NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO HERRAMIENTAS DE MEDIACIÓN EN SOCIALIZACIÓN

CARMEN NAGORE BERMEJO
Instituto de Lengua y Cultura Españolas (Universidad de Navarra)

Introducción

Este artículo se enfoca en el papel de las nuevas tecnologías como herramientas de mediación en el aula de español como lengua extranjera (ELE), concretamente en los procesos de evaluación. Parte, además, de una investigación llevada a cabo durante el curso 2021-2022 en el Instituto de Lengua y Cultura Españolas (ILCE) de la Universidad de Navarra sobre la evaluación dinámica en ELE, la dinamización de examinaciones tradicionales y la propia conceptualización de los examinandos sobre la evaluación.

Son varias las motivaciones que llevaron a realizar este estudio. En primer lugar, la falta de correspondencia entre la metodología empleada para la instrucción en el aula, basada en un enfoque comunicativo donde los estudiantes son el centro de la clase y se busca la participación y la colaboración entre ellos; y la de la evaluación, cuyas examinaciones eran completamente estáticas, y, por lo tanto, carecían de toda forma de interacción o comunicación interpersonal entre los aprendientes.

En segundo lugar, la escasez de estudios relacionados con el papel de las nuevas tecnologías en el aula de ELE (específicamente, como herramientas de mediación) y, en consecuencia, la necesidad de documentar las posibilidades didácticas de las nuevas tecnologías. Esta exigencia ha venido derivada, fundamentalmente, de la pandemia de COVID-19, que aceleró la puesta en marcha de proyectos que contribuyan al auténtico aprovechamiento de la tecnología en las aulas.

Es cierto que existen algunos estudios acerca de la implementación de las nuevas tecnologías en la clase de español, pero estos no se enfocan en su posibilidad de constituir herramientas de mediación para los aprendientes. Por ejemplo, las investigaciones realizadas por Méndez Santos y Concheiro Coello (2018) proponen el uso pedagógico de Padlet para fomentar la escritura colaborativa en el aula de ELE a través de dos estudios de caso: uno con estudiantes de la Universidad de Islandia, otro con aprendientes universitarios japoneses. El estudio de Alejaldre Biel y Álvarez Ramos (2018) también se centra en la implementación de tres herramientas digitales diferentes, entre las que se incluye Padlet, como una estrategia metacognitiva de lectura durante la realización de actividades de lectoescritura en línea en el contexto universitario tailandés.

Estas investigaciones proponen una integración significativa de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aula de español para fomentar el aprendizaje y el desarrollo de la lengua meta, pero no exploran sus posibilidades mediadoras. En este estudio se plantea el uso de una de estas herramientas digitales, Padlet, como una forma de mediación (entendida esta desde una perspectiva sociocultural) del aprendizaje y el desarrollo de los aprendientes.

En tercer lugar, uno de los aspectos que definen la teoría sociocultural del aprendizaje (por la que se rige, precisamente, el Instituto de Lengua y Cultura Españolas) es la colaboración, ya que el desarrollo se produce, primero, en un entorno social, para después internalizarse en un plano individual (Vygotsky, 1978).

Finalmente, otra de las motivaciones de esta investigación se relaciona con los beneficios de la socialización en el aula de segundas lenguas o lenguas extranjeras como herramienta de mediación entre los estudiantes, puesto que puede contribuir y facilitar su aprendizaje y su desarrollo (Youngs *et al.*, 2011, p. 41).

Los objetivos generales de esta investigación son dos: por una parte, crear oportunidades de aprendizaje en las propias examinaciones, considerando que instrucción y evaluación son "dos caras de una misma moneda" (Lantolf y Poehner, 2005, p. 261) y poder así observar el potencial de cada estudiante para ayudarle a desarrollar sus habilidades en maduración; y, por otra, demostrar el potencial que poseen

las nuevas tecnologías para ser utilizadas como herramientas de mediación en el aula de ELE (o, en general, de segundas lenguas).

Además de estos, surgen otros dos objetivos específicos relacionados con los anteriores: (1) ofrecer una guía práctica para otros profesores mostrando un modo de emplear las nuevas tecnologías como herramientas de mediación, así como una manera de dinamizar las examinaciones tradicionales; y (2) demostrar que implementar mediación en los procesos de evaluación beneficia no solamente a los aprendientes, sino también al profesor.

De este modo, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

(1) ¿Cómo hacer visibles las habilidades en potencia a través de la mediación en distintas oportunidades de aprendizaje?

(2) ¿Cómo emplear las nuevas tecnologías como herramientas de mediación en el aula?

La hipótesis formulada al respecto de la primera cuestión supone que las habilidades en maduración de los estudiantes se ponen de manifiesto a través de las tareas de mediación siempre y cuando esta sea contingente a la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978) de cada estudiante. Es decir, se plantea la posibilidad de observar dichas habilidades en potencia mediante el análisis de las respuestas de los aprendientes a las tareas planteadas tras recibir algún tipo de mediación.

