

Los entornos virtuales de aprendizaje y la democratización del conocimiento: la formación *online* de profesores de ELE en la sociedad tecnológica

Eva Álvarez Ramos | Universidad de Valladolid (España)

evamaria.alvarez.ramos@uva.es

Leyre Alejaldre Biel | University of Columbia (Estados Unidos)

leyre.alejaldre@gmail.com

La irrupción de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) ha supuesto una clara democratización del conocimiento y ha contribuido a incentivar la formación y el reciclaje del profesorado. El discente decide cuándo y dónde aprender y es, precisamente, esta autonomía el punto fuerte de los EVA, que abogan por la emancipación del alumno y buscan su independencia. Del mismo modo abren el aprendizaje al contacto con otros individuos, pensamientos y culturas. Pretendemos mostrar cómo la formación se ha actualizado modificando sus planteamientos pedagógicos para adaptarse a los nuevos entornos digitales y a las nuevas necesidades sociales. Queremos exponer cómo en la última década ha habido un aumento significativo de los estudiantes a distancia y cómo la edad del discente es una variable a considerar en los estudios de posgrado online. Finalizaremos mostrando el panorama de formación docente en el mundo del español como lengua extranjera (ELE) para ejemplificar todo lo vertido y poner de manifiesto cuantitativamente cuáles son los principales beneficios y cuáles las mayores carencias en la oferta de formación virtual analizada.

Palabras clave: entornos virtuales de aprendizaje, enseñanza/aprendizaje de español lengua extranjera, docencia virtual, estudios de posgrado, formación de profesorado.

Virtual learning environments and the democratization of knowledge: the online training of SFL teachers in the technological society

The emergence of virtual learning environments (VLE) has led to a clear democratization of knowledge and a more accessible teacher training and retraining. Students decide when and where to learn and, precisely, this autonomy is the key strength of VLE, which advocates students' emancipation and seeks their independence. In the same way, VLE open the learning experience due to the unlimited contact with other individuals, thoughts and cultures. In this paper we intend to show how the teaching process has been updated by modifying its pedagogical approaches to adapt to the new digital learning environments and how it has been adjusted to



TO CITE
THIS ARTICLE:

ÁLVAREZ, E., ALEJALDRE, L. (2018). Virtual learning environments and the democratization of knowledge: the online training of SFL teachers in the technological society. *Lenguaje y textos*, 48, 45-57. <https://doi.org/10.4995/lyt.2018.10534>

new social demands. The goal of this work is to describe how in the last decade there has been a significant increase regarding the number of distance learners and how their age is a variable to be considered in online graduate studies. To finish, we describe the current teacher training panorama in the discipline of Spanish as a foreign language (SFL) to exemplify the concepts presented previously and analyze quantitatively the main benefits and the greatest shortcomings related to virtual training for SFL teachers.

Keywords: *virtual learning environments, teaching / learning Spanish as a foreign language, digital learning, postgraduate training, teacher training.*

1. Introducción

La enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) es una disciplina en auge, tanto en contextos tradicionales (aulas físicas) como en entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Por un lado, la digitalización de la enseñanza de ELE implica la demanda de profesores cuya competencia digital docente les permita desarrollar programas curriculares que fomenten la enseñanza ubicua, por otro, el aumento de estudiantes de ELE provoca un incremento de docentes que se forman en esta disciplina. Esta formación específica requiere de un gran esfuerzo por parte de los profesores, tanto los que ya ejercen como de los futuros docentes, que en muchas ocasiones no disponen del tiempo necesario para asistir a clases presenciales, por lo que el acceso a cursos de capacitación en línea ofrece mayores oportunidades a estos educadores para que puedan adquirir las competencias necesarias en el escenario pedagógico actual. Esta investigación trata de evaluar si la enseñanza virtual fomenta la democratización del conocimiento y facilita la formación del profesorado de ELE.

Con un enfoque metodológico fundamentalmente descriptivo se analiza las posibilidades de formación para profesores de ELE a nivel universitario en España con el objetivo de documentar qué tipo de formación es más demandada, la presencial o la virtual, determinar si la edad de los aprendientes

varía según la modalidad y, por último, exponer las razones que llevan al docente a elegir el aprendizaje virtual o el presencial. Para presentar los datos se realiza un análisis cuantitativo centrado en tres variables: presencialidad/virtualidad de los cursos, edad de los estudiantes y, por último, si la institución es privada o pública.

