RECREANDO CONTEXTOS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA DIGITAL. UN ESTUDIO EMPÍRICO

Sonia Eusebio Hermira
Universidad Complutense de Madrid (España)
soniaeus@ucm.es

Resumen

En el entorno de la inmersión lingüística digital, se presenta un estudio empírico que investiga el potencial de las plataformas de teleformación para recrear contextos de inmersión lingüística. Utilizando una metodología de investigación-acción basada en el diseño (Anderson y Shattuck, 2011), se ha implementado una secuencia didáctica con el propósito de identificar tanto el tipo de tareas como las herramientas que promueven la participación, facilitan la exposición directa e intensiva del idioma y contribuyen al desarrollo significativo de las habilidades lingüísticas comunicativas de los estudiantes. Los resultados de la primera iteración revelan que las plataformas de teleformación son efectivas para recrear contextos de inmersión lingüística, bajo ciertas condiciones.

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la enseñanza de idiomas, la inmersión lingüística (IL) hace referencia a un enfoque educativo donde el aprendizaje de la lengua se realiza a través de la exposición directa, intensiva y significativa en contextos reales; de esta manera, además de su dominio, se potencia la comprensión cultural y la comunicación efectiva.

La IL ha demostrado ser una metodología pedagógica efectiva y ha sido respaldada por una serie de investigaciones que subrayan sus beneficios para el proceso de adquisición de la nueva lengua (Solís, 2012; Klee, 2019; Lafford e Isabelli, 2019; Moreno y Goethals, 2022).

Paralelamente, en un mundo cada vez más digitalizado, las plataformas de teleformación se han convertido en herramientas esenciales en la educación, ofreciendo un entorno de aprendizaje flexible y accesible. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han avanzado a pasos agigantados, proporcionando a docentes y estudiantes la capacidad de interactuar de manera efectiva y envolvente, independientemente de su ubicación geográfica (Area-Moreira, 2022; Adell y Castañeda, 2012; Bermúdez, 2014; Cardona, 2009).

En este contexto, la investigación que se presenta se enfoca en la convergencia de estas dos premisas. Por un lado, se reconoce la eficacia de la inmersión lingüística como un enfoque pedagógico valioso para el aprendizaje de lenguas extranjeras y, por otro, se observan las oportunidades que las plataformas de teleformación ofrecen al poner a disposición de docentes y estudiantes herramientas tecnológicas para recrear contextos de inmersión. La idea central de esta investigación es explorar cómo las plataformas de teleformación pueden utilizarse como medios efectivos para recrear contextos de inmersión lingüística y, por ende, para generar experiencias inmersivas de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se ha realizado un estudio empírico que involucra el diseño e implementación de una propuesta didáctica en el ámbito de la inmersión lingüística digital[1]. El objetivo es identificar tanto el tipo de tareas como las herramientas que promueven la participación de los estudiantes, facilitan la exposición directa, intensiva y significativa de la lengua y contribuyen al desarrollo de sus habilidades lingüísticas comunicativas.

En este artículo se presenta la propuesta didáctica utilizada para llevar a cabo el experimento, el marco teórico subyacente y los resultados obtenidos tras la primera iteración del estudio.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad general de la investigación es explorar el potencial de las plataformas de teleformación para recrear contextos de inmersión lingüística. Para lograr este propósito, se han establecido los siguientes objetivos:

Revisar los fundamentos teóricos del aprendizaje en inmersión, centrándose en los contextos enriquecidos y las plataformas de teleformación.

---

[1] El término inmersión lingüística digital se refiere a la utilización de herramientas y recursos digitales para fomentar el aprendizaje y la práctica de un idioma de manera activa e inmersiva (Juan-Lázaro y Soler-Montes, 2022).

- Determinar el tipo de tareas que promueven la participación de los estudiantes en entornos digitales, facilitan la exposición directa, intensiva y significativa de la lengua y contribuyen al desarrollo de sus habilidades lingüísticas comunicativas.
- Investigar cómo la interacción entre docentes y estudiantes se facilita en entornos virtuales de inmersión lingüística, y cómo esta interacción influye en la calidad del aprendizaje.
- Recopilar y analizar las opiniones y experiencias de los estudiantes que participan en entornos virtuales de inmersión lingüística.
- Ofrecer recomendaciones concretas para docentes y diseñadores de cursos que deseen integrar plataformas de teleformación en sus estrategias de inmersión lingüística.

3. EL APRENDIZAJE EN INMERSIÓN

La investigación que se presenta se fundamenta en dos premisas esenciales, ambas respaldadas por estudios previos. En primer lugar, se sostiene que la IL resulta beneficiosa para el proceso de aprendizaje, siempre y cuando se apliquen metodologías apropiadas (Solís, 2012; Klee, 2019; Lafford e Isabelli, 2019; Moreno y Goethals, 2022). Por otro lado, se considera que las plataformas de teleformación proporcionan a docentes y estudiantes herramientas tecnológicas capaces de recrear contextos de inmersión, permitiendo así la generación de experiencias inmersivas de aprendizaje (Cardona et al., 2009; Bermúdez, 2014; Gambo y Shakir, 2019; García-Tudela et al., 2021; Juan-Lázaro y Soler-Montes, 2023).

El apartado se enfoca en justificar los motivos por los cuales el aprendizaje inmersivo favorece el proceso educativo y en describir cómo las plataformas de teleformación facilitan la creación de entornos propicios para la IL.

3.1. Los contextos enriquecidos

El aprendizaje en inmersión emerge como una estrategia pedagógica altamente eficaz, fundamentada en la combinación de dos pilares esenciales: la exposición continua y activa a la lengua objetivo y la oportunidad de desarrollar habilidades cognitivas superiores (Klee, 2019; Cummins, 1981, 2008).