Por otra parte, la hipótesis formulada en lo que respecta a la segunda pregunta plantea que la utilización de Padlet, como se describe en esta investigación, puede ser una vía para la integración de las nuevas tecnologías como instrumentos de mediación. Es por ello por lo que se presenta una descripción detallada de la intervención realizada, en la que se muestra la implementación de la propuesta didáctica sugerida como parte de esta investigación.

1. Marco teórico

1.1 La evaluación

La *evaluación dinámica* (ED) se presenta como una forma de evaluación alternativa ante la evaluación tradicional que ha predominado en el ámbito educativo (Madinabeitia, 2020, p. 2). Esta última, denominada también *evaluación estática* (EE), se basa en medir la actuación de los examinandos a través de un modelo de examen estático que únicamente permite conocer aquello que han aprendido hasta el momento y que pueden realizar individualmente, asumiendo además que las habilidades mentales son estables (Lantolf y Poehner, 2005, p. 240).

En oposición, la evaluación dinámica parte de la teoría sociocultural del aprendizaje y conforma un proceso que busca analizar las evidencias del aprendizaje creadas gracias a las diferentes estrategias de mediación planteadas por el profesor y ofrecidas al aprendiente de formas diversas (Madinabeitia, 2020, p. 29) con el objetivo de conocer las habilidades mentales que podrá llegar a desarrollar en un futuro próximo si recibe la asistencia necesaria. Haywood (1992) insiste en esta interacción entre examinador y examinando y afirma que es necesario que haya "enseñanza real" en dicho proceso, esto es, "conscious, purposeful, and deliberate effort to produce change in the subject" (Haywood, 1992, p. 233, *apud* Haywood y Lidz, 2007, p. 1).

Pero para comprender todas estas cuestiones es necesario hacer referencia, primero, a algunos de los conceptos clave de esta investigación. La teoría sociocultural del aprendizaje procede del ámbito de la psicología de comienzos del siglo XX. Para Vygotsky, autor que formuló por primera vez estas cuestiones, el desarrollo de la mente humana se produce, primero, en un plano interpersonal, y después se transforma en uno intrapersonal (Vygotsky, 1978). Siguiendo esta línea, planteó la existencia de tres niveles de desarrollo mental en función de las habilidades que una persona puede desempeñar.

Al primer nivel lo denomina *desarrollo actual* y se refiere a aquellas habilidades mentales que una persona ya ha desarrollado por completo y que, en consecuencia, puede realizar de manera independiente. Para explicar esta cuestión, Vygotsky propone lo siguiente: "En los estudios del desarrollo mental de los niños generalmente se asume que solo aquellas cosas que los niños pueden hacer por sí mismos son indicativas de sus habilidades mentales" (Vygotsky, 1978, p. 85). Pero esta presuposición resulta equivocada, puesto

que el segundo nivel es aquel en el que se encuentran aquellas habilidades que una persona no puede llevar a cabo de forma independiente, pero sí si recibe la asistencia adecuada de otra persona más experta.

Por último, el tercero de los niveles es el de *desarrollo futuro*, que describe las habilidades mentales que una persona no es capaz de hacer ni siquiera con la asistencia de otra más experta. Ese nivel intermedio entre el primero y el último es lo que Vygotsky denomina *zona de desarrollo próximo* (ZDP), un concepto que "define aquellas funciones que no han madurado todavía, pero que están en proceso de maduración, funciones que madurarán mañana pero que todavía se encuentran en un estado embrionario" (Vygotsky, 1978, p. 86).

1.2. La mediación

En relación con este concepto de ZDP conviene explicar el término clave de esta investigación: *mediación*. La mediación está directamente vinculada con la teoría sociocultural, puesto que es esencial para poder observar las habilidades que cada estudiante tiene en su ZDP. Si bien se trata de un concepto amplio y complejo, puede definirse, fundamentalmente, como la asistencia que se ofrece a una persona (en este caso, a un estudiante examinándose) no solamente con el objetivo de que pueda completar una determinada tarea, sino también para poder observar cuáles son sus habilidades en maduración, que se encuentran, precisamente, en esa ZDP. Madinabeitia, siguiendo los planteamientos de Vygotsky, define la mediación como "la guía que un experto ofrece a los aprendices para mejorar o realzar su actividad al apropiarse de conocimientos nuevos y aproximarse y alcanzar su siguiente nivel de desarrollo" (1978, p.11).