Los EVA son espacios digitales destinados a la educación, que se configuran con una pretendida finalidad pedagógica, por lo que los elementos que los constituyen buscan generar el aprendizaje ubicuo y facilitar el acceso a la educación a un mayor número de discentes. No solo tratan de traspasar las barreras espaciotemporales, sino que buscan romper las barreras socioeconómicas que frenan el aprendizaje en ciertos contextos (países africanos o territorios que han sufrido un conflicto y no han recuperado las infraestructuras educativas). Además, como indica Pantazis (2002) existe una revolución del aprendizaje mediada por los avances tecnológicos que permite customizar la experiencia a las necesidades del discente:

Advances in technology have created an environment for a learning revolution – The power of e-learning comes from the opportunity to leverage technology and information to alter the basic tenets of learning by eliminating the one-size fits for all approach to instructions and customizing content to meet individual needs and learning styles (p. 21).

2. Características y auge de la formación online

La penetración en el mercado de estos entornos se ha realizado de manera progresiva casi exponencial. Cada día ocupan un lugar más privilegiado en los procesos de enseñanza (Warschauer, 2000, 2002, 2003 y 2006; Dudeney, 2001; Wang y Sun, 2001; Ware, 2005; White, 2007). Se le ha perdido el miedo a la educación virtual y la extendida y errónea idea de su menor calidad está siendo poco a poco erradicada. Los cambios tecnológicos han modificado sustancialmente la situación: la distancia comienza a dejar de ser tratada como un obstáculo para convertirse en una característica más del entorno de aprendizaje (Sancho y Borges, 2011). Cada vez son más los sujetos que optan por realizar cursos de educación superior *online*. Si hablamos de números generales en España, un 15,1% del total se corresponde con alumnos no presenciales. El porcentaje más elevado (22,34%) cursa estudios de máster y posgrado.

Las universidades que los imparten son mayoritariamente privadas, instituciones que han sido pioneras en la educación a distancia (si obviamos el largo camino

recorrido por la UNED). Ha sido este, precisamente, el punto fuerte con el que han contado para poder competir con sus homólogas tradicionales, líderes en docencia presencial. Los porcentajes dejan al descubierto el poder de las mismas en cuanto a virtualidad se refiere. Así, si tenemos presente los estudios de máster más de un 50% de los discentes de centros privados optan por una modalidad virtual frente al 8,5% de los centros estatales que eligen dicha modalidad (Gráfico 1).

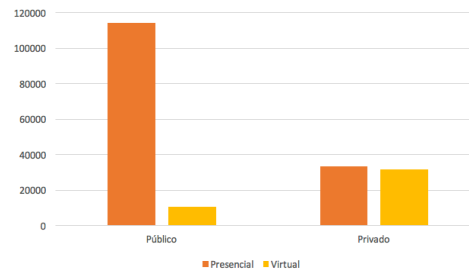


Gráfico 1. Estudiantes matriculados en estudios de máster. *Elaboración propia.*

Las universidades históricas, de una manera más pausada y menos llamativa, están comenzando a introducir algún tipo de docencia no presencial, pero de

Tabla 1. Distribución de estudiantes matriculados en universidades española curso 2016-2017.

	Total	Grado	1º y 2º ciclo	Máster	Doctorado
Total	1.564.943	1.284.041	19.211	190.143	71.548
Presencial	1.328.254	1.092.911	18.343	147.650	69.350
No Presencial	236.689	191.130	868	42.493	2.198
Univ. Públicas	1.309.300	1.099.097	17.366	124.892	67.945
Presencial	1.160.006	962.372	17.334	114.242	66.058
No Presencial	149.294	136.725	32	10.650	1.887
Univ. Privadas	255.643	184.944	1.845	65.251	3.603
Presencial	168.248	130.539	1.009	33.408	3.292
No Presencial	87.395	54.405	836	31.843	311

(Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018:2)

momento no es un dato demasiado significativo. Del total de 1.564.943 de alumnos que realizaron estudios durante el curso 2016/2017 casi un 84% (1.309.300) optaron por una universidad pública y solo el 26% restante (255.643) se matricularon en una entidad privada.

Algo más de un 36% de los alumnos de máster tienen menos de 25 años (Gráfica 2). Son recién graduados que continúan su formación académica por la dificultad de acceder inmediatamente al mercado laboral. La edad media general de estos estudiantes está en torno a los 29 años.

