MEDIACIÓN EN EL AULA DE ELE: HERRAMIENTAS DIGITALES EN LA EVALUACIÓN DINÁMICA

Carmen Nagore Bermejo
Instituto de Lengua y Cultura Españolas (ILCE), Universidad de Navarra (España)
mnagoreb@unav.es

Resumen

El presente artículo tiene como foco la integración de la mediación (entendida esta desde la perspectiva de la teoría sociocultural del aprendizaje) en los procesos de evaluación dinámica a través de la herramienta digital Perusall. La mediación es un proceso orientado al desarrollo de determinadas capacidades mentales que procede de la teoría sociocultural de la mente humana (Vygotsky, 1978). Esta teoría defiende que el desarrollo de las habilidades mentales se produce, primero, en un plano interpersonal y después pasa a internalizarse en uno intrapersonal gracias a los procesos de mediación en la zona de desarrollo próximo (ZDP). Este concepto define el nivel de desarrollo intermedio entre aquellas habilidades mentales que una persona ya ha internalizado y que, por lo tanto, puede desempeñar de manera independiente (conocido como la zona de desarrollo actual), y el nivel en el que se ubican las capacidades que todavía no ha desarrollado y que no puede realizar ni siquiera con la asistencia de otra persona más experta, denominado nivel de desarrollo futuro (Vygotsky, 1978). Ese espacio intermedio, la ZDP, es donde están las habilidades que aún no han sido desarrolladas, pero que pueden llevarse a cabo con la ayuda adecuada.

La mediación, en consecuencia, es un término clave para la teoría sociocultural, puesto que es necesaria para la observación de esas habilidades en potencia que se encuentran, precisamente, en la ZDP. Por otra parte, la mediación es también esencial dentro de los procesos de evaluación dinámica (ED). La evaluación dinámica es un proceso de valoración que tiene en cuenta no solo las habilidades ya desarrolladas por los aprendientes (como cuando se limitan a hacer pruebas estáticas o tradicionales), sino también aquellas capacidades que se encuentran en estado de maduración y que los examinandos podrán llegar a desarrollar en un futuro próximo si reciben la asistencia necesaria para ello. Y es que la instrucción y la evaluación no pueden separarse como dos procesos antagónicos, ya que realmente forman parte de un mismo continuo, puesto que constituyen las dos caras de una misma moneda (Lantolf y Poehner, 2005). Es por ello por lo que se decidió integrar la evaluación dinámica en el aula de ELE, dado que esta, en oposición a examinaciones no dinámicas, crea oportunidades de aprendizaje en las propias pruebas de evaluación mediante la integración de diferentes estrategias de mediación que permiten, precisamente, observar las habilidades en potencia de la ZDP de cada estudiante.

Existen diversas maneras de mediar, como la interacción, la orientación o el uso de diferentes recursos (Madinabeitia Manso, 2020). En esta comunicación se mostrará cómo las nuevas tecnologías (en concreto, Perusall) pueden ser herramientas para promover el desarrollo y el aprendizaje (Yagüe Barredo, 2017) describiendo el uso de distintas aplicaciones de dicha herramienta para la mediación del aprendizaje, y su implementación en el aula para unificar la instrucción y la evaluación mediante un proceso de evaluación dinámica.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como tema el uso de la plataforma digital Perusall como instrumento de mediación en el aula de español como lengua extranjera (ELE) y su integración en los procesos de evaluación.

Este estudio surge a partir del proyecto de investigación sobre evaluación dinámica del Instituto de Lengua y Cultura Españolas (conocido también por sus siglas ILCE) de la Universidad de Navarra, una de cuyas líneas temáticas se enfoca en la aplicación de diferentes tipos de mediación a la instrucción regular y su posterior integración en los procesos de examinación.

1.1. Motivaciones

Entre las diversas motivaciones que llevaron a realizar este estudio se encuentra, primeramente, uno de los aspectos que definen la teoría sociocultural de la mente humana, teoría por la que se rige el ILCE y en la que se centra tanto su docencia como su investigación. Uno de los conceptos clave de esta teoría es el de *mediación*, una forma de asistencia dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como objetivo el desarrollo de determinadas habilidades mentales en potencia y que puede ofrecerse a un aprendiente a través de diferentes herramientas. Una de las vías de mediación más comunes en la instrucción regular es la socialización, esto es, la colaboración entre aprendientes que promueve su desarrollo en un entorno social, primero,

para facilitar después su internalización en un plano individual (Vygotsky, 1978). Es este tipo de asistencia el que se aplicó, principalmente, a través de Perusall en la intervención realizada como parte de este estudio.

En segundo lugar, se encuentra la no utilización de herramientas digitales como instrumentos de mediación en las examinaciones. Y es que existen ya diversos trabajos acerca de la integración de las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras (Herrera y Conejo, 2009; Rodríguez y Níkleva, 2015; Alejaldre y Álvarez, 2018; Porter, 2022; etc.). Sin embargo, son muy escasas las investigaciones relativas al papel que pueden tener estas tecnologías como herramientas de mediación en el aula de ELE y su integración en los procesos de evaluación como vías para el desarrollo de las habilidades en maduración de los estudiantes. Esta falta de estudios sobre el tema propuesto contribuye a acrecentar la falta de correspondencia entre la metodología de instrucción empleada en el ILCE (caracterizada por su enfoque comunicativo, donde los estudiantes son el centro de la instrucción y se busca la participación y la colaboración entre ellos para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural) y la de las dos examinaciones del curso (fundamentalmente estáticas, sin interacción ni comunicación interpersonal).

