



Aprende conmigo: exigencias de la era digital para las buenas prácticas en la enseñanza de segundas lenguas

Natividad Hernández Muñoz¹; Esperanza Román-Mendoza²

Recibido: 4 de mayo de 2018/ Aceptado: 15 de julio de 2018

Resumen. Los repositorios de recursos educativos, incluidos los de buenas prácticas, han experimentado un gran desarrollo en los últimos veinte años, hasta el punto de poder ser considerados un elemento de transformación en la educación. Sin embargo, en el caso de los repositorios de buenas prácticas en segundas lenguas con mediación tecnológica, se siguen observando deficiencias en cuanto a su estructuración y organización, así como en su aprovechamiento por parte de la comunidad educativa. Estas deficiencias vienen marcadas, en gran medida, por la naturaleza diversa de los escenarios que hoy en día integran la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas y los medios tecnológicos. Para afrontar estos retos, el presente artículo parte de un análisis de la evolución de los sistemas de almacenamiento, acceso y recuperación de recursos educativos abiertos. A continuación, se propone una redefinición del concepto de *buenas prácticas* basándose en la naturaleza dinámica de los nuevos contextos de enseñanza como parte de los cambios culturales y educativos de la era digital, donde el translingüismo, la multimodalidad, la autonomía y las competencias digitales del aprendizaje son elementos clave. Como consecuencia de todo ello, se revisa y amplía lo que tradicionalmente se considera aprendizaje mediación tecnológica a partir del análisis de experiencias concretas. Por último, el artículo proporciona una serie de pautas para que esta reconceptualización del marco teórico se materialice en un aprovechamiento de los recursos más participativo e integrador.

Palabras clave: buenas prácticas, repositorios educativos digitales, enseñanza/ aprendizaje de segundas lenguas, tecnología educativa, recursos en abierto, calidad educativa

[en] Let's learn together: best-practice requirements for second language teaching in the digital age

Abstract. Repositories of educational resources, including best practices repositories, have undergone a considerable development in the last 20 years. Nevertheless, repositories of best practices in second language teaching/learning with instructional technologies have not proven to be completely adequate in their structure and organization. Moreover, they have not yet been fully embraced by the educational community. For the most part, these shortcomings are related to the variety of scenarios in which instructional technologies are implemented for second language learning. To address these challenges, the present article first analyzes the evolution of repositories as tools to store, organize and retrieve open educational resources. Second, it proposes a redefinition of the concept of *best practices* based on the dynamic nature of the educational contexts. Particularly, it focuses on the cultural and educational changes stemming from the hallmarks of the digital age,

¹ Universidad de Salamanca. Correos electrónico: natih@usal.es

² George Mason University. Correo electrónico: eromanme@gmu.edu

including key factors like translanguaging, multimodality, learning autonomy and digital competence. As a result, the traditional concept of technology-enhanced learning is revised and applied from a broader perspective, addressing some concrete experiences. Last, the article provides a series of guidelines on how this reconceptualization of the theoretical framework can result in a more collaborative and integrative use of best practices repositories.

Keywords: Best practices, repositories of digital learning, second language teaching/ learning, instructional technologies, open resources, educational quality

Índice. 1. Introducción 2. Repositorios y recursos educativos abiertos 2.1. Antecedentes y desarrollo: el acceso abierto 2.2. Los repositorios: objetivo y licencias de uso 2.3. Los repositorios ¿un recurso infrautilizado? 3. Buenas prácticas en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas 3.1. El nacimiento de un concepto fecundo 3.2. Más allá de los descriptores tradicionales 4. Hacia un nuevo modelo de identificación de buenas prácticas con TIC. 5. Discusión. 6. Conclusiones. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Hernández Muñoz, N. y E. Román-Mendoza (2018) Aprende conmigo: exigencias de la era digital para las buenas prácticas en la enseñanza de segundas lenguas. 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, 31-48 <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.62496>

1. Introducción

En un contexto de acceso prácticamente universal a la educación propiciado por los medios tecnológicos y digitales, la enseñanza de segundas lenguas se enfrenta, al igual que otros ámbitos de conocimiento, al problema de la necesidad de aplicación de filtros de calidad dentro de la multiplicidad de recursos y de entornos de aprendizaje creados de forma más o menos planificada. Sin negar las ventajas que ofrece este nuevo paradigma de acceso abierto a la educación –donde el acceso libre a las prácticas educativas posibilita la mejora de la programación, las propuestas de aprendizaje que empoderan al alumno, así como la innovación en el desarrollo de prácticas pedagógicas–, la multitud de recursos y herramientas disponibles en internet obliga a revisar los procesos de creación, seguimiento y acreditación de la calidad.

Así, la búsqueda de criterios de calidad debe extenderse tanto a las prácticas educativas particulares como a las políticas llevadas a cabo desde las instituciones. Para contribuir a este objetivo, en estas páginas proponemos un análisis crítico de uno de los elementos conceptuales que más han contribuido a crear este espacio de difusión de las nuevas experiencias de enseñanza-aprendizaje en segundas lenguas y medios tecnológicos: los repositorios de recursos y buenas prácticas.

Comenzamos realizando una revisión del desarrollo y el aprovechamiento de los repositorios y entornos educativos abiertos dedicados a la enseñanza de lenguas. En segundo lugar, proponemos una reformulación del concepto de buenas prácticas para adecuarlo a la naturaleza de los procesos de adquisición de la lengua que experimentan los estudiantes del siglo XXI desde su consideración de agentes sociales. A continuación, aplicamos esta nueva propuesta a varias experiencias de aprendizaje de segundas lenguas con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC, a partir de ahora) para ilustrar su adecuación y su adaptación con respecto a los diversos contextos que se generan en el universo digital. Para

concluir, planteamos una serie de reflexiones que, poniendo en relación todo lo anteriormente expuesto, dibujan parte de las exigencias de la era digital a la hora de establecer modelos de experiencias docentes de calidad.

2. Repositorios y recursos educativos abiertos

2.1. Antecedentes y desarrollo: el acceso abierto

Según la Real Academia de la Lengua Española, un repositorio es un lugar donde se guarda algo. El uso de este término con tal acepción, tanto en español como el de su equivalente en inglés (*repository*), se documenta por primera vez a finales del siglo XV. En la actualidad, el término “repositorio” asociado a las prácticas educativas se utiliza preferentemente dentro del contexto *online* para referirse a un lugar donde se almacena algo en formato digital, habitualmente en cantidades abundantes. No es de extrañar, entonces, que los repositorios entendidos de esta forma empezaran a popularizarse en el momento en el que, por una parte, se generaliza la producción de todo tipo de documentos digitales y, por otra, aparecen las condiciones tecnológicas adecuadas para que su almacenamiento y recuperación resulte accesible y asequible para un gran número de usuarios.