En el proceso de aprendizaje de una lengua, se destaca la importancia de desarrollar dos tipos de habilidades: las destrezas básicas de comunicación interpersonal y las destrezas cognitivas superiores. Mientras que las primeras se centran en la participación en conversaciones, las segundas van más allá, permitiendo no solo el uso del lenguaje sino también su asimilación a través de procesos cognitivos complejos. Así, la inmersión proporciona a los estudiantes un entorno rico y auténtico donde la lengua no solo se utiliza como un medio de comunicación, sino también como una herramienta para la asimilación profunda de conocimientos (Klee, 2019:496). La constante inmersión en situaciones lingüísticas impulsa el perfeccionamiento de las destrezas comunicativas, mientras que las actividades cognitivamente exigentes permiten el desarrollo integral de procesos mentales superiores, tales como la memoria, la atención, el razonamiento crítico y la metacognición (Cummins, 1981, 2008, Klee, 2019).

El aprendizaje en inmersión fortalece las destrezas básicas y cognitivas superiores, puesto que proporciona un entorno propicio que mejora el proceso de aprendizaje, como la exposición a un input de alta calidad y la creación de entornos educativos donde el conocimiento se construye de manera interactiva. Desde esta perspectiva, varios modelos han surgido bajo la categoría de IL, como el "Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua" (AICLE), las "Estancias lingüísticas", y en la era digital, los Cursos de lengua que pueden recrear un entorno de inmersión mediante el uso de tecnología. Lo que todos ellos comparten es la característica de presentar un contexto "enriquecido", resaltando la importancia de experiencias educativas que van más allá del simple uso del idioma y se centran en la construcción activa del conocimiento.

En el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, un ambiente enriquecido se refiere a un entorno pedagógico diseñado para proporcionar a los estudiantes experiencias lingüísticas variadas, auténticas y estimulantes. Este tipo de entorno busca maximizar las oportunidades de aprendizaje al sumergir a los estudiantes en situaciones que no solo requieren el uso de la lengua objetivo, sino que también fomentan la conexión profunda con el contenido y la cultura asociados. Un ambiente enriquecido puede incluir elementos como la exposición constante a materiales auténticos, la participación en tareas comunicativas significativas, el acceso a una variedad de géneros textuales y contextos culturales, así como el uso de tecnologías educativas que amplíen y diversifiquen las experiencias de aprendizaje.

Por tanto, la importancia de los ambientes enriquecidos radica en su capacidad para proporcionar estímulos contextualizados que refuerzan la conexión entre la lengua y su contexto cultural (Lafford e Isabelli, 2019). Estos entornos no solo ofrecen exposición a la lengua, sino que también incorporan elementos culturales, sociales y pragmáticos, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje y proporcionando a los estudiantes una comprensión más holística y auténtica del idioma objetivo (Moreno y Goethals, 2022). Este enfoque inte-

gral se erige como un catalizador poderoso para el aprendizaje significativo y la adquisición profunda de una segunda lengua.

Para muchos autores (Klee, 2018), las metodologías más adecuadas para llevar aprendizajes de lengua inmersivos son los enfoques socioculturales (Vygosky, 1986), que conciben el aprendizaje como un acto social y cultural y ponen el foco en la interacción y en la realización de tareas cooperativas para cuya resolución se necesita acceder a una variedad de materiales y textos auténticos.

3.2. Las plataformas de teleformación

Las plataformas de teleformación, concebidas como entornos de aprendizaje, ofrecen herramientas que optimizan la implementación de metodologías educativas avanzadas. Un ejemplo destacado es su capacidad para fomentar la interacción y la comunicación a través de foros y wikis, brindando un espacio propicio para la ejecución de tareas como proyectos de trabajo, resolución de problemas y estudios de caso, que involucran análisis y reflexión sobre la información presentada en los contenidos o extraída de consultas en línea (Eusebio-Hermira, 2022). Además, estas permiten la integración de diversos materiales multimedia y una amplia gama de textos y géneros textuales auténticos, presentados en formatos variados. Esto enriquece significativamente la experiencia de aprendizaje, proporcionando a los estudiantes acceso a recursos educativos que van más allá de la simple lectura de textos.

Por otro lado, las herramientas de gestión incorporadas en estas plataformas facilitan un seguimiento personalizado del progreso de cada estudiante, lo que no solo contribuye a la adaptación de la enseñanza a las necesidades individuales, sino que también promueve la mediación eficiente por parte de los docentes. La retroalimentación constante y específica, posible gracias a estas herramientas, se convierte así en un componente esencial para un aprendizaje efectivo y personalizado (Area-Moreira, 2022; Adell y Castañeda, 2012; Bermúdez, 2014; Cardona, 2009).

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se sitúa en el marco de la investigación-acción utilizando la metodología basada en el diseño, según la propuesta de Anderson y Shattuck (2011). Para llevar a cabo el trabajo, se ha diseñado una secuencia didáctica que integra los principios de este enfoque de investigación (análisis, diseño, implementación y evaluación) con los conceptos clave del aprendizaje en inmersión y el uso de plataformas de teleformación.

La propuesta educativa se desarrolló para un grupo de 12 estudiantes[2] participantes en un curso de español en línea síncrono durante el mes de julio de 2023, facilitado a través de la plataforma de videoconferencias Zoom. Como extensión y complemento a esta formación principal, se les ofreció la oportunidad de enriquecer su experiencia de aprendizaje de manera experimental, sin costes adicionales, mediante una serie de actividades asíncronas alojadas en una plataforma de teleformación Moodle[3] denominada "Español, lengua global" (ELG), creada por la autora de la investigación con el propósito de explorar este ámbito de estudio. Ninguno de los estudiantes residía en un país de habla hispana durante el curso.

La pedagogía implementada, por tanto, se fundamenta en los principios del aprendizaje en línea o *e-learning.* Este enfoque permite a los estudiantes acceder a materiales, realizar actividades y participar en interacciones virtuales, proporcionándoles flexibilidad en términos de tiempo y ubicación.