Por otra parte, la mediación puede clasificarse de muchas maneras en función de la dimensión que se considere, el momento en el que aparezca o el enfoque que se adopte (ver Imagen 1). En esta investigación se siguió la tipología establecida por Herazo y Donato (2012), según la cual, dependiendo del tiempo en el que se ofrezca, la mediación puede clasificarse en tres tipos: proactiva, durativa y reactiva. La proactiva es aquella que se ofrece a un aprendiente antes de que realice una tarea con el objetivo de prepararle para su ejecución; la durativa, la que se ofrece al mismo tiempo que el estudiante realiza una tarea determinada; y la reactiva, aquella asistencia que recibe tras la compleción de esta misma para que pueda volver a ella, revisarla y mejorarla.

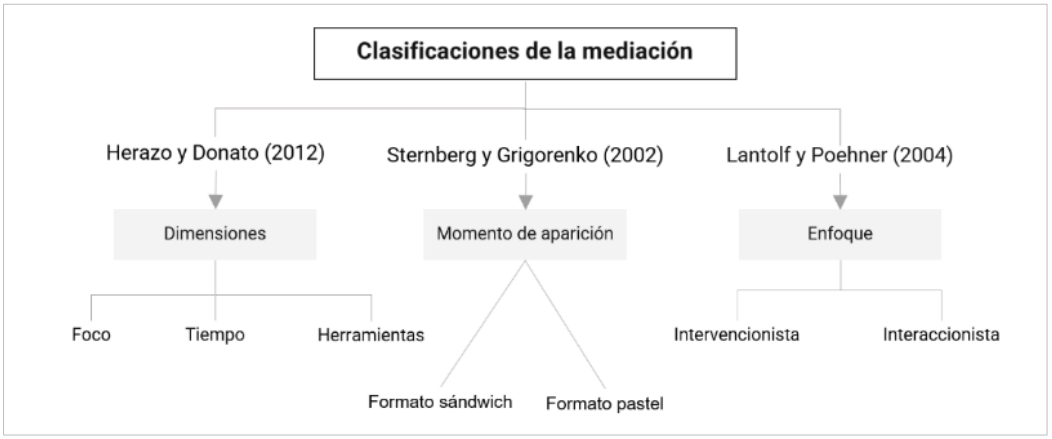

Imagen 1 - Clasificaciones de la mediación (Nagore, 2022).

Es decir, puede concluirse que la mediación es un concepto básico de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, y que está presente de manera generalizada en las clases de español como lengua extranjera, o en las clases de lenguas, en general. Sin embargo, en ámbitos menos tradicionales de la enseñanza, como es el caso de las sesiones no presenciales, su aplicación no está tan extendida. Y es que, como indica Simons (2010, p. 19), "las nuevas tecnologías a menudo facilitan en gran medida el trabajo y la eficacia de los profesores al enriquecer las clases de lenguas, pero todavía hay muchas cuestiones acerca de ellas pendientes de resolver". Más aún, "no disponemos de suficientes ni significativos estudios,

investigaciones con grupos de control, transversales y diversas, para establecer un diagnóstico de qué representan y qué aportan las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras" (Yagüe, 2017, p. 3).

Dicho de otro modo, los conocimientos que posee el mundo académico sobre el papel y el efecto a largo plazo de estos recursos digitales en el aula son aún muy limitados, y más todavía en el caso específico del español como lengua extranjera o segunda.

1.3. El uso de la tecnología en el aula de ELE

Las nuevas tecnologías no resultan ya una gran novedad en diversos contextos educativos, por lo que no es de extrañar que haya multitud de estudios acerca de su implementación en el aula de español. Encontramos investigaciones sobre la aplicación de distintas herramientas digitales en la clase para la transformación de tareas más tradicionales de la instrucción regular en actividades que hacen un uso didáctico de estas tecnologías (Herrera y Conejo, 2009), artículos que revisan la utilidad de algunos recursos tecnológicos para la enseñanza-aprendizaje de ELE (Rodríguez y Níkleva, 2015), así como estudios acerca de la integración eficiente de las nuevas tecnologías en el aula de ELE y su potencial para facilitar la gamificación (Pomata y Díaz, 2017).

Existen también estudios acerca de la utilización de Padlet, en concreto, como se ha mencionado ya anteriormente. Méndez y Concheiro (2018) indagan sobre su uso pedagógico para fomentar la escritura colaborativa con los objetivos de aumentar la exposición de los estudiantes a la lengua meta, fomentar aspectos afectivos positivos del aprendizaje, crear un aprendizaje más significativo, alfabetizar digitalmente a los estudiantes y desarrollar su competencia en la producción escrita y su competencia intercultural (*ibid.*, p. 2). Sus resultados confirman que el uso de Padlet en sus dos casos de estudio con aprendientes islandeses y japoneses, respectivamente, aumentó la interacción con hablantes nativos, permitiendo una mayor exposición de los estudiantes a la lengua meta; fomentó el crecimiento de su motivación y mejoró sus actitudes hacia el aprendizaje; contribuyó a fomentar un aprendizaje más significativo y promovió el desarrollo de la competencia digital del alumnado (*ibid.*, p. 13).