La edad, sin embargo, aumenta considerablemente cuando hablamos de discentes que han optado por realizar el posgrado virtualmente (Tabla 2). La media se sitúa en torno a los 34 años.

Sociológicamente imperan ciertos cambios que relegan el planteamiento tradicional restrictivo de un período académico formativo delimitado en el tiempo. Un espacio temporal que no vendría a superar los 25 o 30 años. Aun concibiéndonos como estudiantes de por vida, lo relevante es adquirir las competencias necesarias en



Gráfico 2. Edad de alumnos matriculados en estudios de máster. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018:7).

cada momento para dar respuesta así no solo a la necesidad de aprendizaje (en la actualidad abunda la información y es sencillo encontrarla en cualquier parte), sino a la demanda de un mercado laboral cada vez más saturado y competitivo. La especialización que hace años solo era asumida por un porcentaje mínimo de la población, parece ahora haberse hecho un hueco en muchos de los currículos profesionales. La

Tabla 2. Edad media de los estudiantes matriculados.

	Total matriculados	Edad media
Total	190.143	29,2
Univ. Públicas	124.892	28,07
Presencial	114.242	27,5
No Presencial	8.822	35,3
Especial	1.828	29,6
Univ. Privadas	65.251	31,25
Presencial	33.408	29,7
No Presencial	31.843	32,8

(Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018:8)

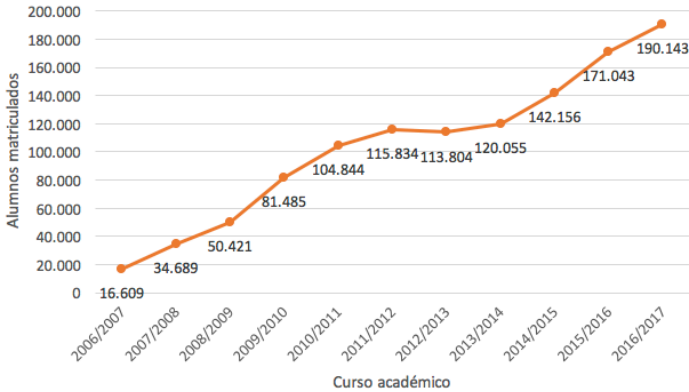


Gráfico 3. Evolución de los estudiantes matriculados en másteres. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Elaboración propia.

evolución de los alumnos matriculados en másteres en los últimos tiempos, tanto en su forma presencial como a distancia, corrobora esta afirmación y pone en evidencia el vertiginoso ascenso de los posgrados (Gráfico 3).

Las motivaciones que llevan a decantarse por un posgrado *online* son múltiples y van desde el deseo de completar la formación en ámbitos atractivos personal o profesionalmente hasta la necesidad de reorientar la vida laboral, pasando por la flexibilidad que ofrecen los EVA y que resulta llamativa y cercana a jóvenes que buscan nuevas opciones (Gros, 2011). Esta maleabilidad redundará en una enseñanza mucho más individualizada y personalizada, alejada de la automatizada y uniforme educación a distancia preera tecnológica (*Ibidem*). Como ya hemos tratado en otras ocasiones (Álvarez Ramos, 2017a y 2017b), el discente decide cuándo y dónde aprender y es, precisamente, esta autonomía uno de las fortalezas de los EVA, que abogan por la emancipación del alumno, buscando su libertad, y ansían “potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a

la autorregulación” (Álvarez Acosta, Avello Martínez y López Fernández, 2012:2). Las plataformas virtuales han de promover la reflexión y reforzar la resolución de problemas para contribuir y favorecer el aprendizaje (Murray, 1999). La tecnología permite estar “conectados” todo el tiempo con otros estudiantes en puntos físicos diferentes y, lo que es más, posibilita el contacto con culturas, creencias y niveles sociales muy alejados entre sí. Es este, precisamente, otro de los vértices de la democratización del conocimiento. Se brinda igualdad de oportunidades para acceder al aprendizaje, las barreras espaciales, físicas, sociales y psicológicas son derribadas dando un claro carácter público al conocimiento (Coicaud, 2002). En esta democratización se concibe al estudiante como poseedor de conocimientos y experiencias que son útiles en el aprendizaje de los demás en contextos virtuales educativos. La estrategia definida por Bourdieu como “intelectual colectivo” (2001:40). Se promueven, por tanto, procesos comunicativos biunívocos entre el conocimiento y los discentes (Lozano, 2005). Los EVA suscitan el trabajo colaborativo

entre los alumnos (Mora-Vicaroli y Hooper-Simpson, 2016).