La participación en el experimento fue voluntaria y todos los estudiantes fueron informados adecuadamente sobre este aspecto.

La secuencia de actividades diseñadas se fundamentó en una de las unidades del manual utilizado en el curso principal, concretamente la Unidad 10 de Etapas Plus C1 de la editorial Edinumen. Dichas actividades se pusieron a disposición de los estudiantes en la plataforma ELG, permitiendo así la realización del experimento en el marco de un entorno educativo estructurado y diseñado específicamente para este propósito.

La didáctica adoptada en las tareas se apoya en los principios del constructivismo y las teorías socioculturales (Vygotsky, 1986). Además, se fundamenta en metodologías educativas que destacan la acción como un componente esencial para la adquisición de competencias. Específicamente, se ha implementado el enfoque por tareas y el trabajo cooperativo (Cassany, 2003; Eusebio-Hermira, 2017, 2020; Jiménez y Rufat, 2018).

Para la recogida y el análisis de datos, se han empleado dos instrumentos de evaluación. Primero, para estimar la validez de las tareas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos, se han diseñado rúbricas. Y, segundo, para conocer la percepción de los estudiantes sobre la utilización de plataformas de teleformación y su influencia en el aprendizaje, se ha administrado un cuestionario de autoevaluación.

Las rúbricas proporcionaron criterios claros de evaluación y permitieron calificar el desempeño de los estudiantes en función de los aspectos específicos de cada tarea, pero, en general, todas ellas evaluaron el cum-

2 En el apartado 4.1 Contexto de aplicación y destinatarios se ofrece el detalle de los participantes.

3 Moodle es una plataforma de gestión del aprendizaje que, debido a su naturaleza de código abierto, es ampliamente utilizada para la creación y administración de cursos en línea o teleformación.

plimiento de la tarea (con lo que de manera subsidiaria se medía la claridad de formulación de esta y el interés de los estudiantes por ella) y el grado de dominio de las propiedades textuales de la destreza desarrollada (el uso de la lengua). En todas, cada criterio se calificó en una escala del 1 al 3, siendo 1 la puntuación más baja y 3, la más alta.

Por su parte, el cuestionario de percepciones o autoevaluación fue elaborado utilizando la herramienta de Formulario de Google. Este consistió en tres preguntas. Las dos primeras presentaban afirmaciones para evaluar la opinión de los estudiantes mediante una escala de 1 al 5, que abarcaba desde "No estoy de acuerdo en absoluto" hasta "Estoy completamente de acuerdo" (pregunta 1) o para ofrecer una guía en la respuesta (pregunta 2). La tercera y última cuestión se formuló de manera abierta. Estas preguntas abordaron diversas dimensiones, desde la percepción de la contribución de la plataforma en el desarrollo de las habilidades lingüísticas hasta la evaluación de las actividades llevadas a cabo y la apreciación global de la utilidad de la plataforma para el proceso de aprendizaje.

El resultado proporciona información valiosa sobre la viabilidad y eficacia de diseñar secuencias de actividades que simulan la inmersión en un entorno de aprendizaje en línea. También ilustra cómo los estudiantes responden a esta metodología.

4.1. Contexto de aplicación y destinatarios

El curso estaba compuesto de doce estudiantes de nivel C1, según el siguiente detalle:

- Sexo: 7 mujeres y 5 hombres
- Edades: de 26 a 38 años
- Nacionalidades (y lengua materna): italiana (3), alemana (2), suiza -alemán como lengua materna- (2), francesa (2), estadounidense -inglés como lengua materna-(3)
- Ocupación: todos desempeñan profesiones con un grado de especialización y formación
- Fecha: 1 al 15 de julio de 2023

La propuesta fue diseñada con el propósito de complementar el material utilizado por los estudiantes en las clases síncronas. En particular, se enfocaba en la unidad 10 de Etapa C1 de la editorial Edinumen. Para elaborar los objetivos y contenidos, se tomó como referencia las actividades de dicha unidad, a partir de las cuales se crearon las actividades de inmersión lingüística digital.

4.2. Propuesta didáctica

4.2.1. Objetivos y contenidos

Objetivos:

Identificar las fuentes de información y la autoría de los textos para desarrollar habilidades críticas de evaluación y selección de recursos

- Expresar una opinión crítica sobre los beneficios del juego y sus amenazas
- Desarrollar habilidades de análisis y síntesis
- Fomentar la investigación y la colaboración
- Potenciar la creatividad y la competencia transmedia

Contenidos funcionales

- Expresar beneficios y aspectos positivos de un tema
- Expresar las amenazas y los aspectos negativos de un tema
- Expresar cambios y transformaciones
- Exponer, argumentar y contraargumentar
- Expresar la opinión

Contenidos lingüísticos

- Construcciones condicionales
- Comparativos para resaltar ventajas y desventajas
- Construcciones pasivas
- Conectores temporales y espaciales
- Conectores de causa-consecuencia, aditivos, concesivos, adversativos, condicionales, de enumeración, de ejemplificación
- Verbos y expresiones para introducir una opinión, expresar el grado de certeza

Contenidos discursivos

- Los mensajes de apertura de los foros de discusión
- El hipertexto colaborativo
- Tácticas para la construcción de la interacción: mantener una conversación: estructurar la información, reformular, interrumpir, citar, reanudar el discurso…
- Tácticas y estrategias pragmáticas: la cortesía verbal
- El texto expositivo
- El texto argumentativo
- La narrativa transmedia

Contenidos culturales

- Los juegos de mesa tradicionales y actuales
- Los videojuegos

4.2.2. Procedimiento. Actividades y materiales

Dado que el objetivo de la investigación es comprender de manera más específica el impacto y la efectividad de las tareas diseñadas en el contexto de la inmersión lingüística digital, la propuesta didáctica se ha dividido en dos partes. La primera abarca las actividades llevadas a cabo durante la clase presencial síncrona (I. Material de partida), mientras que la segunda se enfoca en la secuencia de tareas diseñadas específicamente para la inmersión lingüística digital (II. Tareas de inmersión lingüística digital). La atención detallada se centrará en esta segunda parte, ya que constituye el aspecto que se busca investigar.