Finalmente, este proyecto forma también parte de las diferentes fases de pilotaje de la tesis doctoral de la autora de esta presentación (en proceso) sobre la evaluación dinámica aplicada a los protocolos de ubicación-verificación de nivel en ELE, investigación que subraya la necesidad de observar las habilidades en potencia de los examinandos a la hora de tomar decisiones sobre su nivel de lengua o su progreso en un curso, así como la importancia de integrar la mediación no solamente en los procesos de evaluación (o examinación, en este caso), sino también en la instrucción regular.

1.2. Objetivos

Son varios también los objetivos que guían esta investigación:

Por una parte, uno de los propósitos de este estudio es demostrar el potencial que poseen determinadas herramientas digitales (en concreto, la aplicación Perusall) para ser empleadas en el aula de ELE como un instrumento de mediación del aprendizaje.

Por otra, el segundo objetivo es integrar varias herramientas digitales como instrumentos de mediación en las examinaciones de un curso de español como lengua extranjera de nivel inicial.

1.3. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que surgen a partir de estos objetivos son las siguientes:

1. ¿Cómo emplear las nuevas tecnologías como herramientas de mediación en las examinaciones?
2. ¿Cómo fomentar el desarrollo de las habilidades en potencia de los aprendientes de ELE a través de la mediación de herramientas digitales?
3. ¿Cómo fomentar la socialización entre los estudiantes de español de nivel inicial como una vía de mediación en el aula?

Para responder a estas preguntas y tratar de lograr los objetivos planteados, se presentan a continuación los conceptos teóricos clave para comprender todas estas cuestiones, la metodología empleada para la realización de este estudio, así como el diseño y aplicación de la intervención llevada a cabo en el ILCE. Finalmente, se muestran los resultados obtenidos tras el análisis de los datos, así como algunas limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones, y las conclusiones de esta presentación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Teoría sociocultural

Uno de los términos clave en este artículo, como se ha mencionado anteriormente, es el de mediación, un elemento esencial dentro de los procesos de evaluación dinámica. Para comprender el concepto de mediación, no obstante, es necesario hacer referencia a la teoría sociocultural de la mente humana. Procedente del ámbito de la psicología, la teoría sociocultural fue promovida por L. Vygotsky a comienzos del siglo XX, quien planteó que el desarrollo de la mente humana se produce, primero, en un plano interpersonal, y después se transforma en uno intrapersonal. Además, este autor defendió la existencia de tres niveles de desarrollo mental en función de las habilidades que una persona puede desempeñar.

El primero es el que denomina nivel de desarrollo actual, que se refiere a aquellas habilidades mentales que una persona ya ha desarrollado por completo y que, en consecuencia, puede realizar de manera independiente: “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). Son estas habilidades, en concreto, las únicas que permiten observar las examinaciones tradicionales, enfocadas en todas aquellas capacidades que un estudiante ya ha internalizado.

En el polo opuesto se sitúa el tercer nivel, 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 (Vygotsky, 1978).

Finalmente, el nivel intermedio es el que Vygotsky denomina la zona de desarrollo próximo (ZDP), nivel 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). Es decir, presuponer que el desarrollo mental depende única y exclusivamente de aquello que un estudiante puede hacer de forma independiente resulta erróneo, puesto que es en este segundo nivel en el que se encuentran aquellas habilidades que una persona no puede llevar a cabo de forma independiente, pero sí es capaz de realizar si recibe la asistencia adecuada de otra persona más experta o de alguna herramienta de mediación.

2.2. Mediación

Uno de los conceptos clave, por lo tanto, en la teoría sociocultural, es el de mediación, esencial para poder observar las habilidades en potencia en la ZDP. Pese a que se trata de un concepto ampliamente extendido en todos los ámbitos de enseñanza-aprendizaje, la mediación no ha sido definida dentro del marco sociocultural de manera uniforme. A menudo confundida con el concepto de andamiaje, mucho más generalizado dentro del campo educativo, la mediación puede ser definida como la asistencia o ayuda que se ofrece a una persona (en este contexto particular, a un estudiante o examinando) no solo con el objetivo de que logre completar una determinada tarea, sino para poder observar también cuáles son sus habilidades en potencia, que se encuentran, precisamente, en esa ZDP, y asimismo ayudarle a desarrollarlas (Nagore Bermejo, 2022). En esta misma línea, Madinabeitia Manso (2020), 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" (2020, p.11).

2.2.1. Tipos de mediación

Existen diversas maneras de mediar el desarrollo de los aprendientes en el aula de ELE. Esta misma autora indica que la mediación puede ofrecerse a los estudiantes de diferentes modos, a través de distintas herramientas y estrategias, entre las cuales se encuentran la interacción, la orientación o el uso de diferentes recursos analógicos o digitales (Madinabeitia Manso, 2020).