Así, los repositorios de recursos educativos han experimentado un desarrollo paralelo al movimiento de “acceso abierto” (véase Munday y Kannan, en este volumen) y han estado ligados a la aparición de nuevas fórmulas legales que permiten la reutilización de contenidos sin infringir los derechos de autor, como las licencias Creative Commons. Paralelamente, también han ido surgiendo diferentes modelos de financiación para apoyar tanto el proceso de creación de recursos como para garantizar su acceso y difusión. Entre ellos cabe señalar los modelos basados en fondos gubernamentales, como el Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios en España; los financiados por instituciones educativas (como el OpenCourseWare Project del Massachusetts Institute of Technology en Estados Unidos), los establecidos a través de consorcios nacionales e internacionales (como la Open Educational Resources universitas o FOCO) o los financiados por fundaciones y donativos privados (como los Open Educational Resources Commons).

Las prácticas educativas relacionadas con el “acceso abierto”, término utilizado por primera vez en 2002 por el Open Society Institute, tienen sus orígenes en el movimiento de finales de los años ochenta del siglo XX del software libre y la Free Software Foundation de Richard Stallman. En 1998, David Wiley acuña el concepto “contenido abierto” para referirse a aquellas licencias que permitían acceder sin ningún tipo de limitación a materiales que habían estado protegidos (Wiley y Gurrell 2009). En 2007, la OCDE define los recursos educativos abiertos como aquellos “materiales digitalizados ofrecidos libre y abiertamente para profesores, alumnos y autodidactas a fin de que sean usados y reutilizados para enseñar, mientras se aprende y se investiga” (OCDE 2007:12). Otras definiciones posteriores recogen descripciones más detalladas de lo que puede constituir un recurso educativo abierto, como la utilizada por Allen y Seaman (2014:9):

Open education resources are teaching, learning, and research resources that reside in the public domain or have been released under an intellectual property license that permits their free use and re-purposing by others. Open educational

resources include full courses, course materials, modules, textbooks, streaming videos, tests, software, and any other tools, materials, or techniques used to support access to knowledge”.

El movimiento de acceso abierto no solo ha tenido repercusión en los campos de la programación informática a través del código abierto o en la educación. También se documentan iniciativas semejantes en muchos otros ámbitos, como el de la ciencia –con el movimiento de acceso libre a los conjuntos de datos (*datasets*) utilizados en las investigaciones científicas– o la cultura –por ejemplo, a través de la promoción de la cultura de la remezcla y de proyectos de preservación de la cultura, como Europeana, la biblioteca digital de la Unión Europea.

2.2. Los repositorios: objetivo y licencias de uso

Los repositorios se crean para facilitar el almacenamiento, la recuperación y la reutilización de todo tipo de recursos. Los primeros contenidos que se almacenaron en repositorios fueron los objetos de aprendizaje (*learning objects*), definidos como un recurso relativamente pequeño y reusable con un objetivo de aprendizaje coherente y fácilmente identificable (Wiley 2000). Ante la rápida proliferación de repositorios educativos, empiezan pronto a surgir los meta-repositorios (*object learning referatories*), que permiten búsquedas en más de un repositorio de objetos de aprendizaje. Con el tiempo, el contenido de los repositorios se va adaptando a los nuevos tipos de materiales que se empiezan a compartir: desde cursos completos abiertos (*open courseware*) hasta recursos educativos en todo tipo de formato, como fotografías, vídeos y audios.

Los cambios también se observan en la gran variedad de entidades encargadas del mantenimiento de estos repositorios, como es el caso de los repositorios institucionales, que se especializan en un primer momento en la recopilación de recursos creados por las personas que trabajan en la institución en sí. De forma similar, aparecen repositorios creados en torno a un sistema de gestión del aprendizaje –como pueden ser Blackboard o Canvas hoy en día– y su comunidad de usuarios. Todos estos cambios tienen una doble finalidad: aumentar el número de materiales que se comparten y facilitar su reutilización entre aquellos que los pueden necesitar. Entre los repositorios de carácter generalista destacan MERLOT y OpenStax. En el ámbito de las segundas lenguas se deben mencionar el Center for Open Educational Resources and Language Learning (COERLL), cuyos contenidos son seleccionados por expertos de la Universidad de Texas, y el británico Languages Open Resources Online (LORO), un repositorio de recursos compartidos directamente por profesores.

No obstante, el mayor impulso para la reutilización de materiales, ya sean objetos de aprendizaje, cursos completos, recursos específicos o experiencias, se produce en el año 2000 con la aparición de Creative Commons, una organización sin ánimo de lucro cuyo fin es reducir las barreras legales, sociales y técnicas que impiden compartir y reutilizar materiales educativos. La primera versión de sus licencias se gestó en 2002. Desde entonces las licencias de Creative Commons se han convertido en el estándar utilizado en todo el mundo por aquellos autores que quieren mantener algunos de sus derechos de autor pero permitir a la vez que el público pueda, entre otras cosas, reproducir, distribuir, mostrar y adaptar sus

contenidos.

2.3. Los repositorios, ¿un recurso infrautilizado?

Sin embargo, para que los materiales distribuidos en los repositorios sean realmente útiles se necesita algo más que el permiso para su reutilización: deben de ser susceptibles de ser transformados por otros usuarios de manera que respondan a las necesidades del nuevo contexto educativo en el que se vayan a utilizar. Por lo general, los cambios más frecuentes que se realizan en los materiales que se comparten a través de los repositorios son los relativos al diseño, los técnicos, los de tipo general, los relativos a aspectos colaborativos, los referentes a los metadatos y las traducciones. Pero la participación en repositorios sigue siendo bastante deficitaria, con un número muy limitado de usuarios-creadores de materiales. Además, en muchos casos, tras el lógico entusiasmo inicial, se documenta un notable declive en el número de contribuciones realizadas por dichos usuarios-creadores.

Las razones de la infrautilización de los repositorios de recursos educativos han sido estudiadas por numerosos autores (Harley et al. 2010, Allen y Seaman 2014, Atenas y Havemann 2014, Whyte *et al.* 2014). Se puede distinguir entre las relativas a los aspectos técnicos de repositorios y recursos, y las causas derivadas de los factores humanos. Las limitaciones de tipo técnico se refieren a la imprecisión de los metadatos, a la falta de estándares sobre la calidad de los recursos, a la utilización de formatos difícilmente reusables, a la caducidad de los formatos digitales utilizados y a la preponderancia de los recursos en inglés.

Entre los factores humanos, esto es, aquellos relacionados con las creencias y actitudes de los docentes ante los recursos abiertos, destacan la limitada aceptación de los repositorios de contenidos abiertos por parte del profesorado, el mayor atractivo de las búsquedas en entornos más abiertos como Google y la creencia de que los recursos abiertos son de menor calidad que los comerciales (Whyte *et al.* 2014). En este sentido, cabe destacar la matización que hacen Wiley y Gurrell (2009:19) sobre la cuestión de la calidad de los recursos educativos abiertos: “While we may rightly make context-free claims about the accuracy of information communicated by a resource, the construct of ‘quality’ is only meaningful when a person enters into a relationship with a resource”, que retomamos en los próximos apartados.