I. Material de partida (Etapas Plus C1: Unidad 10, pp. 160-163)

A continuación, se describe la finalidad y el procedimiento de las actividades utilizadas; asimismo se señalan el número de actividad y la página del manual referenciado.

1. Pretarea para activar conocimientos previos (Act. 1, p.160): antes de abordar el tema principal, se lleva a cabo una actividad inicial diseñada para activar los conocimientos previos de los estudiantes relacionados con el contenido que se va a tratar: los juegos.
2. Lectura con motivación y creación del interés. Desarrollo de estrategias cognitivas de anticipación y elaboración de suposiciones (Act. 1.1, p.160): se presenta a los estudiantes un material de lectura enfocado en suscitar interés y motivación.
3. Escucha con los aspectos negativos o las amenazas relacionadas con el abuso de los juegos de mesa (Act. 2, p.161): se lleva a cabo una actividad de escucha centrada en los aspectos negativos o amenazas asociadas con el abuso de los juegos de mesa. Además, se presta atención especial a los aspectos formales del lenguaje, solicitando a los estudiantes que se enfoquen en las formas de expresar opiniones según la situación. Esta fase busca desarrollar la comprensión auditiva y la conciencia lingüística.
4. Hablar y discutir sobre el grado de veracidad de las afirmaciones leídas y escuchadas: se promueve la participación de los estudiantes. Durante esta etapa, se enfatiza la atención hacia las fuentes de la lectura y los interlocutores de la escucha, fomentando un análisis crítico y reflexivo de la información recibida.

II. Tareas de inmersión lingüística digital

Se han diseñado diversas tareas que buscan desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes y fomentar su participación activa y colaborativa en el entorno digital. Entre las actividades planificadas se encuentran la creación de hilos de discusión en un foro dedicado a los juegos de mesa, donde los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus opiniones, intercambiar ideas y construir conocimiento de manera colectiva. Además, se les invita a participar en una wiki colaborativa destinada a recopilar información sobre los lugares de juegos de mesa en su ciudad. Como parte integral de estas tareas, se espera que los estudiantes elijan un formato adecuado para presentar la información recopilada, destacando así su capacidad para seleccionar y utilizar medios transmedia en función de sus objetivos comunicativos. Estas actividades no solo promueven el desarrollo de competencias lingüísticas, sino que también impulsan la creatividad y la colaboración en el ámbito digital.

La implementación de estas tareas se lleva a cabo en tres fases distintas:

1. Fase de Documentación:

   En esta etapa inicial, los estudiantes se sumergen en la fase de documentación, donde leen artículos específicos sobre bares de juegos en Madrid y plataformas para jugar en línea. Estos recursos, disponibles a través de enlaces en la plataforma, ofrecen una base informativa sólida para la tarea posterior. Además, se les anima a explorar foros relacionados con juegos de mesa, agregando una dimensión interactiva a su investigación.

2. Fase de Realización/Interacción:

   Una vez completada la fase de documentación, los estudiantes pasan a la fase de realización e interacción. Aquí, se les asigna la tarea de crear hilos de discusión en un foro dedicado dentro de la plataforma. La tarea específica implica que cada estudiante genere un título para su hilo y redacte una entradilla que sirva como presentación para iniciar y fomentar la discusión. Este foro se convierte en un espacio dinámico donde los estudiantes comparten sus hallazgos, ideas y opiniones sobre los juegos de mesa, promoviendo así la interacción y participación.

3. Fase de Resultados:

   En la última fase, se lleva a cabo una retroalimentación tanto de la profesora como de los propios estudiantes sobre los resultados obtenidos. La docente proporciona comentarios a través de la mensajería personal de la plataforma y aprovecha las clases síncronas para facilitar el aprendizaje adicional necesario para abordar los trabajos. Esta retroalimentación guiada contribuye al refinamiento de los conocimientos y habilidades de los estudiantes. Además, se implementa una autoevaluación del proceso y de los resultados por parte de los propios estudiantes, fomentando la reflexión sobre su participación, aprendizaje y el logro de los objetivos establecidos en la actividad. Este enfoque integral no solo fortalece las habilidades lingüísticas, sino que también promueve la autonomía y la autorreflexión en el proceso de aprendizaje.

4.2.3. Temporalización

Se destina un total de 3 horas a las actividades síncronas centradas en la Unidad 10 del curso, resolución de dudas y puesta en común de algún aspecto observable de las tareas asíncronas. De manera simultánea se reserva un periodo de 6 a 7 horas para el trabajo autónomo en la plataforma, donde los estudiantes se sumergirán en la actividad de inmersión lingüística digital.

4.2.4. Evaluación

Se utilizan los instrumentos de evaluación descritos: rúbricas para la calificación de las tareas asíncronas y cuestionario de autoevaluación para medir la percepción de los estudiantes.

La coherencia en los instrumentos de evaluación y recopilación de datos facilita la interpretación y el análisis de los resultados, permitiendo una comprensión más completa del impacto de la propuesta didáctica.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La evaluación de cada tarea se lleva a cabo utilizando una rúbrica que analiza cuatro criterios específicos. Cada criterio se evalúa en una escala del 1 al 3. La calificación final de la tarea se determina sumando los puntos asignados a cada criterio, con un máximo de 12 puntos posibles. Para simplificar el análisis y permitir una comparación más sencilla de los resultados de los estudiantes en cada tarea, se han establecido intervalos de puntuación en una escala del 1 al 3. Una puntuación de 3 se otorga cuando se obtienen entre 10 y 12 puntos, una puntuación de 2 corresponde a una calificación de entre 6 y 9 puntos, mientras que una puntuación de 1 se asigna cuando se obtienen entre 4 y 5 puntos.