Proporcionan un contexto real y auténtico para las actividades propuestas, puesto que en él se lleva a cabo la interacción y también proporcionan una doble interactividad con dos tipos de mediadores: materiales y humanos. El aprendizaje en su conjunto se retroalimenta con elementos tanto materiales como personales:

En suma, describir, comprender e interpretar el sentido social que tienen cuestiones tales como el acceso y el manejo de la información, las asimetrías en el proceso comunicativo y las representaciones sociales del conocimiento científico y sus tecnologías aplicadas deviene un instrumento clave para posibilitar la democratización del conocimiento (Rodríguez Victoriano, 2005:82)

El ambiente virtual intenta aprovechar todo lo que nos aportan las redes sociales para representar la presencialidad, y alimentar los valores sociales de la democratización promoviendo la interacción continua entre los alumnos. En este caso los intercambios comunicativos se llevan a cabo mediante herramientas informáticas. Es un ambiente distinto al presencial, se tiende a desarrollar y fortalecer la autonomía del aprendiente, al mismo tiempo que propicia la integración desde redes de aprendizaje y finalmente representa una herramienta de trabajo muy flexible con actividades sincrónicas y diacrónicas. Encontramos diferentes componentes como la plataforma, los materiales, actividades que buscan a su vez enriquecer la interacción dentro de esa comunidad de aprendizaje y zonas de chat o conversación donde el alumno no solo interactúa con el docente, sino que está en contacto

con otros estudiantes (Silva Quiroz, 2011). Cuentan también con programas específicos para poder visualizar clases siguiendo el sistema presencial y todas ellas promueven el contacto con el resto de los estudiantes. La comunicación entre docente y discente también se transforma (Holmberg, 1995; Moore y Cozine, 2000), se ven aumentadas sus interacciones (frente a la antigua situación que se producía en la docencia a distancia tradicional) contribuyendo a generar una comunicación clave en el aprendizaje. Los principios de la neurodidáctica sugieren que los ambientes repercuten directamente en la motivación del aprendiente, lo que conlleva una influencia directa en la adquisición de los contenidos (Robinson, 2016; Mora, 2013). Así pues, estamos ante nuevos roles adquiridos por profesores y alumnos en los EVA (Lynch, 2002; Majó y Marquès, 2002; McLoughlin y Lee, 2008; Romeu, 2011) que afectan directamente al proceso de enseñanza y a su democratización. No podemos hablar, por tanto, de roles tradicionales, puesto que la búsqueda autonomía del estudiante unida al uso de herramientas tecnológicas demanda unos nuevos prototipos en el proceso docente. Las TIC no hacen que “los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje” (UNESCO, 1999, s. p.).

3. La formación de profesorado de ELE

El ámbito de la formación docente de ELE ha experimentado un auge considerado en los últimos años. La especial consideración que la lengua española tiene dentro y fuera de nuestras fronteras ha dejado al descubierto un mercado laboral fructífero, con grandes oportunidades y con capacidad

Tabla 3. Hablantes de español.

	<i>Mundo hispánico</i>	<i>Fuera del mundo hispánico</i>	<i>Totales</i>
Grupo de Dominio Nativo (GDN)	434.875.921	45.353.721	480.229.642
Grupo de Competencia Limitada (GCL)	24.747.993	50.453.412	74.755.610
Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera (GALE)			21.815.280
Grupo de usuarios potenciales			577.246.327

Fernández Vítors (Instituto Cervantes, 2018:8)

de asumir trabajadores que huyen del saturado mercado laboral patrio.

Ante la dilatada demanda de personal formado o reciclado en ELE, la oferta es muy amplia, pero la tipología brindada es bastante pobre. Contamos con másteres de didáctica, cursos de especialista, cursos enfocados a la docencia con niños y otros

dirigidos a la elaboración de materiales docentes. Se echan en falta cursos más especializados y orientados a contenidos concretos.

Teniendo en cuenta el enfoque descriptivo y el estudio comparativo cuantitativo, podemos observar cómo dentro de los EVA destinados al mundo de ELE

Tabla 4. Másteres distribuidos por titulación oficial o propia.