Por otra parte, el estudio de Alejaldre Biel y Álvarez Ramos (2018) se centra en la implementación de tres herramientas digitales diferentes, entre las que se incluye Padlet, como una estrategia metacognitiva de lectura para la realización de actividades de lectoescritura en línea, si bien su principal propósito era determinar qué estrategias metacognitivas de lectura utilizaba un grupo de estudiantes universitarios tailandeses de ELE al realizar estas actividades con Mentimeter, Linoit y Padlet (*ibid.*, p. 140). Además, entre sus objetivos se encontraban el fomento del desarrollo de destrezas específicas para la escritura y la lectura digitales y de la competencia lingüística, así como determinar el impacto que tiene en las emociones del alumnado la inclusión de estas herramientas digitales para la compleción de actividades de lectoescritura (*ibid.*, pp. 142-143). En este caso, los resultados de este estudio concluyen que el uso de Padlet y de otras herramientas tecnológicas aumentó la motivación de los estudiantes para participar en clase y completar las actividades de lectoescritura, les ayudó a centrar la atención en la lectura y a visualizar su objetivo, y fomentó su desarrollo de habilidades de aprendizaje cooperativo y otras estrategias constructivas de conocimiento (*ibid.*, p. 159).

En cualquier caso, se precisan más estudios relacionados con la implementación de estas tecnologías de la información y de la comunicación en el aula de español como lengua extranjera y la determinación de su potencial pedagógico en todos los niveles y contextos educativos. Igualmente, resulta necesario investigar sobre el papel que pueden tener estas nuevas tecnologías como herramientas de mediación en el aula de ELE y cómo pueden integrarse en la instrucción y en la evaluación como vías para el desarrollo de las habilidades en maduración de los aprendientes.

1.4. La socialización

Siguiendo esta línea, se ha mencionado ya la importancia que posee el concepto de mediación en la teoría sociocultural del aprendizaje debido a esa primera fase social del desarrollo. Por ello, precisamente, "collaboration and not competition, then, becomes the main focus of the learning environment. Students

collaborate with each other to solve problems, scaffold and create solutions, all facilitated by the teacher" (Youngs *et al.*, 2011, p. 32).

Además, la mediación puede ofrecerse a los estudiantes de diferentes modos, a través de distintas herramientas y estrategias. Una de ellas es la socialización, una forma de asistencia consistente en que los propios aprendientes adoptan el papel de mediadores, de forma que cooperan e interactúan con otros compañeros de nivel semejante para resolver una determinada tarea y, de este modo, desarrollar sus capacidades. De esta manera, se plantea a los estudiantes la posibilidad de aprender al observar y modelar la ZDP de otros compañeros, puesto que es precisamente en esos intercambios donde brotan conflictos que dan lugar a discusiones, reflexiones y razonamientos más desarrollados (Madinabeitia, 2020, pp. 59-60). Youngs *et al.* (2011, p. 41) mencionan al respecto de esta cuestión algunas de las aportaciones más destacables de la socialización como herramienta habitual en el aula:

> Collaboration can help students to 1) produce better final products when working collaboratively on a project, […] 2) engage students in deeper reflection (Arnold y Ducate, 2006) or peer review (Meiching y Savignon, 2007), 3) provide students with native or non-native speaker interlocutors […], and 4) connect students with classmates or others with similar interest through social networking, blogs, photo sharing sites, podcasts, and video sharing sites.

Dada la importancia de la socialización y su papel fundamental como herramienta mediadora del aprendizaje y facilitadora del desarrollo, a continuación, se muestra la utilización de la aplicación tecnológica Padlet en el aula de ELE para fomentar la socialización en sesiones de instrucción híbrida y/o como parte de un proceso de evaluación.

2. Metodología y contexto

2.1. Metodología

Se ha seleccionado para la realización de este estudio la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) por varios motivos. En primer lugar, porque responde a necesidades reales de la comunidad y hace partícipes tanto a los estudiantes como a los profesores; y, en segundo lugar, porque permite el crecimiento y el desarrollo profesional. Y es que la Investigación Acción (IA) se caracteriza por la ampliación del alcance de su acción a todos los participantes del aula como miembros de la comunidad investigadora, puesto que "students and instructor alike share a stake in the outcome by taking an active role in the research process" (Cabal y Lacorte, 2005, p. 43). Su objetivo es, de este modo, describir toda la experiencia, descubrir soluciones y ofrecer conocimiento acerca de los problemas que se estudian.