Una de ellas, en la que se enfoca este trabajo, es la socialización, 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 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 Manso, 2020, pp.59-60).

2.3. Evaluación Dinámica

La evaluación dinámica (ED) es una forma de evaluación alternativa ante la evaluación tradicional que ha predominado en el ámbito educativo (Madinabeitia Manso, 2020, p.2). En el extremo opuesto se sitúa la evaluación tradicional, denominada también estática (EE), basada en medir la actuación de los aprendientes mediante un modelo de examinación estática que únicamente permite conocer aquellas habilidades que ya han aprendido e internalizado y que, en consecuencia, pueden realizar individualmente. El problema de este tipo de evaluación es que asume erróneamente que las habilidades mentales son estables, cuando en realidad son flexibles y varían dependiendo de diversos factores contextuales (Lantolf y Poehner, 2005, p.240).

En oposición, la evaluación dinámica procede de la teoría sociocultural del aprendizaje y constituye un proceso que pretende 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 Manso, 2020, p.29). Y es que su objetivo es conocer las habilidades mentales que un estudiante podrá llegar a desarrollar en un futuro cercano si recibe la asistencia necesaria para ello, sin limitarse a valorar y/o medir aquello que ya ha aprendido.

Además, la evaluación dinámica permite aunar la instrucción y la evaluación, dos conceptos indisolubles al formar parte del mismo continuo (Lantolf y Poehner, 2005), ya que crea oportunidades de aprendizaje dentro de las propias examinaciones.

2.4. Nuevas tecnologías en ELE

En lo que respecta a las nuevas tecnologías, es evidente que estas no resultan ya una gran novedad en diversos contextos educativos (Simons, 2010), por lo que no es de extrañar que haya multitud de estudios acerca de su implementación en el aula de español. Se han realizado investigaciones sobre la aplicación de distintas herramientas digitales en ELE 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), y 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), entre otras.

Este artículo se centra, en concreto, en el caso de Perusall, una "plataforma en línea de anotación social" cuyo objetivo es "cambiar la naturaleza del aprendizaje – de la experiencia tradicional solitaria a una participativa y colectiva." Existen algunos trabajos de investigación sobre el uso de esta plataforma con fines educativos, tal como aparecen disponibles en la propia página web de Perusall. Por ejemplo, el trabajo de Miller, K. et al. (2018) investiga el grado de participación de estudiantes de grado en tareas de lectura previas a la instrucción en el aula a través de Perusall y su relación con el desempeño posterior en la clase y con las calificaciones en las examinaciones en un curso de introducción a la física. Otro artículo relacionado es el de Porter, G. W. (2022), que se centra en analizar y comparar las prácticas pedagógicas emergentes a partir del uso de las dos principales plataformas de anotaciones colaborativas en línea, Hipothes.is y Perusall.

Sin embargo, no se han encontrado investigaciones sobre el uso de Perusall como una herramienta de mediación en el aula de español como lengua extranjera, ni tampoco sobre su integración en los procesos de evaluación de ELE. En definitiva, se precisan más estudios para determinar el potencial pedagógico de estas tecnologías en todos los niveles y contextos educativos relacionados con la enseñanza de ELE. Igualmente, resulta necesario investigar sobre el papel que pueden tener estas herramientas digitales en general, y Perusall, en particular, como instrumentos de mediación y cómo pueden integrarse en la instrucción y en la evaluación como vías para el desarrollo de las habilidades en potencia de los aprendientes.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este estudio ha seguido la tipología de Investigación Acción (IA), caracterizada por su consideración de 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 Krastel & Lacorte, n.d., p.43).

Dentro de la IA, una de las ramas de esta 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. Se ha seleccionado esta metodología para la realización de este estudio 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. 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, 2022).

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 Krastel & Lacorte, n.d., pág. 43). Su objetivo es, de este modo, describir toda la experiencia, descubrir soluciones y ofrecer conocimiento acerca de los problemas que se estudian. Además, se trata de una metodología cíclica, recursiva, participativa, cualitativa y reflexiva, puesto que se enfoca en la intervención, en la interpretación y en la propuesta de soluciones y alternativas ante los conflictos planteados (Colmenares, 2021, pág. 106). Es decir, trata de facilitar a los profesores los recursos para que sean ellos mismos quienes realicen una investigación que sea útil para su clase (Negueruela, 2022). En consecuencia, se ha seleccionado esta metodología de investigación porque responde a necesidades reales de la comunidad y hace partícipes a los estudiantes y a los profesores; y porque permite el crecimiento y desarrollo profesional.

El contexto en el que se enmarca es en el ILCE (perteneciente a la Universidad de Navarra) un centro de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera y de investigación cuya filosofía de enseñanza se basa en la teoría sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1978). Además, es relevante destacar que el ILCE cuenta con un sistema de evaluación continua, de modo que el peso de la evaluación no recae en una examinación sumativa. Este dato es de interés para los procesos de evaluación dinámica, puesto que permite evaluar diferentes aspectos del curso en momentos diferentes, evitando así la realización de una prueba en la que se agrupan todos los contenidos.