CENTRO	TITULARIDAD	TÍTULO	PRECIO
Universidad Carlos III	Pública	Propio	1.283 €
Universidad a Distancia de Madrid	Privada	Propio	5.100 €
INESEM Business School	Privada	Propio	1.970 €
Universidad de San Jorge / Instituto de altos estudios especializados	Privada	Propio	2.100 €
Euroinnova Business School	Privada	Propio	2.500 €
Universidad de La Rioja	Pública	Propio	2.990 €
Barcelona Universitat	Privada	Propio	3.000 €
Centro universitario CIESE-Comillas	Privada	Propio	4.600 €
Universidad Nacional de Educación a Distancia	Pública	Oficial	1.900 €
Universitat Rovira i Virgili	Pública	Oficial	3.000 €
Universidad Camilo José Cela	Privada	Oficial	3.900 €
Universidad Internacional de Valencia	Privada	Oficial	4.980 €
Universidad Nebrija	Privada	Oficial	6.100 €
Universidad Internacional de La Rioja	Privada	Oficial	6.900 €
Centro Universitario Internacional de Barcelona / Universidad de Barcelona	Pública / Privada	Oficial	8.100 €
Fundación Universitaria Iberoamericana	Privada	Oficial	A consultar

Elaboración propia

analizados¹, podemos encontrarnos con titulaciones de máster o cursos específicos de formación. Hablaremos primero de los títulos de máster que podemos cursar tanto en entidades públicas como en privadas.

Los principales másteres están enfocados a la didáctica de ELE, es decir son cursos de metodología y didáctica general. Cabe destacar la disparidad de precios de la formación analizada, van desde los 8100 euros a cerca de los 1300. Las universidades privadas son las que muestran los totales más elevados. Si el coste medio de una titulación en línea en una entidad pública ronda los 2300 € (sin contar aquí con la UNIBA, por su especial estatus), la cantidad se va incrementado hasta los 4100 € de media en una institución privada. Es necesario además mencionar que no todos los títulos concedidos son oficiales, muchos de ellos son de carácter propio, y a corto o largo plazo, pasan a no ser considerados en los currículos por su menor valor académico. A pesar de esto datos, económicos y de título, tan importante, nuevamente podemos comprobar cómo las instituciones privadas son las que más másteres imparten (Gráfico 4).

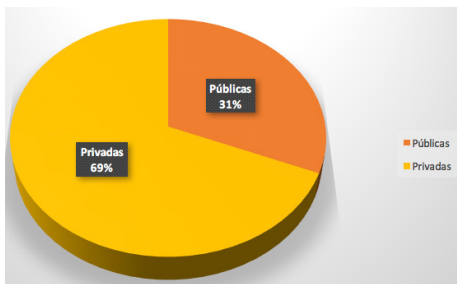


Gráfico 4. Másteres según institución. *Elaboración propia.*

Realizar estos másteres oficiales lleva consigo el mismo trabajo práctico que en sus homólogos presenciales. Hay que efectuar controles de aprendizaje, que son pruebas de evaluación basadas en la Sociedad de la Información y el Espacio Educativo Superior Europeo. Para el desarrollo de las mismas, se contempla la adquisición de competencias transversales como el trabajo en equipo, la generación colectiva del conocimiento, la habilidad para la expresión escrita y oral y la interacción con los contenidos formativos, con el profesor y entre los propios estudiantes. También se llevan a cabo actividades de evaluación continua, con actividades de tipo práctico: trabajos basados en la búsqueda de datos e información, realización y presentación de trabajos, supuestos prácticos... En muchos estudios de máster se exigen exámenes finales presenciales semestrales, para evaluar los contenidos aprendidos. Este tipo de prueba de evaluación permite constatar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje previstos en cada asignatura, luego la enseñanza no es al 100% a distancia.

En este mercado de la oferta y la demanda formativa, existen también otros centros tanto universitarios como no universitarios, que brindan a distintos precios títulos propios o cursos de formación.

Las divergencias, más allá del asunto económico, son visibles. La horquilla de precios es bastante dilatada, va desde los 199 € de una escuela privada a los 1800 € del curso de especialización de la Universitat Rovira i Virgili. En estos casos, la diferencia de horas cursadas es considerable y es el factor sustancial determinante

¹ La lista de másteres analizados ha sido extraída de internet, de páginas como *e-magister* destinadas a la oferta y la demanda de cursos de formación específica. Con posterioridad se han contrastado los datos obtenidos directamente en las páginas de las universidades y centros implicados.

de los precios finales junto a la titulación recibida. Según elijamos un organismo oficial o no para llevar a cabo estos cursos de posgrado, de especialización o de experto, obtendremos una titulación diferente, expedida o no por una universidad.

