calidad y adecuándose a los objetivos y necesidades específicas de cada usuario, teniendo en cuenta su nivel de partida y sus metas.

Por tanto, la *web app* a cargo del conjunto de investigadores de LinguApp ofrecerá al usuario las mejores opciones de aprendizaje de acuerdo

a su elección de objetivos, nivel de idioma, tiempo de aprendizaje que va a dedicar, y plazo temporal en el que cada aprendiz desea conseguir sus metas. A fin de alcanzar este objetivo principal, se ha establecido una serie ordenada y estructurada de objetivos secundarios:

- Objetivo secundario n.º 1: Creación y validación de una rúbrica de evaluación, siguiendo el método Delphi, destinada al análisis objetivo y exhaustivo de las principales webs y recursos en línea internacionales dedicados al aprendizaje de idiomas (centrándonos en las dos lenguas de mayor relevancia en nuestro contexto: inglés y español). Las webs que entran a formar parte de LinguApp han de cumplir una serie de requisitos: a. Han de ser institucionales (lo que garantiza su estabilidad y permanencia en el tiempo); b. Han de ser gratuitas (lo que garantiza el acceso libre a todos los sectores de la población).
- Objetivo secundario n.º 2: Desarrollo y creación de una web *app* para el aprendizaje y la mejora del inglés y el español como segundas lenguas, a fin de poder orientar y guiar al alumnado en su adquisición de ese idioma de manera ordenada y a la vez, proporcionarle una experiencia de aprendizaje recompensante (basada en educación emocional), dinámica (basada en el aprendizaje activo) y contextualizada. Esta aplicación móvil podrá descargarse, de manera gratuita, para las principales plataformas móviles (iOS, Android). Resulta indispensable señalar aquí que los recursos recogidos, gracias al proceso de evaluación por parte de expertos, constituirán un repositorio completamente gratuito para los usuarios y supondrán una garantía de calidad a través de la que se pueden clasificar contenidos de formación de acuerdo con dichos criterios estandarizados. El orden de relevancia que se le asigne a un determinado recurso será directamente proporcional a la puntuación obtenida en su evaluación por parte de los expertos y a las necesidades específicas de cada usuario (pudiendo actualizarse periódicamente), lo que permite una mayor visibilidad para aquellos de mejor calidad. Esto conlleva necesariamente la constante mejora e innovación por parte de las fuentes, así como una excelente oferta de contenido para los usuarios finales.

— Objetivo secundario n.º 3: Diseño de cuestionarios destinados a la evaluación de la herramienta, siguiendo la metodología de Investigación de Métodos Mixtos, como complemento de la investigación tradicional cualitativa y cuantitativa.

Atendiendo a las diferentes fases establecidas por el proyecto (1. Análisis. 2. Diseño y testeo; 3. Implementación; y 4. Evaluación) nos encontramos finalizando el diseño de la *web app* (denominada MentorLang), una vez evaluados y seleccionados por los investigadores los recursos de libre acceso que van a ser incluidos en la versión 1.0 de MentorLang.

4. CONCLUSIONES

El aprendizaje autónomo de lenguas es la opción más ampliamente aceptada internacionalmente en el siglo XXI. Román (2002, p. 32) afirmaba al respecto: «Internet-based learning – also known as networked learning, online learning or e-learning, as it has been titled more recently – is here to stay». En este sentido, en el Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET2020), el Consejo Europeo en 2009 ya enfatizó:

«que los países europeos deben fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, aumentando la participación de la población adulta en procesos de mejora de su formación, cualificación y actualización, desde una perspectiva de aprendizaje permanente, tanto en sistemas formales de educación como a través de otras actividades no formales» (MEFP, 2018, p. 46).

LinguApp, haciéndose eco de esta realidad y atendiendo a la identificación de la brecha lingüística (Johnson y Zentella, 2017) como uno de los factores que pueden afectar negativamente al proceso de aprendizaje autónomo de segundas lenguas, se marca el objetivo de contribuir a superar la denominada brecha lingüística para aquellos sectores de la población que, afectados por dificultades socio-económicas, necesitan acceso universal y gratuito a recursos *online*. El aprendizaje autónomo de lenguas solo se entiende en el siglo XXI bajo el paraguas de la competencia digital, cuyo desarrollo permite a los usuarios beneficiarse de las oportunidades que Internet les brinda para su aprendizaje, eso sí, con la necesaria guía y acompañamiento en el proceso. De esta forma, podrán mitigar los riesgos potenciales identificados y analizados en profusión por la literatura. De hecho,

una gran parte de la efectividad de las tecnologías digitales para el aprendizaje autónomo de lenguas puede encontrarse en las habilidades para usar la tecnología adecuadamente (Hatlevik y Christophersen, 2013).