En cuanto a los participantes, cabe destacar dos grupos: por una parte, los propios estudiantes del curso de Español A2: Comunicación y Cultura; por otra, la autora de estas líneas como profesora del curso e investigadora de este proyecto. El grupo estaba formado por un total de doce estudiantes tanto de grado como de posgrado y del programa IFP[1], de procedencias y lenguas muy diversas (la India, Eslovaquia, Filipinas, Sudáfrica, Corea, China, Austria y Estados Unidos). En cuanto al segundo participante cabe destacar a la autora de este trabajo, en aquel momento profesora responsable del curso e investigadora al estar realizando su tesis doctoral en el ILCE.

[1] El *International Foundation Program*, conocido también por sus siglas IFP, es un programa ofrecido por la Universidad de Navarra a través del ILCE en el que los estudiantes pasan un curso académico tomando diferentes clases de español con el objetivo, en la mayoría de los casos, de preparar su acceso a un grado universitario en español en el curso siguiente.

4. INTERVENCIÓN

4.1. Diseño

Esta investigación presenta ahora una secuencia pedagógica enfocada en el uso de la herramienta digital Perusall como un instrumento de mediación (entendida esta desde la teoría sociocultural) en un contexto de evaluación. En concreto, esta herramienta se integró en la segunda y última examinación de un curso de Español A2: Comunicación y Cultura como parte de un proceso de evaluación dinámica. Cabe subrayar que los exámenes en el ILCE se denominan 'logros', tratando así de evitar la extendida confusión entre los conceptos de *examinación*, *calificación* y *evaluación*. Además, el sistema de evaluación de ILCE dispone únicamente de dos examinaciones, llamadas Logros 1 y Logros 2. La primera, realizada a mitad de semestre, supone un 10% de la calificación final del curso, mientras que la segunda representa el 15% de la misma.

Perusall es una aplicación que permite al instructor crear grupos de estudiantes y asignar tareas de lectura con preguntas, comentarios y tareas de diversa índole. El docente puede elaborar una biblioteca virtual para la clase e integrar cualquier tipo de texto que desee, desde relatos breves o textos extensos hasta imágenes o enlaces a páginas web (ver figura 1).

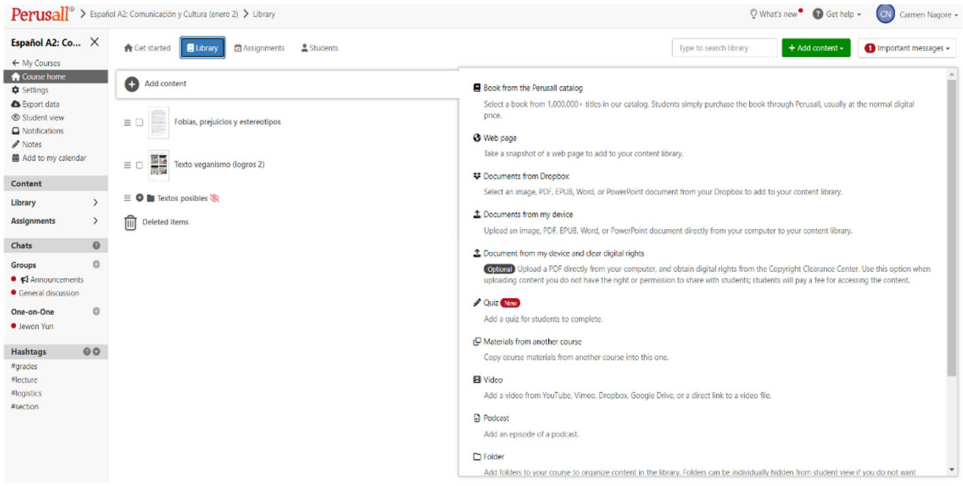


Figura 1. Curso de A2 creado en Perusall.

A continuación, se muestran dos secuencias pedagógicas que integran esta herramienta de mediación. La primera de ellas se enfoca en un contexto de instrucción regular, como parte de una clase en la que el tema de trabajo estaba relacionado con las fobias y los miedos. La segunda propuesta se enmarca en un contexto de evaluación, puesto que fue integrada en la examinación final del curso (logros 2).

4.2. Intervención pedagógica

A mitad de semestre, se implementó la herramienta Perusall en este curso de A2 por primera vez. Para ello, la profesora-investigadora mostró primero a los aprendientes una nube de palabras relacionada con el tema del texto que leerían posteriormente, tratando así de contextualizarlo y favorecer el diálogo en grupos pequeños. Las instrucciones que les asignó a los aprendientes fueron, primero, que se colocaran en pequeños grupos y, después, comentasen las ideas que estos términos les hacían pensar con sus compañeros de equipo.



Figura 2. Tarea de mediación proactiva: nube de palabras.