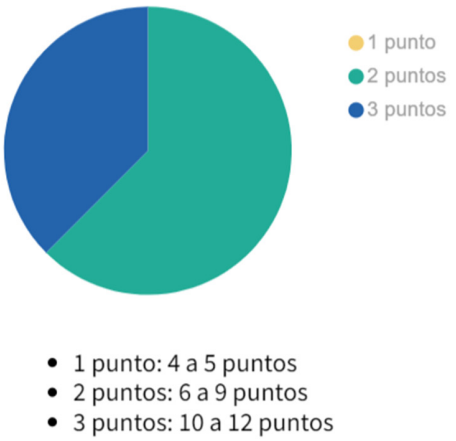
A continuación, se desglosan los resultados de cada tarea.

Tarea 1. Creación de los hilos de discusión:

Durante la realización de la tarea, todos los estudiantes participaron activamente, compartiendo sus opiniones y debatiendo los descubrimientos de la fase de documentación. Sin embargo, la discusión se desviaba del enfoque necesario para la tarea, por lo que la docente tuvo que intervenir para redirigir a los estudiantes hacia la ejecución de la tarea solicitada. Con el propósito de orientar la discusión hacia los objetivos establecidos, se identificó la necesidad de proporcionar un ejemplo que sirviera como modelo, tanto para enfocar la atención en los requerimientos específicos de la tarea como para guiar la redacción del género textual solicitado. Este paso fue esencial para aclarar las expectativas y garantizar la comprensión completa de los requisitos de la tarea. Además, con el fin de fomentar una participación más activa en la discusión, se alentó a los estudiantes a formular preguntas que motivaran a sus compañeros y los orientaran en el desarrollo de la conversación.

En términos de resultados finales, la evaluación de la tarea a partir de la rúbrica reveló que 7 alumnos obtuvieron una puntuación de 2 puntos, mientras que 5 alumnos lograron alcanzar la puntuación máxima de 3 puntos, según se muestra en la imagen 1.

Cumplimiento de la tarea	**La tarea cumple con los requisitos: elección de un título y entradilla de este**		
	Se han cumplido los dos requisitos.	Falta algún beneficio o el desarrollo expositivo de estos no es completo o es inexacto.	Falta algún beneficio y el desarrollo expositivo de estos no es completo y/o es inexacto.
Adecuación	**El escrito se adecua al tipo de texto expositivo-argumentativo y a su finalidad: tiene todas las partes necesarias. Tiene en cuenta el destinatario y respeta el grado de formalidad y el registro.**		
	El texto cumple con todos los requisitos mencionados.	Falta algún requisito.	No cumple con más de dos requisitos.
Coherencia y cohesión	**Los párrafos estás bien construidos y se desarrollan de forma lógica. Utiliza conectores para ordenar el texto. Utiliza conectores para unir frases.**		
	El texto cumple con todos los requisitos mencionados.	Falta algún requisito.	No cumple con más de dos requisitos.
Riqueza léxica y corrección lingüística	**El vocabulario es amplio y preciso. Gramatical y lingüísticamente el texto no contiene errores.**		
	El texto cumple con todos los requisitos mencionados	Hay algunos errores o el vocabulario no es lo suficientemente preciso.	Hay muchos errores y el vocabulario no es lo suficientemente preciso.



- 1 punto: 4 a 5 puntos
- 2 puntos: 6 a 9 puntos
- 3 puntos: 10 a 12 puntos

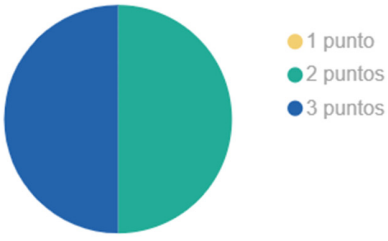
Imagen 1. Resultados Tarea 1. Creación de hilos de discusión.

Estos resultados indican que en términos generales los estudiantes consiguieron abordar la tarea solicitada y fueron capaces de escribir un texto adecuado, coherente, bien cohesionado y con pocos errores lingüísticos y léxicos. Este logro sugiere que el modelo brindado por la docente sirvió como una guía efectiva para los estudiantes, orientándolos en la estructuración y ejecución de sus escritos de manera precisa.

Tarea 2. Participar en una wiki colaborativa:

Los resultados de la tarea destinada a investigar sobre los lugares en los cuales se puede participar en juegos de mesa en la ciudad han arrojado una distribución equitativa entre los estudiantes. La mitad de la clase destacó con una calificación de 3 puntos, demostrando un sólido desempeño en la investigación y presentación de la información sobre los lugares. Por otro lado, la otra mitad de la clase también obtuvo buenos resultados, sumando un total de 2 puntos, lo que refleja un nivel consistente de cumplimiento de los requisitos de la tarea.

Cumplimiento de la tarea	**La tarea cumple con los requisitos: ha aportado información y esta es adecuada y está bien referenciada. Tiene en cuenta las aportaciones de los compañeros.**		
	Se han cumplido los dos requisitos.	Falta algún requisito o el desarrollo de estos no es completo o es inexacto.	Falta algún requisito y el desarrollo expositivo de estos no es completo y/o es inexacto.
Adecuación	**El escrito se adecua al tipo de texto (resumen a partir de acopio de información de diferentes fuentes) y a su finalidad (ofrecer información sobre el tema a los compañeros). Tiene en cuenta el destinatario y respeta el grado de formalidad y el registro.**		
	El texto cumple con todos los requisitos mencionados.	Falta algún requisito.	No cumple con más de dos requisitos.
Coherencia y cohesión	**Los párrafos estás bien construidos y se desarrollan de forma lógica. Utiliza conectores para ordenar el texto. Utiliza conectores para unir frases.**		
	El texto cumple con todos los requisitos mencionados.	Falta algún requisito.	No cumple con más de dos requisitos.
Riqueza léxica y corrección lingüística	**El vocabulario es amplio y preciso. Gramatical y lingüísticamente el texto no contiene errores.**		
	El texto cumple con todos los requisitos mencionados.	Hay algunos errores o el vocabulario no es lo suficientemente preciso.	Hay muchos errores y el vocabulario no es lo suficientemente preciso.