Está claro que los autores de los recursos educativos abiertos desempeñan un papel fundamental a la hora de garantizar que los contenidos que comparten en un repositorio puedan alcanzar una audiencia más amplia. Sin embargo, se ha demostrado que la medida más eficaz para mejorar el acceso a los repositorios y aumentar la reutilización de sus contenidos consiste en someter a los materiales a un proceso apropiado de selección, filtrado, edición y validación. Este proceso, también conocido con el anglicismo *curación de contenidos*, no solo se produce durante la selección de los recursos adecuados para el repositorio, sino que también implica la correcta introducción de metadatos y el mantenimiento de los materiales para actualizarlos o eliminarlos en el caso de que la tecnología con la que hayan sido desarrollados deje de estar disponible. De esta forma se evita que los recursos queden huérfanos u obsoletos. En repositorios organizados en torno a una comunidad de práctica, la figura del *curador* o responsable de contenidos también

puede adquirir las funciones de moderador. Incluso la propia comunidad de práctica puede llegar a realizar de forma colectiva esta tarea de filtrado y mantenimiento de los contenidos, como proponen Atenas y Havemann (2014). Esta labor, independientemente de quién la lleve a cabo, es esencial en los repositorios de buenas prácticas, donde el criterio de calidad, como vemos a continuación, desempeña un papel fundamental.

3. Buenas prácticas en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas

3.1. El nacimiento de un concepto fecundo

El concepto de *buenas prácticas* se sustenta en la filosofía de la universalidad del conocimiento y de la construcción del conocimiento compartido. Visibiliza y disemina acciones representativas de un ámbito de desarrollo humano que son significativas por su excelencia y su capacidad para hacerlas transferibles. No obstante, como suele suceder con los axiomas aplicados de forma generalizada, muchas veces no se cuestiona la naturaleza de un determinado concepto por el simple hecho de servir como etiqueta eficaz para la puesta en marcha de un aspecto concreto de una disciplina. En nuestra opinión, esto ha sucedido con la aplicación del concepto de buenas prácticas en la enseñanza de segundas lenguas con mediación tecnológica; por ello, consideramos necesario realizar un esfuerzo para acotar los criterios que convierten a una acción concreta en una práctica relevante.

Mientras que, tal y como hemos destacado, existen numerosos repositorios donde se vuelcan experiencias o materiales para el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, hay una escasez de trabajos que aborden desde un punto de vista crítico y reflexivo qué es realmente una buena práctica en este contexto. Se asume que una buena práctica es cualquier experiencia susceptible de ser compartida con la comunidad educativa, pero, en realidad, debería además cumplir con una serie de características o descriptores que avalen los indicios de calidad que se le presuponen.

Para definir una buena práctica en educación, habitualmente se parte de la definición que realizó la UNESCO en el marco del programa *Management of Social Transformation* en su fase MOST1 (1994-2003). Esta definición de buenas prácticas estaba ligada al contexto de la erradicación de la pobreza y la acción social. En concreto, la primera base de datos recopilaba buenas prácticas en el conocimiento indígena y los asentamientos humanos (UNESCO 2003a). Las cuatro características que convertían una acción de intervención en “buena” eran la innovación, la efectividad, la sostenibilidad y la replicabilidad (UNESCO 2003b). Estos cuatro pilares se exportaron rápidamente a otros ámbitos del conocimiento dentro de las ciencias sociales: el entorno empresarial (Davies y Kochar 2002), la gobernabilidad (Brannan et al. 2008), la evaluación psicológica (Fernández-Ballesteros et al. 2010), la acción comunitaria (Gradaille Pernas y Caballo Villar 2016) y el emprendimiento (Manimala 2017), entre otros muchos.

Pero, sin duda, el ámbito donde se produjo un mayor desarrollo, expansión y aprovechamiento del concepto fue en el ámbito de la educación (Bolívar 1999, Nichols 2002, Abdoulaye 2003, Zemelman, Daniels y Hyde 2005, Coffield y Edward 2009, Hargreaves y Fullan 2012). De esta forma, a partir de la segunda mitad del siglo XX las buenas prácticas formaron parte de los conceptos teóricos

del núcleo fundamental de la investigación educativa, así como del establecimiento del conocimiento base para desarrollar las políticas educativas (Zabalza Beraza 2012).

En este sector se promovió una aplicación extensiva y generalizadora de las buenas prácticas, dando lugar a definiciones más amplias e inclusivas, como “iniciativa, política o modelo de actuación exitoso que mejora los procesos escolares y los resultados educativos de los alumnos” (Arroyo Pérez 2012:159). Puede consultarse, por ejemplo, la recopilación de definiciones de “buena práctica” recogidas por Durán Rodríguez y Estay Niculcar (2016:161). Este uso masivo del concepto en el ámbito educativo quedó patente por el hecho de que no solo investigadores o profesionales asumieron su utilidad, también las instituciones y gobiernos locales, regionales y nacionales promovieron espacios para la diseminación de las buenas prácticas educativas, tal y como había sucedido con los recursos educativos abiertos.

Por otro lado, el proceso de su adaptación a la enseñanza requirió la reelaboración de los factores contextuales que guiaban su definición, entendiendo que el fenómeno educativo posee unos condicionantes propios que modulan el concepto de buena práctica original. Así, se incluyeron como dimensiones que habían de tenerse en cuenta el contexto de la práctica, el conocimiento, el currículo, la pedagogía, la evaluación, la gestión, el aprendizaje docente o la sociedad implicada (Coffield y Edward 2009).

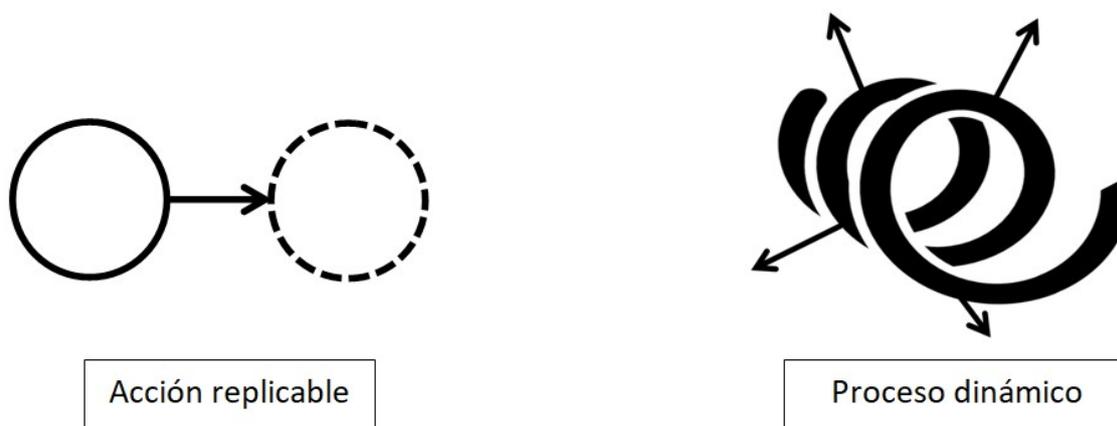
3.2. Más allá de los descriptores tradicionales

A pesar del éxito del concepto de buenas prácticas dentro del entorno educativo, las reflexiones teóricas sobre cuáles son los atributos específicos de una buena práctica en la enseñanza de las segundas lenguas no son tan frecuentes (Arroyo Pérez 2012 y Corpas 2014). Sí contamos con algunos trabajos recientes sobre la evaluación de las buenas prácticas educativas en entornos virtuales. Durán Rodríguez y Estay-Niculcar (2016) realizan un completo análisis de las prácticas originadas por los cambios profundos de pensamiento y estilo de enseñanza en la educación superior que ha supuesto la implementación del entorno digital. Por otro lado, Area Moreira (2009, 2010) propone una sistematización de las propiedades de las buenas prácticas en educación con TIC a modo de recomendaciones para los programadores y docentes.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la actualidad el concepto de buenas prácticas aplicadas a la enseñanza de segundas lenguas con mediación tecnológica precisa un nuevo replanteamiento, a partir de los fundamentos asociados tradicionalmente a su uso extensivo como acción de excelencia que puede ser transferible. A continuación, proponemos algunas adaptaciones de los atributos tradicionales, así como una reflexión sobre la propia naturaleza de dichas acciones.