A continuación, presentó el título del texto que iban a leer, *.Fobias, prejuicios y estereotipos*. Dispuso a los aprendientes por parejas y les pidió que hicieran predicciones acerca de los temas que podrían aparecer en el texto. Esta, al igual que la anterior, era una tarea de mediación proactiva (ver figura 3), es decir, que su objetivo era mediar la realización de una tarea cognitivamente más compleja.

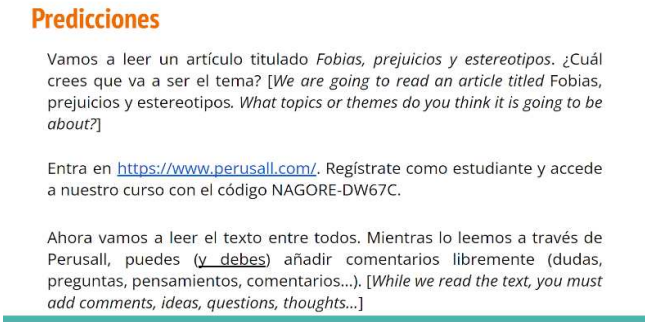


Figura 3. Tarea de mediación proactiva: predicciones.

Tras la primera lectura grupal del texto en la plataforma Perusall, los estudiantes fueron incorporando sus ideas libremente (ver Figura 4). La ventaja que ofrece esta herramienta es que los aprendientes pueden compartir todo tipo de publicación que deseen, desde comentarios con su opinión hasta dudas sobre palabras o ideas concretas, en cualquier parte del texto y simplemente seleccionando el fragmento en cuestión. Asimismo, permite interactuar con las publicaciones de otros compañeros, pudiendo así responder a sus dudas o plantear nuevas preguntas. Esta lectura, además, incluía comentarios y señalizaciones realizados por la propia profesora a modo de indicaciones, preguntas guía, vocabulario y expresiones que podían resultar difíciles, etc., de manera que los aprendientes también disponían de cierta orientación por parte de la profesora.

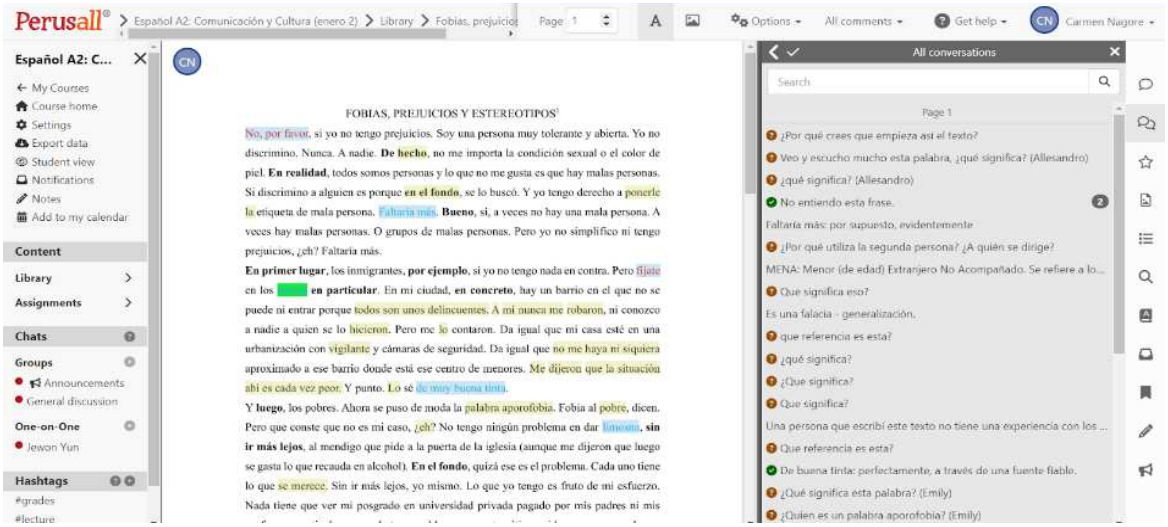


Figura 4. Tarea de lectura en Perusall.

Esta actividad de socialización silenciosa se combinó después con otras dos. La primera de ellas fue realizada a través de la aplicación Padlet (que ya había sido utilizada anteriormente en el aula durante sesiones de instrucción regular) en la que los estudiantes debían poner en común sus ideas tras la primera lectura del texto. Para ello, la profesora-investigadora había creado un muro interactivo en esta herramienta tecnológica que disponía de tres columnas diferentes (ver figura 5) en las que cada estudiante debía añadir, al menos, un comentario. Además, se les indicó que debían responder como mínimo a dos publicaciones hechas por otra persona de la clase.



Figura 5. Tarea de mediación posterior a la lectura en Padlet.

La segunda tarea de mediación era una tarea escrita en la que los aprendientes debían seleccionar los temas sobre los que trataba el texto (ver figura 6).

Pregunta. ¿Cuál es el tema principal del texto?

4. Mediación. Selecciona los temas de los que habla el texto y añade uno que falta.

- ☐ La educación _____
- ☐ La migración _____
- ☐ La delincuencia _____
- ☐ Los viajes _____
- ☐ La pobreza _____
- ☐ La familia _____
- ☐ _____ _____

Después, explica brevemente qué dice sobre los temas secundarios que aparecen.