- 1 punto: 4 a 5 puntos
- 2 puntos: 6 a 9 puntos
- 3 puntos: 10 a 12 puntos

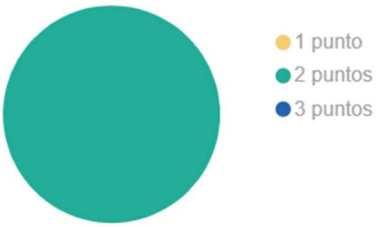
Imagen 2. Resultados Tarea 2. Participar en una wiki colaborativa.

Los escritos elaborados demuestran una adecuación precisa al tipo de texto requerido, que en este caso consistía en un resumen basado en la recopilación de información de diversas fuentes. Además, se observa un claro entendimiento de la finalidad del texto, que es proporcionar información sobre el tema a los compañeros. Cabe destacar que, desde el punto de vista gramatical y lingüístico, los textos presentados son notables por la ausencia de errores significativos. Esto refleja un claro interés por parte de los estudiantes para cuidar y perfeccionar su expresión escrita. Este alto nivel de corrección podría sugerir la utilización de correctores u otros recursos informáticos, lo que refuerza aún más el compromiso con la mejora continua de la calidad del trabajo presentado.

Tarea 3. Elaborar un producto transmedia:

De los 12 estudiantes, 8 alumnos entregaron la tarea y la realizaron en grupos: 2 tríos y una pareja. Los tres grupos obtuvieron 2 puntos. Este logro conjunto indica una ejecución notable en todos los criterios de evaluación establecidos.

Cumplimiento de la tarea	**La tarea cumple con los requisitos: se utilizan herramientas digitales y se da toda la información necesaria**		
	Se han cumplido todos los requisitos	Falta alguno de los requisitos.	Falta alguno de los requisitos o la información que aporta no es completa y/o es inexacta.
Adecuación, coherencia y cohesión	**El texto se adecúa al tipo de texto (descripción), transmite el mensaje con claridad (los párrafos están bien construidos y cohesionados).**		
	Se han cumplido todos los requisitos.	Falta alguno de los requisitos.	Falta alguno de los requisitos y/o el mensaje se transmite con dificultad.
Riqueza léxica y corrección lingüística	**El vocabulario es amplio y preciso. Gramatical y lingüísticamente el texto no contiene errores.**		
	El texto cumple con todos los requisitos mencionados.	Hay algunos errores o el vocabulario no es lo suficientemente preciso.	Hay muchos errores y el vocabulario no es lo suficientemente preciso.
Originalidad y creatividad	**El producto demuestra originalidad y creatividad**		
	Las ideas que ha utilizado para transmitir la tarea demuestran originalidad y creatividad. El diseño es atractivo.	Las ideas que ha utilizado son adecuadas para la finalidad de la tarea, pero no son muy originales. El diseño está cuidado.	Las ideas que ha utilizado no cumplen la finalidad de la tarea. No se ha cuidado el diseño.



- 1 punto: 4 a 5 puntos
- 2 puntos: 6 a 9 puntos
- 3 puntos: 10 a 12 puntos

Imagen 3. Resultados Tarea 3. Elaborar un producto transmedia.

En primer lugar, la tarea cumplió con los requisitos al utilizar herramientas digitales y proporcionar toda la información necesaria. Los estudiantes demostraron habilidades técnicas y una comprensión completa de los elementos esenciales para crear el producto transmedia. Además, el texto se adecuó al tipo de texto, una exposición, transmitiendo el mensaje con claridad mediante párrafos bien construidos y cohesionados. Este aspecto resalta la capacidad de los estudiantes para comunicar de manera efectiva a través del medio elegido. Este éxito colectivo sugiere un compromiso efectivo con la tarea y un dominio significativo de las competencias requeridas para la creación de productos transmedia.

En cuanto a los resultados del test de autoevaluación, en la primera pregunta donde se evaluaron afirmaciones relacionadas con la efectividad de la propuesta didáctica, los resultados revelan un patrón equitativo en las respuestas de los alumnos. Todas las afirmaciones, que abarcan desde la mejora de habilidades lingüísticas hasta la facilitación de la comunicación digital, están representadas de manera uniforme. Este equilibrio sugiere que los estudiantes perciben de manera consistente y equitativa la contribución positiva de la propuesta didáctica en diversos aspectos de su aprendizaje. Es particularmente destacable que la propuesta no solo se percibe como beneficiosa para el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas, sino también como un catalizador para acceder a recursos auténticos, practicar de manera valiosa, y colaborar efectivamente tanto con sus pares como con la docente. Además, la propuesta se destaca por su capacidad para facilitar la retroalimentación y mejorar las competencias tecnológicas y digitales de los estudiantes, consolidando así su impacto integral en el proceso de aprendizaje.

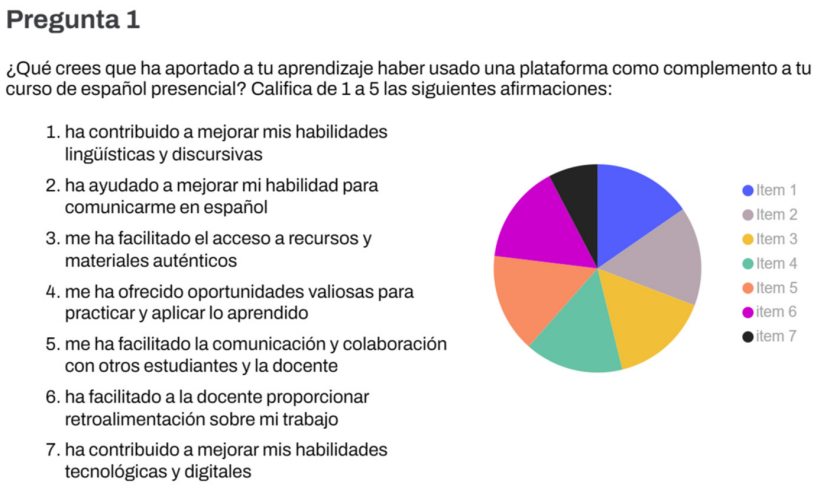


Imagen 4. Resultados cuestionario de percepciones: pregunta 1.