Nuestra propuesta está basada principalmente en el hecho de considerar una buena práctica en segundas lenguas y TIC como *proceso dinámico* y no como una acción que puede ser replicada. Como puede observarse en la Figura 1, el enfoque tradicional solamente contempla la posibilidad de generar una acción nueva a partir de una acción base, mientras que en un proceso dinámico las nuevas experiencias emergen a partir de cualquiera de los componentes de la práctica –incluidas todas las personas que participan en ella- y en cualquiera de las fases del ciclo.

Figura 1. Transformación del concepto de buenas prácticas



Este nuevo enfoque requiere que las características y los participantes en el proceso sean también parte de la definición de los descriptores. Asimismo, considerar una buena práctica como proceso permite integrar, no solo acciones completas o cerradas, sino también el uso de herramientas o la aplicación de principios metodológicos, con lo que se amplía la naturaleza de los elementos que pueden formar parte de la categoría. De hecho, cualquier acto de enseñanza de segundas lenguas está vinculado a una metodología concreta que rige los patrones de actividad y las relaciones entre los participantes en el proceso. Esta reconceptualización responde, por otro lado, a la naturaleza dinámica de los nuevos contextos de enseñanza, como parte de los cambios culturales y educativos de la era digital. Desde este punto de partida, a continuación, ampliamos y redefinimos los descriptores tradicionales en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas y las tecnologías.

1. Hacia una innovación contextualizada

Como hemos descrito anteriormente, los criterios propuestos por la UNESCO (2003b) sintetizan su propuesta en acciones innovadoras, efectivas, sostenibles y replicables evaluadas a partir del impacto de sus resultados. Si consideramos que la enseñanza de una segunda lengua fomenta la adquisición de la competencia comunicativa por parte de un usuario de un sistema lingüístico en un contexto social (Council of Europe 2018), necesitamos unos descriptores que reflejen directamente este proceso. Asimismo, la enseñanza de la lengua en un contexto social requiere evaluar que todas las dimensiones –cognitiva, social y afectiva– del alumno se incorporen a la acción. En este contexto, como *innovadoras* no solo se deben considerar las buenas prácticas centradas en la resolución de problemas –como proponía el descriptor original (UNESCO 2003b)–, sino en la mejora de cualquiera de los aspectos que forman el contexto educativo que redunde en una enseñanza más exitosa. Por tanto, el concepto de innovación recaería en un proceso centrado en la *participación* del alumno y podría aplicarse a cualquiera de las dimensiones que toman parte del desarrollo del aprendizaje. Esta propuesta refuerza nuestra revisión del concepto, en línea con autores como Epper y Bates (2004) que consideran que una buena práctica se caracteriza por mejorar el desempeño de un proceso de forma *integrada*.

2. Efectividad diferencial

Las definiciones tradicionales de buenas prácticas tienen como objeto la obtención de una acción nueva, entendida como producto, mientras que en el escenario de la enseñanza de segundas lenguas, una buena práctica debe plasmarse como generadora de un proceso que tenga integradas las características de *conectividad* y *funcionalidad* dentro del contexto social y que pueda dar lugar a un conjunto de resultados exitosos vinculados a las habilidades comunicativas, dependiendo del individuo o grupo de individuos. Basándonos en el concepto de eficacia diferencial (Coffield y Edgar 2009), podemos ampliar el concepto de efectividad (“to make a difference” UNESCO 2003b) considerando al aprendiz como agente social, para hablar de la *eficacia personal diferencial* como elemento central en la enseñanza mediada con TIC. Así, se pueden tener en cuenta los entornos y estilos de aprendizaje de los alumnos para que estos puedan tomar control sobre el programa formativo, monitorizarlo y elegir el ritmo y el alcance de su aprendizaje. Las TIC, además, permiten extender esta personalización del proceso a la exposición y uso no estrictamente académico de la segunda lengua a través de los momentos de ocio y socialización en entornos digitales (*contextualización* ampliada).

La ampliación de los conceptos de innovación y efectividad refuerza el papel de los individuos que participan en el proceso. En los contextos educativos facilitados con TIC los actores implicados se convierten en elemento indispensable controlador del contenido y el desarrollo. Este enfoque no siempre se ha mantenido en las acciones integradas en los repositorios tradicionales, donde, como hemos visto, se priman enfoques centrados en los materiales y en la accesibilidad. En esta línea, Coffield y Edward (2009) realizan una propuesta crítica a partir de un modelo integrador donde remarcan la importancia del alumnado y, sobre todo, el profesorado, vinculando una buena práctica a su contexto social. También, Durán Rodríguez y Estoy Nicúlcar (2016) plantean un modelo de buenas prácticas basado en las tareas llevadas a cabo en la docencia virtual desde la óptica del docente.

3. Replicable, sí, pero también adaptable

Además, en el universo tecnológico, se presupone que una buena práctica debe convertir al hablante en un agente social que ponga en funcionamiento las competencias digitales junto a otras de forma simultánea, o desde un punto de vista integrador, las competencias informacionales, sin perder de vista que el objetivo estará puesto en el uso de los repertorios semióticos en contexto. Por otro lado, debe contribuir a estimular la reflexión para hacer más profundas las teorías o metodologías relativas a la adquisición de las segundas lenguas con un sentido de *adaptabilidad*. Las experiencias con TIC son diferentes en cada uno de los alumnos – se refuerzan y se fijan contenidos distintos, se crean hipertextos únicos o se modifican coordenadas espacio-temporales, entre otros– y no por eso una práctica pierde su capacidad de éxito. Por tanto, las rutinas que se generan pueden ser replicadas con modificaciones en cada una de las dimensiones que constituyen el universo de aprendizaje.

Por otro lado, es necesario identificar cuáles son los entornos digitales viables donde los contextos de enseñanza de la lengua se multiplican y permiten considerar la *accesibilidad* y la *adaptabilidad* de las buenas prácticas, reforzando el criterio de *replicabilidad* tradicional. Esto es motivado porque la mayor parte de los entornos de

enseñanza de lenguas en el ámbito digital conducen al aprendizaje autónomo, al “aprendizaje personalizado integrador” y al fortalecimiento de la necesidad del aprendizaje durante toda la vida o *lifelong education* (Calle-Martínez, Castrillo y Pareja-Lora 2016).