Dentro de la IA, una de las ramas de este tipo de metodología de investigación es la Investigación Acción Participativa (IAP), un método mucho más efectivo para atender directamente a las necesidades del contexto real del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, se trata de una metodología cíclica, recursiva, participativa, cualitativa —en el sentido de que "trata más con el lenguaje que con los números" (Colmenares, 2021, p. 106)— y reflexiva, puesto que se enfoca en la intervención, en la interpretación y en la propuesta de soluciones y alternativas ante los conflictos planteados. La IAP, en consecuencia, trata de facilitar a los profesores los recursos para que sean ellos mismos quienes realicen una investigación que sea útil para su clase (Negueruela-Azarola, 2022). La finalidad de este tipo de estudios, por lo tanto, es evitar la escasa aplicación señalada por Johnson y Chen (1992) de muchas investigaciones en la práctica real de los docentes: "to many teachers, the results of research seem either irrelevant for teaching or inaccessible" (Johnson y Chen, 1992, p. 214).

En concreto, se trata de un estudio de caso (de dos casos, específicamente), por la posibilidad de documentar cada caso singular en su máxima riqueza, puesto que un estudio de caso es un "proceso de indagación sistemática y crítica del fenómeno que se haya escogido, y de generación de conocimientos que se sumen a los que ya son públicos sobre el tema en cuestión" (Simons, 2011, p. 39).

2.2. Contexto y perfil de los informantes

Los dos estudiantes seleccionados responden a la diversidad de sus respuestas en las diferentes fases de la intervención y a que los dos completaron todas ellas rigurosamente.

Se ubica, como ya se ha mencionado, en el Instituto de Lengua y Cultura Españolas conocido también por sus siglas ILCE, un centro cuya filosofía de enseñanza se basa en la teoría sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1978) y que practica una metodología de instrucción centrada en el desarrollo de la comunicación interpersonal. Además, el ILCE dispone de un sistema de evaluación continua, lo que supone que el peso de la evaluación no recae en una única examinación final (lo que se denomina una evaluación sumativa), sino que está distribuido en distintos componentes. Uno de ellos son dos examinaciones, llamadas Logros, que tienen lugar a mediados del semestre (Logros 1) y al final del curso (Logros 2), con un porcentaje de la calificación final de un 10 % y un 15 %, respectivamente.

En cuanto a los participantes del estudio, cabe señalar dos grupos. Primero, los propios estudiantes del curso Español B2 Avanzado: Comunicación y Cultura, impartido en el semestre de primavera durante dos días a la semana en sesiones de 100 minutos. En él estaban matriculados trece estudiantes en contexto de *study-abroad*, de grado o posgrado y de procedencias muy diversas, puesto que había un total de once nacionalidades diferentes en el aula. De ellos, se seleccionaron dos por los motivos anteriormente mencionados, esto es, la diversidad de sus reacciones ante las distintas oportunidades de aprendizaje en las pruebas de evaluación dinámica y sus respuestas a la mediación y a las tareas planteadas, además de que los dos completaron todas las fases de la intervención.

El estudiante 1 era de origen filipino, tenía dieciocho años y cursaba el programa International Foundation Program (IFP), un programa ofrecido por la Universidad de Navarra a través del ILCE, que consiste en que los aprendientes pasan un curso académico tomando clases de español para prepararse el acceso a un grado universitario el próximo curso. El estudiante 2 era de Brasil, tenía 20 años y estaba cursando el segundo año de un grado en Comunicación a través de un programa de intercambio.

El segundo participante era la profesora-investigadora, profesora en prácticas al ser en aquel momento estudiante del Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (MELE) impartido en el ILCE (Universidad de Navarra), e investigadora al estar realizando el estudio previamente mencionado para su Trabajo de Fin de Máster sobre la evaluación dinámica en ELE y la dinamización de las examinaciones tradicionales de los cursos de Español: Comunicación y Cultura del ILCE en la Universidad de Navarra.

3. Propuesta didáctica

3.1. Diseño de la propuesta didáctica: justificación del uso de la herramienta

La actividad aquí propuesta y desarrollada en la investigación consiste en el uso de Padlet como herramienta de mediación proactiva y durativa. Padlet es una aplicación tecnológica gratuita que permite la creación de paneles interactivos, muros multimedia y presentaciones virtuales de una manera rápida e intuitiva. Se trata, por lo tanto, de una herramienta que facilita la difusión de contenidos digitales, agilizando su publicación y favoreciendo la colaboración entre los usuarios.

Una de las posibilidades que ofrece este programa reside en que dispone de varios paneles interactivos que el usuario puede escoger, de modo que el creador de dicho panel selecciona el formato y el estilo de los contenidos que él mismo y otros usuarios con quienes lo comparta podrán publicar en él. Además, independientemente del panel determinado que se seleccione (si bien algunos son más flexibles y colaborativos que otros) cualquier usuario puede publicar en él todo tipo de contenido multimedia, desde textos escritos hasta vídeos, archivos de audio o imágenes, por ejemplo.