Figura 6. Tareas de mediación posterior a la lectura.

Una de las tareas centrales de esta secuencia, posterior a todas estas, consistía en responder a preguntas de comprensión sobre la lectura (ver figura 7), para la cual era necesario mediar mucho el texto debido a la complejidad lingüística y temática que este entrañaba para los estudiantes de nivel inicial. Antes de que los aprendientes completaran esta tarea, la instructora reformuló y explicó las preguntas oralmente, asegurándose de que no había dificultades en la comprensión de la instrucción.

5. Comprensión. Responde a estas preguntas. Si lo necesitas, consulta de nuevo el artículo y los comentarios de *Perusall* y *Padlet*.

a. ¿Cómo se define a sí mismo el autor?
b. ¿Qué dice sobre la discriminación? ¿Considera que está bien discriminar?
c. ¿El autor se relaciona con personas migrantes normalmente?
d. ¿Qué hace el autor por las personas que no tienen dinero?
e. ¿Qué piensa el autor sobre el sufrimiento de los demás? ¿Y sobre su propio éxito?
f. ¿Utiliza el autor el transporte público? ¿Por qué?
g. ¿Tiene pareja?
h. ¿Qué piensa sobre su propia opinión?

Figura 7. Tarea de comprensión lectora.

Esta fue la última tarea de esta secuencia pedagógica a través de Perusall durante la sesión de instrucción.

La segunda propuesta diseñada como parte de esta intervención, se implementó en la última examinación del curso, denominada Logros 2. Para ello, se escogió como texto central una tira de cuatro viñetas acerca del veganismo, tema que había sido tratado anteriormente en el aula durante el curso. En primer lugar, a modo de mediación, los estudiantes observaron una imagen (ver figura 8). Esta tarea de mediación no era evaluable y fue realizada por parejas, de modo que los aprendientes podrían contextualizar el tema de la tarea siguiente y empezar a pensar en términos y expresiones relacionados con él.

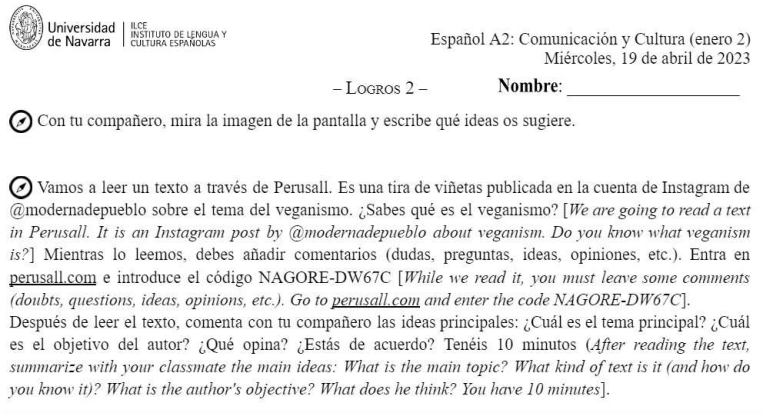
Tiempo: 5 minutos

Con tu compañero, mira esta imagen y escribe qué ideas os sugiere.



Figura 8. Tarea de mediación proactiva 1.

A continuación, la profesora presentó la lectura con indicaciones sobre el tipo de texto y el significado del título (ver figura 9). Tras comentar brevemente estas cuestiones, pidió a los estudiantes que entraran en el curso de Perusall y abrieran la lectura correspondiente. Entonces se realizó una primera lectura de manera grupal, tras la cual los aprendientes dispusieron de diez minutos para añadir comentarios con dudas o ideas que les sugiriera el texto.



Universidad de Navarra | ILCE INSTITUTO DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

Español A2: Comunicación y Cultura (enero 2)
Miércoles, 19 de abril de 2023

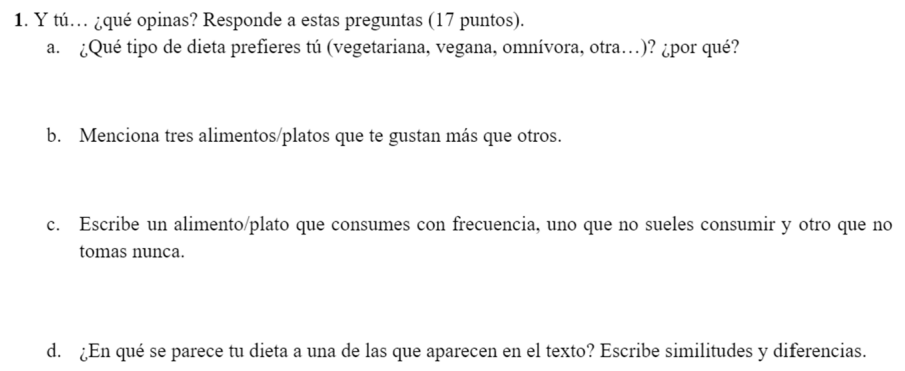
– LOGROS 2 – **Nombre**: _____

Con tu compañero, mira la imagen de la pantalla y escribe qué ideas os sugiere.