No obstante, la accesibilidad no es un factor que solo refuerce el concepto de replicabilidad; sin duda, un formato o herramienta accesible revierte también en una mayor eficacia a la hora de poner en marcha una nueva experiencia de aprendizaje, porque disminuye el tiempo de preparación de una práctica y rentabiliza el esfuerzo invertido. Igualmente, si se garantiza el acceso estable y a largo plazo, también se refuerza sustancialmente su sostenibilidad. De ahí que sea uno de los descriptores más transversales en esta nueva propuesta.

4. Las buenas prácticas como agente transformador

Para terminar, consideramos que el descriptor tradicional de sostenibilidad debería ser reformulado en el sentido de *sostenibilidad pedagógica*, permitiendo que las acciones puedan llevarse a cabo de forma autónoma y replicarse en el futuro en el caso de que se carezca de los medios económicos que se utilizaron en su fase de desarrollo. En este aspecto, nuestra propuesta se puede conectar con los presupuestos de la pedagogía crítica que hacen hincapié en la educación como agente de cambio social. Así, los nuevos modelos que intentan explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinar incluyen un nivel para describir las influencias sociales e ideológicas (Douglas Fir Group 2017). El criterio de sostenibilidad se afianza si se integra el componente social que propone la pedagogía crítica en pos de una *trascendencia* pedagógica. Así, se impulsa al alumno a salir fuera de los entornos de aprendizaje que conoce y donde se siente protegido, como puede ser el aula tradicional, para usar la nueva lengua en entornos digitales –redes sociales, blogs, wikis– donde se integra directamente en la construcción de su identidad sin la protección que supone estar guiado por un profesor que prepara y suaviza los intercambios comunicativos en un entorno predispuesto para el aprendizaje. Todo ello redundará en un uso del lenguaje en sistemas sociales más complejos que los que *a priori* se asocian a una clase tradicional. Ello permite hacer al alumno consciente de los aspectos sociales al hacer uso de la lengua y experimentar mayor riqueza en la construcción social. Este marco permitiría también vincular la trascendencia pedagógica a la innovación.

Por otro lado, las tecnologías son un componente que puede dotar a la enseñanza de lenguas de la *transversalidad* de la que ha carecido en el pasado. Los planes de ruta curriculares más recientes, como el Companion Volumen del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Council of Europe 2018) destacan esta misión transversal de la enseñanza de segundas lenguas:

Seeing learners as social agents implies involving them in the learning process possibly with descriptors as a means of communication. It also implies recognising the social nature of language learning and language use, the interaction between the social and the individual in the process of learning. Seeing learners as language users implies extensive use of the target language in the classroom –learning to use the language rather than just learning about the language (as a subject). Seeing learners as plurilingual, pluricultural beings means

allowing them to use all their linguistic resources when necessary, encouraging them to see similarities and regularities as well as differences between languages and cultures. Above all, the action-oriented approach implies purposeful, collaborative tasks in the classroom, whose primary focus is not language. (Council of Europe 2018:27)

Hemos visto, por tanto, que en el ámbito de las buenas prácticas vinculadas a la enseñanza de segundas lenguas con mediación tecnológica los conceptos de innovación, eficacia, replicabilidad y sostenibilidad, requieren reorientaciones a partir de descriptores como la conectividad, la adaptabilidad, la funcionalidad o la transversalidad (véase Cuadro 1). A pesar de vincularlos a uno de los descriptores tradicionales para favorecer su sistematización, algunos de ellos, como la accesibilidad, en realidad, potencian de forma simultánea el conjunto de las cualidades atribuidas a una acción. La calidad de una buena práctica, por tanto, estará definida por todos estos descriptores de forma integrada.

Cuadro 1. Ampliación de los descriptores de la UNESCO

Descriptores según la UNESCO	Propuesta de ampliación de descriptores para valorar las buenas prácticas con TIC
Innovación	Participación Integratividad
Eficacia	Conectividad Funcionalidad Contextualización
Replicabilidad	Adaptabilidad Transformabilidad Accesibilidad
Sostenibilidad	Trascendencia pedagógica Transversalidad

4. Hacia un nuevo modelo de identificación de buenas prácticas con TIC

Las propuestas discutidas en el apartado anterior nos permiten apartarnos de las taxonomías utilizadas hasta la fecha para identificar y clasificar las buenas prácticas con TIC en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas y avanzar hacia la aplicación de un criterio de calidad más generalizable y transparente, acorde tanto con las potencialidades de la tecnología de hoy en día como con el paradigma actual de enseñanza-aprendizaje de L2. De hecho, incluso resulta difícil localizar repositorios de buenas prácticas en L2 que apliquen los descriptores de la UNESCO en su forma tradicional ya que, como se ha señalado, la mayor parte se centran en los materiales y no en las experiencias didácticas. En estos repositorios de recursos, la calidad de sus fondos puede venir avalada por la institución responsable de su selección para el repositorio, como sucede en COERLL. En otros, se han desarrollado mecanismos para que los usuarios del recurso puedan valorarlo a través de sistemas de puntuación o mediante la inclusión de comentarios, siguiendo hasta cierto punto los indicadores de calidad sugeridos por Atenas y Havemann (2014). MERLOT, por ejemplo, publica con cada recurso una ficha que incluye la revisión por pares, la valoración de los usuarios, los comentarios realizados por estos, los

ejercicios que se han desarrollado a partir de dicho recurso, las colecciones de favoritos y portafolios electrónicos en los que aparece el recurso en cuestión y la información sobre su accesibilidad. No obstante, en el caso de los ejercicios desarrollados a través de cierto recurso —es decir, justo aquello que tendría el potencial de etiquetarse como buena práctica— la información sobre su calidad se reduce a una valoración en forma de estrellas otorgada por sus usuarios.

Podría decirse entonces que la mayoría de repositorios siguen estableciendo la calidad de un recurso basándose más en la precisión y exactitud del material que en la relación que establecen los usuarios con dicho recurso, en contra del criterio defendido por Wiley y Gurrell (2009) citado más arriba. Sin embargo, la relación recurso-usuario es fundamental en las prácticas basadas en TIC ya que son sus participantes los que las dotan de significado en un contexto concreto de enseñanza o para una necesidad específica de aprendizaje. Los ejemplos que se recogen a continuación ilustran cómo los descriptores propuestos en el apartado anterior podrían aplicarse a una serie de experiencias de aprendizaje con tecnología. Cabe señalar que, por otra parte, la integración en repositorios de las prácticas generadas mediante las TIC disponibles hoy en día —como pueden ser los medios sociales, los juegos *online*, los servicios de comunicación instantánea y de colaboración *online*, la realidad aumentada y la virtual, los sistemas de automatización de procesos y de procesamiento de *big data*, los corpus interactivos o las herramientas de traducción automática (véase un repertorio más completo en Kessler 2018; Román-Mendoza 2018)— plantearía una serie de cuestiones que serían difíciles de abordar, como la autoría, la determinación de las reglas implícitas y la pedagogía autogenerada que deberían tratarse en otro trabajo posterior.