La formación es bastante amplia y variada en su temática, responde, nuevamente a la demanda existente. Es importante reflexionar sobre la paradoja que se deriva de la democratización de la educación *online*. Por un lado, permite que

Tabla 5. Cursos de formación específica en ELE.

CENTRO	ENTIDAD	TÍTULO	PRECIO
Delena Formación	Privada	Español para extranjeros	199 €
Centro Universitario CIESE-Comillas	Privada	Especialista universitario en enseñanza de español para niños y adolescentes	240 €
Universidad de La Rioja	Pública	Innovar en el aula de ELE con las TIC	300 €
Universidad de La Rioja	Pública	Certificado de Especialización en Didáctica del Español L2/LE para Fines Específicos	300 €
Universidad de La Rioja	Pública	Certificado de Especialización en Didáctica del Español como L2 a inmigrantes	300 €
Universidad de La Rioja	Pública	Certificado de Especialización en Fundamentos de Didáctica para la enseñanza del español L2/LE	300 €
ELE Internacional / Universidad Rey Juan Carlos	Privada	Enseñanza de español para niños (4-12 años)	397 €
Centro Universitario CIESE-Comillas	Privada	Especialista Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE)	400 €
Universidad de La Rioja	Pública	Certificado de Especialización en la Creación de Materiales a partir de Realías en la Clase de Español	420 €
Universidad de La Rioja	Pública	Certificado de Especialización en Metodología y planificación didáctica de cursos de español L2/LE	420 €
Universidad de La Rioja	Pública	Certificado de Especialización en Tratamiento de la Cultura Hispánica en la enseñanza del Español L2/LE	420 €
Universidad de La Rioja / Instituto Cervantes	Pública	El profesor de ELE 2.0	515 €
Universidad de La Rioja / Instituto Cervantes	Pública	Afectividad y aprendizaje de ELE: Imagen e imaginación	515 €
ELE Internacional / Universidad Rey Juan Carlos	Privada	Curso de formación para profesores en enseñanza de español como lengua extranjera	530 €
Universidad de La Rioja / Instituto Cervantes	Pública	Didáctica de Español con Fines Específicos: El Español en el Ámbito de la Empresa y los Negocios	540 €
Barcelona Universitat	Privada	Introducción a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera	550 €
Instituto Hemingway	Privada	Curso de Profesores de Español ELE	560 €
INESEM Business School	Privada	Profesor de Español para Extranjeros ELE (Online)	600 €

CENTRO	ENTIDAD	TÍTULO	PRECIO
Centro Universitario CIESE-Comillas	Privada	Experto Universitario en Didáctica del Español como Lengua Extranjera (ELE)	780 €
Barcelona Universitat	Privada	Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera	900 €
Liceus	Privada	Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera	900 €
Universitat Jaume I	Pública	Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE)	900 €
Universitat de València	Pública	Diploma de Especialización en Formación y actualización de profesores de español como lengua extranjera.	900 €
Instituto de altos estudios avanzados SERCA	Privada	Especialista Universitario en Español como Segunda Lengua (EL2): enseñanza y aprendizaje	1.250 €
Universidad Nacional de Educación a Distancia	Pública	Español como Segunda Lengua: Enseñanza y Aprendizaje	1.250 €
Fundación FIDESCU	Privada	Formación de Profesores de Español Lengua Extranjera	1.790 €
Universidad de La Rioja	Pública	Diploma de Especialización en Utilización de recursos para la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera	1.800 €
Universidad de La Rioja	Pública	Diploma de Especialización en Fundamentos de Pedagogía y Lingüística Aplicada para la enseñanza-aprendizaje del español L2/LE	1.800 €
Universitat Rovira i Virgili	Pública	Diploma de Posgrado en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera	1.800 €

Elaboración propia

cualquier persona pueda acceder en cualquier momento, sin estar pendiente de ningún horario en concreto, pero este tipo de facilidad lleva adscrita una carga económica que muchas veces supera con creces lo abonado en la docencia presencial.

En muchos de estos cursos la virtualidad es algo testimonial. Estamos ante un aprendizaje más semejante al tradicional a distancia. Se recibe el temario y luego solo hay que ir completando las actividades propuestas. Los exámenes, siempre tipo test, se realizan *online*. Suelen evaluar, sobre todo, las competencias teóricas más que las pragmáticas. Las destrezas

orales apenas se trabajan. El profesor tutor es el encargado de corregir las actividades y solventar alguna duda, pero no funciona como un profesor al uso. Se emplean los medios digitales como enlace para el envío y la recepción de la documentación. No se explotan los entornos virtuales de manera adecuada a la docencia virtual legítima.