Una de las formas en las que puede emplearse esta aplicación es como una herramienta de mediación proactiva, es decir, con el objetivo de preparar a los estudiantes para la realización de tareas complejas. Durante las dos examinaciones del curso, los estudiantes de Español B2 Avanzado del ILCE leyeron un texto escrito muy breve y, posteriormente, realizaron una serie de tareas de diversa índole, desde comprensión escrita y análisis literario hasta interpretación y expresión escrita, entre otras. Para ello,

completaron primero varias tareas de mediación proactiva. Previamente, se realizó una prueba en el aula durante la instrucción regular en la que se introdujo Padlet como tarea de mediación.

3.2. Intervención: explicación e instrucciones de la propuesta didáctica

En primer lugar, los estudiantes realizaron una primera lectura individual del relato *Emma Zunz,* de Borges, de manera independiente. Después, la profesora creó un mural de Padlet (ver Imagen 2) con la siguiente instrucción: "Tras leer este relato, completa esta ficha de lectura para comprender mejor el texto". Además, indicó a los aprendientes que debían añadir una publicación bajo cada una de las columnas y responder, al menos, a uno de los comentarios de otro compañero.

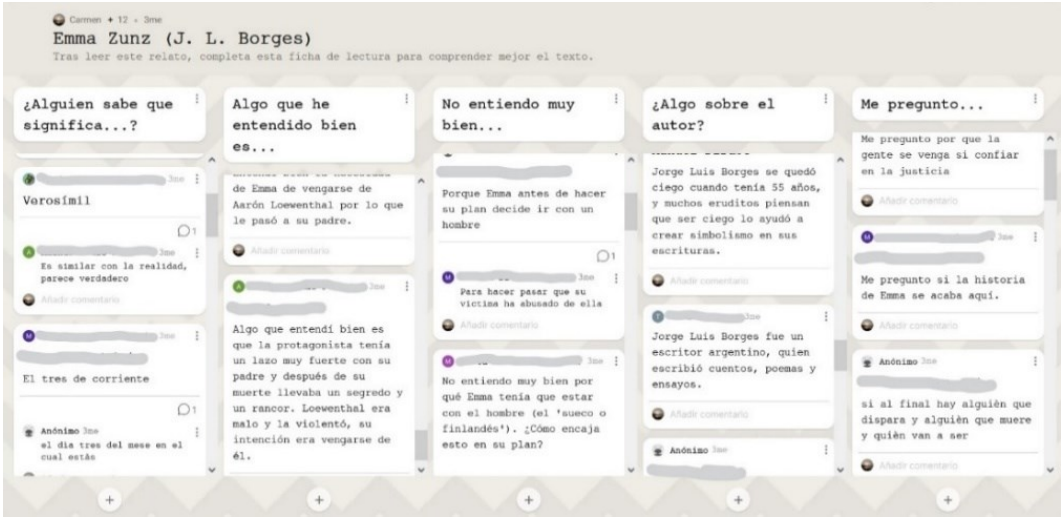

Imagen 2 - Tarea de mediación en Padlet.

Este muro disponía de cinco columnas de contenido diferentes. La primera tenía como objetivo la resolución de dudas con respecto al léxico, para que los estudiantes pudieran asegurar su comprensión del vocabulario y de las expresiones del texto que acababan de leer. El segundo rótulo pretendía promover el refuerzo positivo de la comprensión lectora, aumentar la confianza de los estudiantes en sí mismos y en aquella información del relato que hubieran entendido bien. El tercero, en oposición, estaba planteado como una puesta en común de aquellos aspectos del texto que hubieran resultado más complejos y para cuya comprensión los aprendientes precisaran asistencia. La cuarta columna tenía como objetivo fomentar la contextualización del relato leído, adquiriendo información sobre el creador del texto, el contexto de escritura u otros aspectos de relevancia. Finalmente, la quinta columna estaba orientada a que los propios estudiantes planteasen sus dudas y comentarios, dejando espacio para la reflexión abierta y la puesta en común de cuestiones que precisaran aclaración o que permitieran entablar una discusión entre los compañeros.

De esta manera, esta tarea de mediación contribuyó a que la profesora-investigadora se asegurase de que los estudiantes no tendrían dificultades graves en el nivel de comprensión del texto, puesto que a continuación realizarían una serie de tareas cognitivamente mucho más complejas y para las que la incomprensión o malinterpretación del texto podían resultar en un problema. Igualmente, también permitió la colaboración entre los aprendientes en la construcción de nuevos significados, creó un espacio para que unos a otros orientasen a sus compañeros en la medida de sus posibilidades, adquiriendo nuevas perspectivas y mejorando su propia comprensión de la lectura.