Innovación como integración y participación. Las TIC del siglo XXI ofrecen nuevas oportunidades para la participación real de todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje de L2 y el empoderamiento del alumnado como gestor de su propio aprendizaje. Gracias a ellas, los aprendientes de L2 ya no están limitados a la práctica guiada dentro del aula ni a la metodología impuesta por un libro de texto o un programa de L2. También disponen de infinidad de espacios *online* de ocio en los que pueden utilizar sus repertorios semióticos para comunicarse con otros hablantes de la L2. Como consecuencia de ello, es posible que muchos docentes se sientan intimidados ante el hecho de que sus alumnos puedan traer al aula conocimientos que han adquirido de una forma “heterodoxa”, por ejemplo, a través de prácticas translingües todavía poco frecuentes en las aulas tradicionales o en iniciativas propias de la cultura de la participación en la que nos hallamos en la actualidad.

Sin embargo, es posible integrar ese conocimiento, e incluso alentarle e integrarlo en el aprendizaje formal, como es el caso del uso de las herramientas de subtítulos y traducción audiovisual colectiva (Tian Zhang y Cassany 2016 y Valero Porrás y Cassany 2016). Tian Zhang y Casanny (2016) presentan una actividad de *fansubbing* (es decir, la traducción y subtítulo de películas o series realizados por sus fans) del español al chino donde los participantes en la experiencia son los que adoptan los roles dentro de la comunidad digital en un proceso de creación colectiva. Aquí, la cadena de trabajo en los espacios digitales genera las reglas de un espacio de aprendizaje autorregulado, para cumplir una tarea multimodal y plurilingüe dirigida no a un contexto académico, sino a una audiencia activa y exigente cuyas necesidades comunicativas rigen los procesos lingüísticos activados. El mismo

fenómeno se observa en una gran cantidad de experiencias realizadas en la L2 fuera del aula en contextos lúdicos a través de espacios de realidad virtual o aumentada, como en los juegos masivos de multijugador o en simulaciones *online*.

Además de estas experiencias no formales, nuestra reformulación del descriptor innovación permite categorizar otras prácticas cada vez más frecuentes en los ámbitos formales de enseñanza de L2, como la participación activa del alumnado en la creación de contenidos pedagógicos, en la realización de actividades colaborativas y en los procesos de evaluación del aprendizaje, ya sea por pares o como ejercicio de autoevaluación. Por ejemplo, Cho (2017) describe los procesos de interacción entre tres estudiantes asiáticos de inglés L2 en Canadá durante la creación colaborativa de documentos para un club de debate usando Google Docs y una herramienta de chat por voz de su elección, como Skype.

Eficacia como contextualización, funcionalidad y conectividad. El segundo descriptor de la UNESCO, reformulado como la capacidad de contextualizar el aprendizaje y hacerlo funcional y accesible para todos los aprendientes, permite categorizar todas aquellas buenas prácticas que incorporan estrategias que tienen en cuenta los entornos y estilos de aprendizaje de los alumnos para los que han sido diseñadas, y, por lo tanto, facilitan la individualización del aprendizaje. Antes del boom de las TIC, el desarrollo de la autonomía del aprendizaje tenía poca cabida en los materiales didácticos: el grupo de aprendientes debía alcanzar los mismos objetivos pedagógicos a través de una serie de ejercicios iguales para todos, permitiendo raramente la práctica de una enseñanza individualizada. Pero la realidad de las aulas ha cambiado mucho hoy en día y las TIC permiten conceder más autonomía a los aprendientes para que aprendan a su propio ritmo y de acuerdo a su nivel. Las TIC también son fundamentales para documentar todas las fases de este proceso individual de aprendizaje y evaluar el progreso que realiza cada alumno de acuerdo al nivel del que ha partido. Una de las TIC que más se utiliza en este sentido son los portafolios electrónicos. Experiencias como la recogida en Mira-Jiménez (2016) sobre la incorporación del Portfolio Europeo de las Lenguas Electrónico (e-PEL) en una clase de alemán L2 para apoyar las cuatro destrezas tradicionales (comprensión y expresión lectoras y orales) y desarrollar en el alumnado la competencia de aprender a aprender, muestran la necesidad de entender el descriptor *eficacia* desde el ángulo aquí propuesto. Del mismo modo, todas las prácticas encaminadas a desarrollar la autonomía del alumnado desde su dimensión social y aquellas que tienen en cuenta las circunstancias específicas de los aprendientes con necesidades especiales también refuerzan la propuesta de reformulación de este descriptor. Para obtener más ejemplos de este tipo de buenas prácticas con TIC se puede consultar, por ejemplo, el catálogo recogido en Román-Mendoza (2018).

La *replicabilidad*, entendida desde la perspectiva de la *adaptabilidad*, *accesibilidad* y *transformabilidad*, es un descriptor fundamental a la hora de categorizar una buena práctica en L2 con tecnología. Ya no se trata exclusivamente de que las TIC y los planteamientos tecnopedagógicos puedan ser extrapolables a otros contextos de enseñanza, sino también de que el planteamiento de la buena práctica, por ejemplo, a través de la modularidad, permita que tanto el profesor como el alumnado puedan rediseñarla para alcanzar sus propios objetivos. Como se ha mencionado más arriba, los repositorios adolecen de una falta de participación en cuanto a la reutilización de los contenidos causado, en parte, por la rigidez de los

recursos que contienen. Sin embargo, las TIC actuales permiten la creación e implementación de muchos tipos de actividades que promueven, por ejemplo, la remezcla de materiales gratuitos disponibles tanto en repositorios como en la web. A modo de ilustración se puede citar la experiencia descrita por Hafner (2015) en la que sus estudiantes de inglés L2 de la Universidad de Hong Kong participaron en la elaboración de sus propios textos digitales multimodales, lo que también les dio la oportunidad de analizar su propia voz narrativa en una segunda lengua.

El último descriptor, la *sostenibilidad*, se plantea aquí desde la perspectiva de la utilización de las TIC como vehículo para ejercer un cambio tanto en el individuo como en la sociedad, es decir, incluyendo los matices de *trascendencia pedagógica y transversalidad*. Para ilustrar este potencial de las TIC aplicadas al aprendizaje de L2 se propone recurrir a la utilización de las redes sociales y otros espacios de comunicación *online* en los que se pueda observar, analizar y poner en práctica aspectos reales de la lengua. Estos entornos muestran, por una parte, infinidad de aspectos sociolingüísticos y pragmáticos prácticamente imposibles de replicar en el ambiente controlado del aula. Además, permiten que docentes y alumnos participen activamente en la realidad social del mundo en el que vivimos y, de alguna forma, se conviertan en agentes de transformación al desarrollar una conciencia más crítica hacia los factores socioeconómicos y culturales pertinentes de la L2. En esta línea se encuentran los trabajos de Schreiber (2015) sobre la identidad multilingüe y las prácticas de translingüismo de un estudiante de inglés serbio a través de sus interacciones multimodales en Facebook; los de Riley (2013) en cuanto a la utilización de pictogramas, “inicialismos”, ortografía no estándar y otros recursos apartados de la norma académica entre un grupo de hablantes bilingües español-inglés en sus actualizaciones de Facebook, y los motivos que los llevaron a ello; y las aportaciones de Wilson, Chavez y Anders (2012) sobre la maximización del uso de todo tipo de repertorios lingüísticos multimodales y multilingües entre estudiantes de secundaria de inglés L2 en Estados Unidos en la elaboración de un *podcast* sobre su identidad.