La evaluación de la segunda pregunta sobre la percepción de las tareas revela un consenso claro entre los estudiantes, quienes destacaron consistentemente ciertos aspectos. Las palabras recurrentes en sus respuestas indican que las actividades implementadas fueron percibidas como "motivadoras", "desafiantes", y "enriquecedoras". Estas tareas no solo lograron captar el interés de los alumnos, sino que también les proporcionaron oportunidades significativas para ampliar sus conocimientos y mejorar habilidades específicas. Además, se resalta el aspecto colaborativo, ya que las actividades fueron consideradas "divertidas" y facilitaron el "trabajo en equipo". Aunque algunas respuestas sugieren un deseo de más tiempo para explorar los temas a fondo, la impresión general es positiva, con énfasis en la motivación, el enriquecimiento y la colaboración como elementos clave de las actividades implementadas.

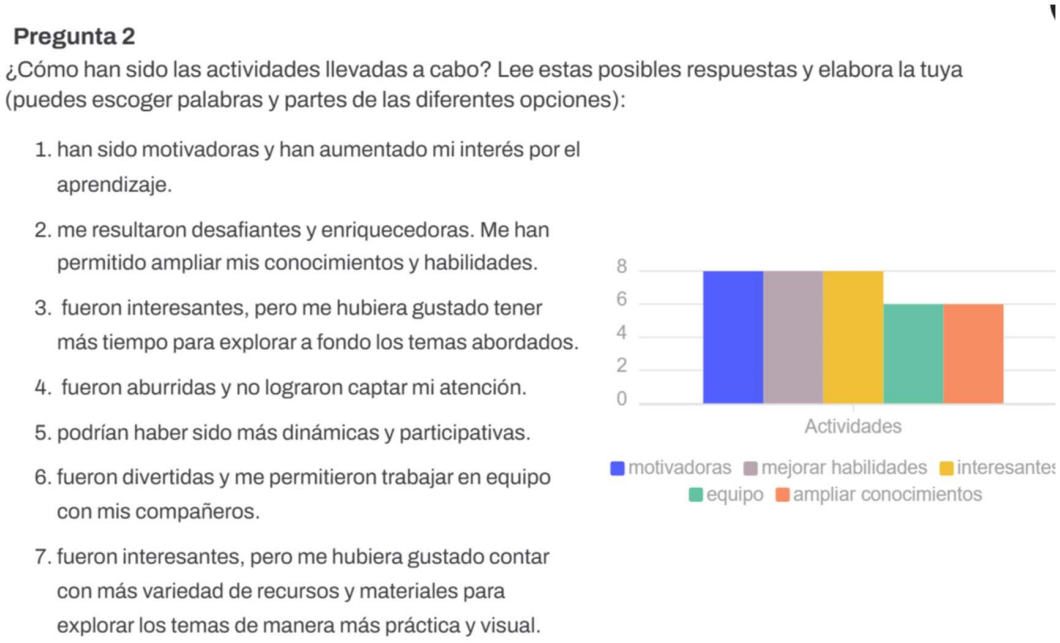


Imagen 5. Resultados cuestionario de percepciones: pregunta 2.

La valoración cuantitativa de la tercera pregunta indica una clara tendencia hacia la utilidad percibida de la plataforma de teleformación en el proceso de aprendizaje, donde la puntuación máxima es la respuesta predominante, seguida de cerca por la siguiente opción más alta. Entre las respuestas cualitativas de los estudiantes, se destaca la apreciación de la plataforma como un recurso integral que facilita el acceso a materiales educativos variados y enriquecedores. Muchos destacan la conveniencia y flexibilidad que brinda la plataforma, permitiendo un aprendizaje autónomo y adaptado a sus ritmos individuales. Los estudiantes también resaltan la utilidad de las herramientas de comunicación y colaboración, subrayando la efectividad de la plataforma en fomentar la interacción entre pares y con la docente, lo que ha mejorado significativamente su proceso de aprendizaje.



Imagen 6. Resultados cuestionario de percepciones: pregunta 3.

6. CONCLUSIONES

Las plataformas de teleformación han demostrado ser efectivas en la recreación de contextos de inmersión lingüística. Según los resultados obtenidos, se ha constatado que los estudiantes lograron participar activamente y desarrollar sus habilidades lingüísticas de manera significativa.

A partir de esta primera iteración, se han podido identificar los tipos de tareas y materiales que resultan más efectivos para promover la participación de los estudiantes y fomentar el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Primero, es crucial llevar a cabo una meticulosa selección de materiales auténticos y relevantes para garantizar una experiencia educativa enriquecedora. En segundo lugar, se ha de cuidar que las actividades prioricen la interactividad y la participación promoviendo la interacción con el idioma, con los compañeros y con los hablantes nativos a través de diversos canales digitales.