4. Resultados

Las puntuaciones recogidas en las examinaciones (Logros 1 y Logros 2, como ya se ha mencionado que se denominan en el ILCE) tanto en esta primera prueba como en los dos logros del curso muestran que

ambos estudiantes mejoraron considerablemente su puntuación en las tareas completadas, puesto que los dos aprendientes aumentaron sus calificaciones tras recibir mediación. El estudiante 1 obtuvo una calificación de 30,5 puntos sobre los 50 máximos en el Logros 1, mientras que ascendió a 40,55/50 gracias a la mediación recibida. Igualmente, en el segundo Logros pasó de 21,5/50 a 40,75/50. En la misma línea, la calificación independiente del Estudiante 2 en el primer Logros fue de 38/50, pero ascendió a 42/50 con la mediación. En el Logros 2, este estudiante obtuvo una primera puntuación de 33,1/50 y una segunda 45,75/50 (Nagore, 2022, pp. 54-62).

De este modo, la mediación contribuyó a su desarrollo y aprendizaje, algo que ellos mismos señalaron posteriormente cuando se les preguntó al respecto en los diferentes formularios que realizaron a lo largo del semestre.

Conviene recordar, no obstante, que la tarea anteriormente explicada a través de Padlet no fue el único tipo ni la única herramienta de mediación de la que los estudiantes dispusieron durante esta prueba ni después en los Logros, como tampoco lo es en las sesiones de instrucción regular en el aula.

Conclusiones

Tras todo lo expuesto anteriormente, es conveniente recordar las preguntas de investigación planteadas al comienzo para poder responderlas adecuadamente:

(1) ¿Cómo hacer visibles las habilidades en potencia a través de la mediación en distintas oportunidades de aprendizaje?

(2) ¿Cómo emplear las nuevas tecnologías como herramientas de mediación en el aula?

La primera de estas cuestiones ha quedado respondida tras la examinación de los resultados obtenidos tras la compleción de la intervención. Y es que los dos estudiantes de este estudio de caso mejoraron de manera considerable sus respuestas al haber tenido la oportunidad de recibir determinada asistencia. Además, la mediación ofrecida a cada uno y el análisis profundo de sus reacciones ante ella han permitido, por un lado, visualizar aquellas habilidades mentales que los aprendientes tenían en estado de maduración y que, de otro modo, no habría sido posible observar; y por otro, interpretar y conocer el estado de la Zona de Desarrollo Próximo de estos estudiantes, pudiendo así determinar el grado de asistencia que cada uno de ellos precisaba para poder completar la tarea planteada y fomentar su desarrollo.

Además, estos estudiantes no mejoraron de la misma forma ni en la misma proporción sus puntuaciones, una cuestión que puede interpretarse de varias maneras: primero, podría ser que aquel aprendiente que no mejoró sus respuestas tanto como el otro no lo pudo hacer porque no recibió la asistencia adecuada que necesitaba para conseguirlo; y, segundo, la concepción que poseía dicho aprendiente sobre el aprendizaje, el desarrollo e incluso la evaluación (más ligados a la clase de lenguas tradicional por sus experiencias previas como estudiante) podría haber influido en su rechazo de la mediación recibida, concibiéndola como una forma inadecuada o injusta de resolver la tarea al interpretar que su actuación no reflejaría sus habilidades ya desarrolladas, esto es, aquello que podía llevar a cabo de forma independiente.

La segunda pregunta ha quedado respondida de la manera en la que se planteaba al comienzo de este estudio, confirmando así la hipótesis ya mencionada al respecto. Es decir, se ha presentado a través de la descripción de esta propuesta didáctica una vía de utilización de las nuevas tecnologías como instrumentos de mediación del aprendizaje y el desarrollo.

En cualquier caso, y recapitulando, puede concluirse que nuevas tecnologías como Padlet u otro tipo de plataformas pueden emplearse en el aula de español como lengua extranjera (o en enseñanza de segundas lenguas, en general) como herramientas de mediación, además de que pueden contribuir al desarrollo de los aprendientes.

En este artículo se ha planteado una propuesta didáctica en la que se introduce la mediación a través de la socialización, una forma de asistencia que consiste en que los propios aprendientes interactúan entre sí aprovechando las oportunidades de aprendizaje creadas en dichos encuentros. Además, este planteamiento es susceptible de utilizarse tanto en clases virtuales como en híbridas, así como parte de procesos de evaluación dinámica.

Este tipo de mediación contribuye al desarrollo de cada estudiante, puesto que se trata de un proceso de aprendizaje colaborativo. Más todavía, si la mediación es adecuada a la zona de desarrollo próximo de cada estudiante, permite observar cuáles son sus habilidades en maduración y, en consecuencia, puede servir como una herramienta para promover su desarrollo. Entre los beneficios que aporta la socialización se encuentran la posibilidad de mejorar la respuesta individual gracias a la orientación de otro compañero con un nivel similar de lengua, la adopción de nuevas perspectivas, la reflexión sobre cuestiones complejas mediante la interacción, la personalización de nuevos significados, la interacción significativa a través de la producción oral y escrita o el uso de la lengua meta como vehículo de comunicación.