5. Discusión

Compartir recursos y experiencias es clave a la hora de atender a las demandas educativas del siglo XXI, tanto en relación con las necesidades del alumnado, como en las relativas a la formación continua del profesorado. Esta necesidad queda patente especialmente en el ámbito de la integración de las tecnologías, habida cuenta de que hoy en día gran parte de las relaciones sociales y, por tanto, de las experiencias comunicativas, se realizan en los entornos digitales. De la misma forma, el continuo desarrollo de herramientas, modos y canales de comunicación ha transformado la forma en la que los individuos aprenden las segundas lenguas tanto dentro como fuera del aula. Estas nuevas experiencias de aprendizaje son susceptibles de ser compartidas de forma inmediata para ser puestas al servicio de los nuevos aprendientes. Por ello, a lo largo de estas páginas hemos abordado de forma crítica cómo se adaptan a esta realidad los repositorios de recursos educativos y las buenas prácticas que han funcionado hasta el momento como mecanismos tradicionales para dar visibilidad precisamente a experiencias de calidad.

A pesar de que los repositorios de recursos abiertos se reconocen como un mecanismo de universalización del conocimiento, diversos autores han puesto de

manifiesto que son recursos no explotados suficientemente por la comunidad de profesionales educativos, por cuestiones técnicas o humanas. Ambos conjuntos de factores coinciden en el hecho de que avalar la calidad de los recursos es una de las tareas pendientes, bien porque no se poseen estándares de calidad de los procedimientos de inclusión o de los propios recursos, bien porque los profesores cuestionan la calidad de los recursos educativos abiertos. Dado que las dificultades para afrontar esta carencia son elevadas, proponemos centrarnos en la calidad de la aplicación del recurso abierto: tal y como planteaba Wiley y Gurrell (2009), todo recurso solo adquiere su “calidad” cuando una persona lo utiliza para un determinado fin y este fin se cumple. De ahí la necesidad de mover el centro de atención de la cantidad de registros de un repositorio, a la calidad de la puesta en práctica de dichos recursos. En este sentido cobran importancia los *curadores* responsables de contenido y, en un nivel superior, la responsabilidad compartida de las comunidades de aprendizaje que se generan en torno a un repositorio concreto, esenciales para garantizar la calidad de los procesos generados a partir de su aprovechamiento.

Para poder reforzar la búsqueda de la calidad por parte de los usuarios es necesario indagar en la naturaleza de las prácticas educativas ampliando los descriptores que las definen, con el objetivo de poder identificarlas, compilarlas y hacer categorizaciones más funcionales. Sin duda, los descriptores tradicionales han contribuido a la homogenización de lo que se considera como buena práctica, pero su alcance en el contexto que nos ocupa es limitado. Por tanto, la reformulación de qué es una buena práctica no solo implica a los creadores o *curadores* de este tipo de registros, sino que supone una reflexión imprescindible para los usuarios de los repositorios porque permite percibir, integrar y seleccionar las posibilidades reales de aplicación que tienen estas experiencias. Reforzando los descriptores en el proceso de puesta en marcha de cada uno de estos recursos se potencia la multiplicidad de cambios viables que ofrece el uso de las tecnologías. Entre ellos, destaca la utilización de repertorios comunicativos en más de una lengua, creando así un fomento no solo del multilingüismo, sino también del translingüismo, en el sentido que describe García (2009:140): “Translanguaging is the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential”.

La aplicación de los nuevos descriptores a las prácticas que se incorporan a un repositorio es, sin duda, una propuesta arriesgada. Hemos visto en el apartado cuatro una variada selección de experiencias de enseñanza de segundas lenguas que son difícilmente incorporables a un repositorio tradicional y, sin embargo, poseen los atributos que, a nuestro modo de ver, garantizan que son modelos de enseñanza de calidad que merecerían ser replicados en otros contextos: *fansubbing*, participación del alumnado en la creación de contenidos y en los procesos de evaluación, elaboración de portafolios electrónicos, creación de textos digitales multimodales (*digital storytelling*), prácticas de translingüismo en las redes sociales, etc. Como línea general, todos ellos destacan el empoderamiento del estudiante y su labor como agente social en contextos comunicativos donde se generan experiencias complejas de interacción y de creación y negociación de identidades. Por tanto, la relación recurso-usuario es cardinal en las prácticas basadas en las TIC ya que son sus participantes en último término los que las dotan de significado.

6. Conclusiones

En este artículo, a partir de una reflexión crítica sobre la función de los repositorios de recursos abiertos, hemos propuesto una redefinición de los descriptores de las buenas prácticas en enseñanza de segundas lenguas y TIC incorporando nuevos aspectos vinculados a las nociones clave de *proceso dinámico* y *contexto social*, exigencias del contexto socio-educativo presente. Para comprobar su eficacia, hemos aplicado estos criterios a la descripción de diversas experiencias de aprendizaje digital que habrían sido difíciles de clasificar a partir de los descriptores tradicionales.

La búsqueda de la calidad educativa, difícil de abordar en estos ámbitos donde la experiencia de aprendizaje es única e irrepetible, puede reforzarse considerando el resultado de la interrelación de los nuevos criterios propuestos. Aun así, vemos ciertas limitaciones a la propuesta, como calibrar el peso específico de cada uno de los factores a la hora de valorar una buena práctica o equilibrar la combinación de elementos que resultan indispensables si alguno de ellos no estuviera presente. En este sentido, serían necesarios más estudios de tipo experimental para determinar la validez de los criterios propuestos, así como de la transferibilidad a estándares de calidad aplicables a los repositorios del futuro, donde se considere no solo los atributos de la práctica que se describe sino las nuevas experiencias de aprendizaje que se han podido generar a partir de ella.

Referencias bibliográficas

- Abdoulaye, A. (2003): *Conceptualisation de “bonnes pratiques” en éducation: essai d’une approche internationale à partir d’enseignements tirés d’un projet (Développement curriculaire et “bonne pratique” en éducation)*. Ginebra: Bureau International d’Éducation.
- Area Moreira, M. (2010): *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Barcelona: Grao.
- Area Moreira, M. (2009): *Introducción a la tecnología educativa*. La Laguna: Universidad de la Laguna. <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>.
- Arroyo Pérez, J. (2012): “Buenas prácticas, prácticas innovadoras y otras actuaciones de profundización en enseñanza de lenguas extranjeras”, en J. Arroyo Pérez (dir.) *La enseñanza de las segundas lenguas en el sistema educativo español*, Madrid: Ministerio de Educación Ciencia y Deporte, 159–184.
- Atenas, J. - Havemann, L. (2014): “Questions of quality in repositories of open educational resources: a literature review”. *Research in Learning Technology* 22.
- Brannan, T. - Durose, C. - John, P. - Wolman, H. (2008): “Assessing Best Practices as a Means of Innovation”. *Local Government Studies*, 34, 23–38.
- Bolívar, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Calle-Martínez, C. - Castrillo de Larreta, M. - Azelain, D. - Pareja-Lora, A. (2016): “To Innovate or not to Innovate in the Didactic Second Language Scenario (and How) – That is the Question?.” *Porta Linguarum*, 1, 7–15.
- Cho, H. (2017): “Synchronous web-based collaborative writing: Factors mediating interaction among second-language writers”. *Journal of Second Language Writing*, 36, 37–51
- Coffield, F. - Edward, S. (2009): “Rolling out “good”, “best” and “excellent” practice. What next? Perfect practice?”. *British Educational Research Journal*. 35 (3), 371–390. <https://doi.org/10.1080/01411920802044396>.