Además, la investigación ha revelado cómo la interacción entre docentes y estudiantes se facilita en entornos virtuales de inmersión lingüística a través de los foros y de la mensajería. Se ha encontrado que esta interacción desempeña un papel crucial en la calidad del aprendizaje, destacando la importancia de estrategias pedagógicas adaptadas a la naturaleza digital, como la retroalimentación en línea y la personalización del apoyo educativo. Las herramientas digitales permiten a los docentes ofrecer orientación rápida y adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes

Estas conclusiones proporcionan una visión integral sobre las condiciones que se han de cumplir para la viabilidad de las plataformas de teleformación en la recreación de contextos de inmersión lingüística. Los resultados del estudio ofrecen información valiosa para diseñar estrategias pedagógicas específicas que optimicen la interacción docente-estudiante y maximicen el potencial de dichas plataformas.

No obstante, y a pesar de los hallazgos prometedores, esta investigación presenta ciertas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, la muestra de estudiantes participantes se restringe a un grupo de 12 individuos, lo que puede limitar la generalización de los resultados a una población más amplia. La falta de diversidad en términos de edad y nivel de competencia lingüística también constituye una limitación, ya que la investigación podría beneficiarse de una muestra más heterogénea que refleje una variedad de contextos de aprendizaje. Además, al tratarse de la primera iteración de la propuesta didáctica, la falta de comparaciones con otras metodologías o iteraciones limita la capacidad de evaluar la efectividad relativa de la inmersión lingüística digital.

Finalmente, la revisión de la investigación por expertos externos ha resaltado ciertas consideraciones que podrían mejorar significativamente el estudio. Entre estas consideraciones se encuentran: comparar los conocimientos y habilidades previas de los estudiantes con los resultados finales; establecer un grupo de control para comparar los resultados obtenidos; y llevar a cabo investigaciones separadas para evaluar los diferentes componentes del experimento, tales como la inmersión sin recursos virtuales, los recursos virtuales sin inmersión, la combinación de ambos, y la ausencia de ambos.

Estas limitaciones señalan la necesidad de futuras investigaciones con muestras más amplias y diversificadas, así como la realización de iteraciones adicionales para refinar y validar la propuesta didáctica en contextos educativos más amplios.

7. REFERENCIAS

Area-Moreira, M. (2022). Tecnologías educativas: la enseñanza y el aprendizaje en TIC. En L. Moreno Ruiz (Coord.), *Nuevas tendencias educativas impulsadas por la tecnología* (pp. 13-32). La Laguna: Servicio de publicaciones. Universidad de La Laguna.

Adell, J., & Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino, & A. Vázquez (coord.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.

Anderson, Terry, & Shattuck, Julie. (2012). Design-Based Research. *Educational Researcher*, 41, 16-25.

Bermúdez, G. (2014). Ambientes de aprendizaje mediados por TIC, virtuales o e-learning e híbridos o blended learning. *Revista Virtualmente, 2* (2), 119-134.

Cardona López, J. et al. (2009). Caracterización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC´s) que median y/o transforman ambientes de aprendizaje en los programas de pregrado de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Valle. http://hdl.handle.net/10819/395

Cassany, D. (2003). Aprendizaje cooperativo. [Archivo PDF]. https://www.upf.edu/documents/2853238/0/AprCoo04.pdf/4c84be3f-7897-404c-8b13-b8afb805a145

Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, California State Department of Education, 3–49.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. En *Encyclopedia of Language and Education, 2a ed*. B. Street y N. Hornberger, vol. 2, 71–83.

Eusebio-Hermira, S. (2017). Técnicas docentes y dinámicas de aula. En A.M. Cestero Mancera e I. Penadés Martínez (Eds.) *Manual del profesor de ELE*, (pp. 729-757). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Eusebio-Hermira, S. (2020). Sección III: Estudiantes" en F. Herrera y N. Sans, (Eds.). *La gestión del aula de español* (pp.74-98). Barcelona: Difusión.

Eusebio Hermira, S., et al. (2019). *Etapas Plus. Curso de español por módulos. Nivel C1*. Madrid: Editorial Edinumen.

Eusebio-Hermira, S. (2022). Los foros como herramienta de aprendizaje y evaluación de los cursos virtuales asíncronos en *Estudis de Lingüística de l'Anuari de Filología*, 13.

Gambo, Y., & Shakir, M. Z. (2019). New development and evaluation model for self-regulated smart learning environment in higher education. En *IEEE Global Engineering Education Conference*, 990–994.

García-Tudela, P. A., et al. (2020). Smart Learning Environments and Ergonomics: An Approach to the State of the Question. *Journal of New Approaches in Educational Research, 9* (2), 245-258.

Jiménez Calderón, F., & Rufat, A. (2018): Diseño de unidades didácticas. En M. Martínez-Atienza de Dios y A. Zamorano Aguilar [eds.], *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. III. Programación y diseño de unidades didácticas* (pp. 17-48). Madrid: EnClave ELE

Juan Lázaro y Soler Montes (2023). Inmersión lingüística digital: reflexiones interdisciplinares y prácticas docentes en entornos virtuales enriquecidos en *XXXI Congreso Internacional de ASELE*. https://www.research.ed.ac.uk/en/publications/inmersi%C3%B3n-ling%C3%BC%C3%ADstica-digital-reflexiones-interdisciplinares-y-pr

Juan Lázaro y Soler Montes (2024). Inmersión lingüística digital: reflexiones interdisciplinares y prácticas docentes en entornos virtuales enriquecidos en J. Muñoz Basols et al. (Eds.), *La enseñanza del español mediada por la tecnología: de la justicia social a la Inteligencia Artificial*. Routledge Advances in Spanish Language Teaching.

Klee, C.A. (2019). Aprendizaje en inmersión. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, (pp. 491-504). Taylor and Francis. [Edición de Kindle].

Lafford, B., et al. (2019). Programas de estudio en el extranjero. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, (pp. 505-517). Taylor and Francis. [Edición de Kindle].

Moreno, A. M.ª, & Goethals, P. (2022). Estancias de inmersión en el extranjero: el papel de las intervenciones pedagógicas en la adquisición de una lengua extranjera (L2) y la competencia intercultural. *Sintagma, 34*, 103-118.

Solís, L. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* ,11.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.