Mención especial merece el Instituto Cervantes² que tiene una gran variedad de cursos de formación enfocados a diferentes niveles y con un alto porcentaje de estudios no presenciales. Por ejemplo, dentro de la programación para el año 2018 encontramos formación para planificar

² Puede consultarse los cursos programados para este año en el siguiente enlace: http://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/cursos/cursos_cervantes/default.htm

y gestionar con dinámicas de juego en el aula de segundas lenguas; para enseñar ELE a adolescentes o a niños de entre 7 y 12 años o formación de formadores: diseñar e impartir un taller de formación. La variedad disponible es mucho más amplia y llega a campos tradicionalmente olvidados en la enseñanza virtual. Además, hemos de añadir, que la certificación de estos cursos viene amparada por un organismo oficial de alto nivel como es el Instituto Cervantes. El auge de la enseñanza *online* lo ha llevado a ofrecer en este mismo año un 70% de cursos no presenciales, frente al 30% restante de presenciales. Creemos que es un dato bastante significativo de los nuevos derroteros que está tomando la formación a distancia en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera.

4. Conclusiones

El análisis descriptivo de la oferta actual de formación para ELE en España, junto con el resultado del estudio cuantitativo de los diferentes programas curriculares para formar a los docentes en el mercado nos permiten extraer las siguientes conclusiones.

Los entornos virtuales están poco a poco ganando terreno a la docencia

presencial, sobre todo en cuanto a la realización de posgrados y cursos de especialización. La flexibilidad que ofrecen unida a la amplia variedad de cursos disponibles los hacen especialmente atractivos para un sector de población concreto, ya que la edad es un factor determinante en la realización de los mismos. Su obtención viene condicionada por preceptos sociales derivados de un saturado mercado laboral que empuja, competitivamente, a un continuo reciclaje y actualización.

Aunque las universidades privadas han sido las pioneras en la formación a distancia, las públicas están comenzando a asentarse en los mercados formativos *online*. Un amplio mercado, como hemos visto en el mundo de ELE, que viene a cubrir la demanda generada.

Su presencia en el panorama docente actual es un elemento clave en la democratización del conocimiento, tanto por su carácter ubicuo como por su red de conexiones interpersonales, sociales y culturales. Debemos, asimismo, mencionar el coste de dicha formación, dato que desmonta, paradójicamente, esa democracia del conocimiento de todos y para todos.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ ACOSTA, H., AVELLO MARTÍNEZ, R., Y LÓPEZ FERNÁNDEZ, C. R. (2013). Los entornos virtuales de aprendizaje como recurso didáctico en el ámbito universitario. *Universidad y Sociedad*, 5(1), 1-10.
- ÁLVAREZ RAMOS, E. (2017a). Las TAC al servicio de la formación inicial de maestros en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura: herramientas, usos y problemática. *ReSed. Revista de Estudios Socioeducativos*, 5, 35-48. https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2017.i5.05
- ÁLVAREZ RAMOS, E. (2017b). La didáctica de la lengua en entornos virtuales de aprendizaje: el caso concreto de la enseñanza del español como lengua extranjera y la plataforma *eleclips*. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 55, 1-20. (Consultado 14 de mayo de 2018). <https://doi.org/10.6018/red/55/6>
- BOURDIEU, P. (2001). *Contrafuegos 2. Por un movimiento social europeo*. Barcelona: Anagrama.