Si bien la socialización ha sido estudiada en su aplicación en el aula tradicional de ELE, todavía son escasas las propuestas centradas en la mediación en sesiones de aula no presenciales. Por lo tanto, queda pendiente para futuras investigaciones el estudio sobre la aplicación de la propuesta didáctica aquí descrita en sesiones de clase completamente no presenciales.

Igualmente, una de las líneas de investigación que queda abierta tras este estudio atañe la búsqueda de nuevas herramientas de mediación para clases virtuales, es decir, la integración de otras tecnologías como instrumentos de asistencia para el aprendizaje y el desarrollo.

Por último, se plantea la posibilidad de explorar otros tipos de mediación proactiva no solo para textos escritos, sino también para textos orales o multimodales, y también la utilización de nuevas tecnologías como herramientas de mediación reactiva.

Referencias bibliográficas

Alejaldre Biel, L. y Álvarez Ramos, E. (2018). Estrategias metacognitivas para la lectura en línea: estudio de caso de estudiantes tailandeses de ELE universitarios. *Aula de Encuentro*, 2 (20), pp. 140-170. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6777864.

Cabal Krastel, T. y Lacorte, M. (2005). Action Research in L2 Classrooms: Conflicts, Quality and Contributions to Knowledge. *Northeast Conference*, 56, pp. 43-49.

Colmenares, A. M. (2021). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3 (1), pp. 102-115.

Haywood, H. C. (1992). Interactive assessment: A special issue. *Journal of Special Education*, 26, pp. 233-234.

Haywood, H. C. y Lidz, C. S. (2007). *Dynamic Assessment in practice. Clinical and educational applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Herazo, J. D. y Donato, R. (2012). Mediating meaning in interaction. Researching the Connection Between Professional Development and Teacher Practice. En B. Yoon y H. K. Kim (Eds.), *Teachers' roles in second language learning: Classroom applications of sociocultural theory*. Charlotte: Information Age Publishing, pp. 19-40.

Herrera, F. y Conejo, E. (2009). Tareas 2.0. La dimensión digital en el aula de español como lengua extranjera. *Marco ELE*, 9, pp. 1-20. https://marcoele.com/descargas/9/herrrera_conejo.tareas2.0.pdf.

Johnson, D. M. y Chen, L. (1992). Researchers, Teachers and Inquiry. *Approaches to Research in Second Language Learning*, 9, pp. 212-227

Lantolf, J. P. y Poehner, M. E. (2005). Dynamic Assessment in the Language Classroom. *Language Teaching Research*, 9 (3), pp. 233-265.

Madinabeitia Manso, S. (2020). *Evaluación dinámica en la enseñanza y aprendizaje de ELE*. [Tesis doctoral]. Pamplona: Universidad de Navarra. https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/61028/5/Tesis%20Susana%20Madinabeitia%20Manso%20.pdf.

Méndez Santos, M. C. y Concheiro Coello, M. P. (2018). Uso de herramientas digitales para la escritura colaborativa en línea: El caso de *Padlet*. *Marco ELE*, 27, pp. 1-17. https://marcoele.com/descargas/27/mendez-concheiro_padlet.pdf.

Nagore Bermejo, C. (2022). *Dinamización de examinaciones: la evaluación dinámica en el aula de ELE*. [Trabajo de Fin de Máster]. Pamplona: Universidad de Navarra.

Negueruela-Azarola, E. (2022). *MELE: Investigación acción y la innovación en enseñanza de español*. Pamplona: Universidad de Navarra.

Pomata García, J. A. y Díaz Ayuda, J. M. (2017). TIC y gamificación en la enseñanza de español como lengua extranjera: situación y líneas de actuación para las universidades japonesas. *Cuadernos CANELA*, 28, pp. 79-101.

Rodríguez Muñoz, F. J. y Níkleva, D. G. (2015). Recursos educativos tic para la enseñanza/aprendizaje del español como lengua materna, segunda y extranjera. *Didácticas específicas*, 13, pp. 105-115. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5319975.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata S.L.

Simons, M. (2010). Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en la clase de ELE. *Marco ELE*, 11, pp. 1-21. https://marcoele.com/descargas/11/simons-tic.pdf.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Yagüe Barredo, A. (2017). ¿Didáctica se escribe con TIC? Reflexiones sobre las TIC en el aula de ELE. *Marco ELE*, 25. pp. 1-20. https://marcoele.com/descargas/25/yague-didactica_tic.pdf.

Youngs, B. L., Ducate, L. y Arnold, N. (2011). Linking Second Language Acquisition, CALL and Language Pedagogy. En N. Arnold y L. Ducate (Eds.), *Present and Future Promises of CALL: From Theory and Research to New Directions in Language Teaching*. San Marcos: Computer Assisted Language Instruction Consortium, pp. 23-60.