Vamos a leer un texto a través de Perusall. Es una tira de viñetas publicada en la cuenta de Instagram de @modernadepueblo sobre el tema del veganismo. ¿Sabes qué es el veganismo? [*We are going to read a text in Perusall. It is an Instagram post by @modernadepueblo about veganism. Do you know what veganism is?*] Mientras lo leemos, debes añadir comentarios (dudas, preguntas, ideas, opiniones, etc.). Entra en perusall.com e introduce el código NAGORE-DW67C [*While we read it, you must leave some comments (doubts, questions, ideas, opinions, etc.). Go to perusall.com and enter the code NAGORE-DW67C*].
Después de leer el texto, comenta con tu compañero las ideas principales: ¿Cuál es el tema principal? ¿Cuál es el objetivo del autor? ¿Qué opina? ¿Estás de acuerdo? Tenéis 10 minutos (*After reading the text, summarize with your classmate the main ideas: What is the main topic? What kind of text is it (and how do you know it)? What is the author's objective? What does he think? You have 10 minutes*].

Figura 9. Tarea de lectura a través de Perusall.

Como se observa, todas las tareas de la prueba disponían de instrucciones en español y en inglés con el objetivo de mediar su comprensión, puesto que los problemas en este punto podrían obstaculizar la resolución de la tarea. Una vez terminada esta actividad de mediación, los estudiantes debían completar la primera tarea evaluable de la prueba, que consistía en responder por escrito a cuatro preguntas relacionadas con el tema del texto que acaban de leer (ver figura 10).



1. Y tú… ¿qué opinas? Responde a estas preguntas (17 puntos).

a. ¿Qué tipo de dieta prefieres tú (vegetariana, vegana, omnívora, otra…)? ¿por qué?

b. Menciona tres alimentos/platos que te gustan más que otros.

c. Escribe un alimento/plato que consumes con frecuencia, uno que no sueles consumir y otro que no tomas nunca.

d. ¿En qué se parece tu dieta a una de las que aparecen en el texto? Escribe similitudes y diferencias.

Figura 10. Tarea evaluable del logros 2.

Todas estas preguntas fueron leídas en voz alta por la profesora, reformuladas y explicadas en español y en inglés para asegurar su comprensión y evitar problemas de incomprensión que dificultaran la compleción de la tarea. En esta examinación no se utilizó de nuevo Perusall por varias razones. Por un lado, las tareas posteriores estaban enfocadas en la expresión escrita; por otro, la compleción de esta prueba de evaluación en una sola sesión de clase de noventa minutos impuso una limitación temporal que impedía dedicar más tiempo a las tareas relacionadas con el texto, puesto que también era necesario evaluar otros componentes trabajados durante el curso.

5. RESULTADOS

Cabe señalar que el análisis de los resultados se ha realizado a nivel grupal, interpretando las respuestas y la actuación de los aprendientes en su conjunto, y no como estudio de caso.

Entre los resultados obtenidos tras analizar el desarrollo de estas dos secuencias, observamos un mayor aprovechamiento de la mediación ofrecida a través de la herramienta Perusall en la prueba realizada en el aula como parte de la instrucción regular, tanto en la cantidad de la mediación ofrecida a otros compañeros durante las oportunidades de socialización como en la calidad de dicha mediación. Los comentarios, preguntas, dudas, etc., publicados por los aprendientes en la plataforma disminuyeron considerablemente en el contexto de examinación, además de que quedaron reducidos a preguntas de vocabulario, en su gran mayoría. Por el contrario, estos comentarios fueron muy abundantes durante la sesión de instrucción regular, y tuvieron un mayor enfoque temático y lingüístico.

En lo que respecta al efecto que esta mediación tuvo en los resultados de los estudiantes, no se recogieron datos sobre su actuación independiente (esto es, sin asistencia) que permitan comparar sus respuestas y puntuaciones antes y después de la intervención, puesto que se les ofreció mediación proactiva (antes de la realización de una tarea cognitivamente más compleja), lo que implica que los estudiantes ya no estaban actuando de forma independiente. No obstante, se observó un desarrollo positivo de las tareas posteriores en la examina-

ción, como evidencian los buenos resultados generales que hubo en esta prueba (reflejados en las calificaciones de la misma), aunque este efecto fue mayor todavía en la secuencia realizada durante la instrucción regular.

Esta cuestión puede justificarse de dos maneras. Por una parte, debe tenerse en cuenta el propio estrés que entraña la realización de un examen, lo que afecta negativamente a la actuación de los aprendientes. Y es que las habilidades mentales son flexibles y, como se ha mencionado anteriormente, pueden variar dependiendo de factores contextuales, como es en este caso la naturaleza de una examinación. Por otra parte, el mayor aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje durante la instrucción que en el contexto de examinación puede relacionarse también con el rechazo a la mediación que muestran algunos estudiantes en esta situación al percibirla con el sesgo de una examinación tradicional, que precisamente prohíbe este tipo de asistencia para valorar únicamente las capacidades ya desarrolladas por cada examinando.

6. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

La primera limitación tiene que ver con la incorporación de una herramienta novedosa, como lo era Perusall en este contexto de examinación, puesto que solamente se había empleado una vez en el aula. Esta cuestión se relaciona con la conceptualización de la propia evaluación. Y es que debe tenerse en cuenta que, en ocasiones, cuando los estudiantes se enfrentan a un proceso de evaluación dinámica por primera vez, es común que rechacen la mediación al considerarla bajo el sesgo de una examinación tradicional (o estática) que separa la evaluación y la instrucción o el aprendizaje como si fuesen dos realidades ajenas la una a la otra. Y es que la evaluación estática crea una conceptualización equivocada y separa como realidades inconexas estos dos procesos, aislándolos a su vez del aprendizaje, cuando en realidad forman parte del mismo continuo: enseñanza y evaluación son dos componentes del proceso de aprendizaje y deberían integrarse para maximizar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes (Sternberg and Grigorenko, 2002; Lantolf & Poehner, 2005). Estas limitaciones pueden resolverse mediante la integración de la mediación en la instrucción regular a lo largo de todo el curso, lo que permitirá también mostrar su relevancia e implementar la evaluación dinámica durante todo el curso.

Por otra parte, está la cuestión de la limitación temporal que implicaba la compleción de todas las tareas evaluables de la examinación en una sola sesión de clase. En el ILCE, en ocasiones, se han realizado examinaciones en dos sesiones de instrucción, pudiendo así dedicar toda una clase a la actuación independiente, mientras que la otra se destina a la integración de la mediación y a la revisión de las respuestas de la primera versión, obteniendo así la actuación mediada. Esto, junto con la novedad de Perusall, pueden suponer también factores de estrés que limiten el aprovechamiento de estas oportunidades de mediación. Se sugiere a este respecto la reducción del número de tareas y contenidos evaluables en dicha prueba, de modo que el foco de la examinación quede ligado a la lectura en Perusall. Esta cuestión, además, no supone un gran desafío en las evaluaciones continuas, que permiten, precisamente, espaciar los contenidos evaluados a lo largo del curso, de manera que el peso de la evaluación no recae en una examinación final en la que sea necesario incluir todos los contenidos trabajados en él.

7. CONCLUSIONES

Recapitulando lo anteriormente expuesto, puede concluirse que Perusall puede emplearse en el aula de ELE como una herramienta de mediación del aprendizaje, si bien conviene explicar a los aprendientes el funcionamiento de dicha plataforma digital y pilotarla con ellos en varias ocasiones antes de aplicarla a un proceso de evaluación.

La utilización de Perusall como parte de la instrucción regular tuvo efectos positivos en el desempeño de los aprendientes, puesto que promovió el diálogo entre ellos y dio pie a discusiones relevantes sobre el tema de la lectura, permitiendo además la resolución de dudas entre compañeros sin tener que recurrir a la orientación de la instructora o a otras herramientas. En lo que respecta a su aplicación en un contexto de examinación, se observó la necesidad de disponer de más tiempo y experiencia previa con la herramienta para hacer un mayor aprovechamiento en el proceso de evaluación, aunque también tuvo efectos favorables en la compleción de las tareas posteriores.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alejaldre, L. y Álvarez, 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., & Lacorte, M. (n.d.). Action Research in L2 Classrooms: Conflicts, Quality and Contributions to Knowledge. *Northeast Conference 56*, 43–49.

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

Herrera, F. y Conejo, E. (2009). Tareas 2.0. La dimensión digital en el aula de español como lengua extranjera. *Marco ELE 9*.

Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2004). Dynamic assessment of L2 development: bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics*, 1.1, 49-72.

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

Madinabeitia Manso, S. (2020). *Evaluación dinámica en la enseñanza y aprendizaje de ELE*. [Tesis doctoral]. Pamplona: Universidad de Navarra. https://cutt.ly/eUqYpGg

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*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6741520

Miller, K.; Lufoff, B.; King, G., & Mazur, E. (2018). Use of a Social Annotation Platform for Pre-Class Reading Assignments in a Flipped Introductory Physics Class. *Frontiers in Education 3*. Disponible en https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00008/full

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) (Comp.). *MELE: Investigación acción y la innovación en enseñanza de español*. Universidad de Navarra. [Apuntes de clase]

Perusall, https://perusall.com (revisado por última vez el 18 de julio de 2023).

Porter, G. W. (2022). Collaborative Online Annotation: Pedagogy, Assessment and Platform Comparisons. *Frontiers in Education 7*. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.852849/full

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*, 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*, 105-115. Recursos educativos tic para la enseñanza/aprendizaje del español como lengua materna, segunda y extranjera - Dialnet (unirioja.es)

Simons, M. (2010). Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en la clase de ELE. *Marco ELE 11*.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: the nature and measurement of learning potential.* Cambridge University Press.

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

Yagüe Barredo, A. (2017). ¿Didáctica se escribe con TIC? Reflexiones sobre las TIC en el aula de ELE. *Marco ELE 25*.

Youngs, B. L., Ducate, L., & Arnold, N. (2011*). Linking Second Language Acquisition, CALL and Language Pedagogy*.