- COICAUD, S. (2002). La democratización del conocimiento a través de la educación a distancia. *Etic@net* 1(0), 1-13. (Consultado 5 de noviembre de 2018). Disponible en: http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero0/Articulos/democratizacion_%20del_%20conocimiento.pdf
- GROS, B. (2011). El modelo educativo basado en la actividad de aprendizaje. En B. Gros (ed.) *Evolución y retos de la educación virtual. construyendo el e-learning del siglo XXI* (13-26). Barcelona: Editorial UOC.
- HOLMBERG, B. (1995). *Theory and practice of distance education*. London: Routledge.
- INSTITUTO CERVANTES (2018). *El español una lengua viva. Informe 2018*. Madrid: Instituto Cervantes. (Consultado 5 de noviembre de 2018). Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf
- LYNCH, M. (2002). *The online educator. A guide to creating the virtual classroom*. Nueva York: RoutledgeFalmer. <https://doi.org/10.4324/9780203458556>
- LOZANO, M. (2005). *Programas y experiencias en popularización de la ciencia y la tecnología. Panorámica desde los países del Convenio Andrés Bello*. Bogotá: Convenio Andrés Bello
- MAJÓ, J., Y MARQUÈS, P. (2002). *La revolución educativa en la era internet*. Barcelona: CissPraxis.
- MCCLOUGHLIN, C., Y LEE, M. (2008). Mapping the digital terrain: New media and social software as catalysts for pedagogical change. En A. Farley y D. Holt, *Hello! Where are you in the landscape of educational technology?* (641-652). Melbourne: Deakin University.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2015). *Datos y cifras del sistema universitario español. curso 2014/2015*. Madrid: Secretaría general técnica. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español. curso 2015/2016*. Madrid: Secretaría general técnica. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2018). *Estadísticas de Estudiantes Universitarios (EEU). Curso 2016-2017*. Madrid: Sistema Integrado de Información Universitaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MORA, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza.
- MORA-VICARIOLI, F. Y HOOPER-SIMPSON, C. (2016). Trabajo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje: Algunas reflexiones y perspectivas estudiantiles. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.19>
- MOORE, M. G., Y COZINE, G. T. (Eds.). (2000). *Web-based communications, the Internet and distance education*. University Park, PA: American Center for the Study of Distance Education.
- MURRAY, T. (1999). Authoring Intelligent Tutoring Systems: An Analysis of the State of the Art. *International Journal of Artificial Intelligence in Education* 10, 98-129.
- PANTAZIS, C. (2002). Maximizing E-Learning to Train the 21st Century Workforce. *Public Personnel Management*, 31(1), 21-26. <https://doi.org/10.1177/009102600203100103>
- ROBINSON, K. (2016). *Escuelas creativas*. Barcelona: Debolsillo.
- RODRÍGUEZ VICTORIANO, J. M. (2005). El conflicto entre la democratización del conocimiento y la globalización de la ignorancia en el capitalismo informacional. *Informar, comunicar, conocer. Témpora*, 8, 79-96
- ROMEU, T. (2011). *La docencia en colaboración en contextos virtuales. Estudio de caso de un equipo de docentes del área de competencias digitales de la UOC*. Tesis doctoral. UOC. (Consultada 4 de junio de 2018). Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/96768>

- SANCHO, T. Y BORGES, F. (2011). El aprendizaje en un entorno virtual y su protagonista, el estudiante virtual. En B. Gros (ed.) *Evolución y retos de la educación virtual. construyendo el e-learning del siglo XXI* (27-49). Barcelona: Editorial UOC.
- SILVA QUIROZ, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.
- UNESCO (1999). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. s. p. Aprobada por la Conferencia Mundial Sobre Educación Superior, realizada en París en 1998. (Consultado 23 de mayo de 2018) Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/0011163/116345s.pdf>
- WANG, Y., Y SUN, C. (2001). Internet-based real time language education: Towards a fourth generation distance education. *CALICO Journal*, 18(3), 539-561. <https://doi.org/10.1558/cj.v18i3.539-561>
- WARE, P. (2005). "Missed communication" in online communication: Tensions in fostering successful online interaction. *Language Learning & Technology*, 9(2), 64-89. Disponible en: <http://www.lltjournal.org/item/2507>
- WARSCHAUER, M. (2000). Language, identity, and the Internet. En B. Kolko, L. Nakamura, y G. Rodman (eds.) *Race in Cyberspace* (151-170). Nueva York: Routledge.
- WARSCHAUER, M. (2002). A developmental perspective on technology in language education. *TESOL Quarterly*, 36 (3), 453-475. <https://doi.org/10.2307/3588421>
- WARSCHAUER, M. (2003). De mystifying the digital divide". *Scientific American* 289 (2), 42-47. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0803-42>
- WARSCHAUER, M. (2006). Literacy and technology: Bridging the divide. En D. Gibas y K.-L. Krause (eds.), *Cyberlines 2: Languages and cultures of the Internet*. (163-174) Albert Park: James Nicholas.
- WHITE, C. (2007). Innovation and identity in distance learning and teaching. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 97-110. <https://doi.org/10.2167/illt45.0>