La relevancia de este proyecto queda, por tanto, patente atendiendo a los factores aquí analizados y discutidos. El siglo XXI se caracteriza por estar conformado por la sociedad de la información y la tecnología; para ambas, el acceso a segundas lenguas es el constructo esencial y facilitararlo al conjunto de la población ha de ser uno de los objetivos de la investigación en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación «LinguApp: Asegurando el acceso al aprendizaje universal e inclusivo de segundas lenguas» (PRY208/17), financiado por la Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces (Consejería de la Presidencia, Administración Local y Memoria Democrática de la Junta de Andalucía) en concurrencia competitiva de la X Convocatoria de *Proyectos de Investigación, 2017* – modalidad “Proyectos Colectivos” – (Resolución 9/2017, de 28 de junio de 2017).

Referencias

- ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R., AIRASIAN, P. W., CRUIKSHANK, K. A., MAYER, R. E., PINTRICH, P. R., ... y WITTRICK, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, abridged edition*. White Plains, NY: Longman.
- CARRETERO, S., VUORIKARI, R., y PUNIE, Y. (2017). *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Recuperado de <http://bit.ly/2LYr6nU>
- COMISIÓN EUROPEA. (2012). *Children in Europe start learning foreign languages at an increasingly early age*. Recuperado de http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-990_en.htm
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (2017). *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020*. Recuperado de <http://bit.ly/2uVUp4f>

- ELLIS, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, 51(1)36–42. doi:[10.1093/elt/51.1.36](https://doi.org/10.1093/elt/51.1.36)
- GARDNER, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. Nueva York: Peter Lang.
- GASS, S. M., y SELINKER, L. (2001). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- GOBIERNO VASCO/EUSKO JAURLARITZA. (2017). *Ikanos Test. Competencias digitales – Test de autodiagnóstico*. Recuperado de <http://bit.ly/2mNJbdr>
- ART, B., y RISLEY, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- HART, B., y RISLEY, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 27(1), 4-9.
- HATLEVIK, O. E., y CHRISTOPHERSEN, K.-A. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers & Education*, 63, 240–247.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). (2012a). *Actividades de Aprendizaje de la Población Adulta. Año 2011*. Recuperado de <http://bit.ly/2LHGVMc>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). (2012b). *Encuesta sobre el Gasto de los Hogares en Educación (curso 2011/2012)*. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np763.pdf>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). (2017). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Año 2017*. Recuperado de http://www.ine.es/prensa/tich_2017.pdf
- JOHNSON, E. J. (2015). Debunking the «language gap». *Journal of Multicultural Education*, 9(1), 42–50. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/JME-12-2014-0044>
- JOHNSON, E. J., y ZENTELLA, A. C. (2017). Introducing the language gap. *International Multilingual Research Journal*, 11(1), 1–4, doi: 10.1080/19313152.2016.1258184

- MARSH, D., y FRIGOLS, M. J. (2012). Content and Language Integrated Learning. En C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1–10). Londres: Blackwell Publishing.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (MEFP). (2018). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2018*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de <http://bit.ly/2AjgmPI>
- PARLAMENTO EUROPEO, y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 394/10, 30.12.2006. Recuperado de <http://bit.ly/2vcTYS9>
- POWELL-DAVIES, P., y OTERO, J. (2011). *Word for Word / Palabra por palabra*. Madrid: Santillana.
- ROMÁN, E. (2002). Web-based Instructional Environments: Tools and Techniques for Effective Second Language Acquisition. *International Journal of English Studies*, 2(1), 31–58.
- VASSILIOU, A., y ŠEMETA, A. (2012). Prólogo. En Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo Audiovisual y Cultural (EACEA) (Ed.), *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2012*. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de <http://bit.ly/2mKeFB8>