- Corpas Arellano, M. D. (2014) “Buenas prácticas educativas para el aprendizaje del inglés en la enseñanza no formal”. *Revista de Lenguas Modernas*, 20, 197-211.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Davies, A. J. - Kochhar, A. K. (2002): “Manufacturing best practice and performance studies: a critique”. *International Journal of Operations & Production Management*, 22 (3), 289–305. <https://doi.org/10.1108/01443570210417597>.
- Douglas Fir Group (DFG) (2016) “A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World”. *Modern Language Journal*, 100, 19–47.
- Durán Rodríguez, R. - Estay-Niculcar, C. (2016): “Las buenas prácticas docentes en la educación virtual universitaria.”. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 14 (2), 159–186.
- Epper, R. - Bates, A. (2004): *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: Editorial UOC.
- Fernández-Ballesteros, R. - Márquez Sánchez, M. O. - Vizcarro Guarch, C. - Zamarrón, M. y D. (2010): *Buenas prácticas y competencias en evaluación psicológica*. Barcelona: Pirámide.
- García, O. (2009): “Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century”, en A. Mohanty - M. Panda - R. Phillipson - T. Skutnabb-Kangas (eds.) *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*, New Delhi: Orient Blackswan, 128-145.
- Gradaille Pernas, R. - Caballo Villar M. B. (2016): “Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: criterios de identificación y búsqueda”, *Contextos educativos*, 19, 75–88.
- Hafner, C. A. (2015): “Remix Culture and English Language Teaching: The Expression of Learner Voice in Digital Multimodal Compositions”, *TESOL Quarterly* 49, (3), 486–509.
- Harley, D. - Lawrence, S. - Acord, S. K. - Dixon, J. (2010): “Affordable and open textbooks: An exploratory study of faculty attitudes”, *Research and Occasional Papers Series*, 1, 1–27.
- Hargreaves, A. - Fullan. M. (2012): *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Kessler, G. (2018): “Technology and the future of language teaching”, *Foreign Language Annals*, 51, 205–218.
- Manimala, M. J. (2017): “Entrepreneurship education: Innovations and best practices”, en M. J. Manimala y P. Tomas (dirs.), *Entrepreneurship Education: Experiments with Curriculum, Pedagogy and Target Groups*, Dordrecht: Springer, 3–53.
- Mira-Jiménez, M. J. (2016): “Portfolio europeo de las lenguas electrónico (e-PEL) para el aprendizaje de idiomas: análisis y propuestas de mejora”, *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 55 (2), 74–89.
- Nichols, M. (2002): “Principles of Best Practice for 21st Century Education”, *Educational Technology & Society*, 5 (2), 7–9.
- OCDE (2007): *El conocimiento libre y los recursos educativos abiertos*. <https://www.oecd.org/spain/42281358.pdf>.
- Riley, J. (2013): “Bilinguals’ Use of English and Spanish Digitalk on Facebook Status Updates”, *International Journal of English Linguistics*, 3 (1), 1–18.
- Román-Mendoza, E. (2018): *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. London: Routledge. *Catálogo de TAC y buenas prácticas* disponible en <https://sites.google.com/view/aprenderaaprenderromanmendoza/>.

- Schreiber, B. R. (2015): “I am what I am”: Multilingual identity and digital translanguaging”, *Language Learning & Technology*, 19 (3), 69–87.
- Tian Zhand, L. - Cassany, D. (2016): “Fansubbing del español al chino: organización, roles y normas en la escritura colaborativa”, *BiD: textos universitarios de biblioteconomía i documentació*, 37. <http://bid.ub.edu/es/37/tian.htm>.
- UNESCO (2003a): MOST Evaluation Report 1994-2001. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001305/130596eb.pdf>
- UNESCO (2003b): MOST Clearing House Best Practices. <http://www.citizenshandbook.org/unesco/most/bphome.html>.
- Valero Porrás, M. J. - Cassany, D. (2016): “Traducción por fans para fans: organización y prácticas en una comunidad hispana de scanlation”, *BiD: textos universitarios de biblioteconomía i documentació*, 37. <http://bid.ub.edu/es/37/cassany.htm>.
- Whyte, S. - Schmid, C. - Van Hazebrouck Thompson, S. - Oberhofer, M. (2014): “Open educational resources for CALL teacher education: the iTILT interactive whiteboard project”, *Computer Assisted Language Learning*, 27 (2), 122–148. <https://doi.org/10.1080/09588221.2013.818558>.
- Wiley, D. (2000): *Learning object design and sequencing theory* (Tesis Doctoral, Brigham Young University). <http://opencontent.org/docs/dissertation.pdf>.
- Wiley, D. - Gurrell, S. (2019): “A decade of development...”, *Open Learning*, 24 (1), 11–21.
- Wilson, A. A. - Chavez, K. - Anders. P. L. (2012): “From the Koran and Family Guy’: Expressions of Identity in English Learners’ Digital Podcasts”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55 (5), 374–384. doi:10.1002/JAAL.00046.
- Zabalza Beraza, M. A. (2012): “El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza educativa”, *Redu. Revista de docencia universitaria*, 10 (1), 17–42.
- Zemelman, S. - Daniels, H. - Hyde, A. (2005): “Today’s Standards for Teaching and Learning in America’s Schools”. <http://www.heinemann.com/shared/onlineresources/e00744/sample.pdf>.

Fuentes de las imágenes

- Icono de la espiral elaborado a partir de un diseño de SimpleIcon para Flaticon. https://www.flaticon.com/free-icon/formspring-spiral-logo_34140#term=spiral&page=1&position=1

Apéndice. Instituciones y repositorios citados en el artículo

- Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC). <http://cedec.educalab.es/>.
- Center for Open Educational Resources and Language Learning (COERLL). <http://coerll.utexas.edu/coerll/>.
- e-PEL. Portafolio Europeo de Lenguas Electrónico. <https://www.educacion.gob.es/e-pel/>.
Europeana. <https://www.europeana.eu>.
- FOCO. <https://foco.usal.es/>.
- Languages Open Resources Online (LORO). <http://loro.open.ac.uk/>.
- MERLOT. <https://www.merlot.org>.
- OpenCourseWare Project del Massachusetts Institute of Technology (MIT-OCW). <https://ocw.mit.edu/index.htm>.
- Open Educational Resources Commons. <https://www.oercommons.org>.
- Open Educational Resources universitas (OERu). <https://www.oercommons.org>.
- OpenStax. <https://openstax.org/>.