

## **Máster Universitario en Enseñanza y Aprendizaje de Idiomas mediante la Tecnología**

# **El uso de las TIC en foros colaborativos como fomento del autoaprendizaje y la motivación en el contexto de la enseñanza de inglés en adultos.**

Autor: Tomás R. Chaveli Díaz

Email: [tchaveli@uoc.edu](mailto:tchaveli@uoc.edu)

15/01/2023

Tutor/a: **Miriam Gazquez Cano**

**Trabajo final de máster**

---

**Curso 22-23, semestre 1**



El uso de las TICs en foros colaborativos como fomento del autoaprendizaje y la motivación en el contexto de la enseñanza de inglés en adultos.

---

## Índice

|   |    |
|---|----|
| <b>Abstract/Resumen</b>   | 4  |
| <b>1. INTRODUCCIÓN</b>  | 6  |
| 1.1. Justificación  | 7  |
| <b>2. MARCO TEÓRICO</b>   | 10 |
| 2.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) como base de adquisición de las competencias lingüísticas | 10 |
| 2.2. La integración de destrezas y su aplicación práctica. Mediación  | 11 |
| 2.3. Nuevos modelos multidireccionales de enseñanza-aprendizaje   | 13 |
| 2.4. El foro virtual como vehículo de autoaprendizaje y sus factores para fomentar un entorno virtual motivacional          | 15 |
| <b>3. OBJETIVOS</b>   | 18 |
| 3.1. Objetivos específicos  | 18 |
| 3.2. Preguntas de investigación   | 18 |
| <b>4. METODOLOGÍA</b>   | 19 |
| 4.1. Contexto y perfil del alumnado   | 19 |
| 4.2. Necesidades del alumnado   | 21 |
| <b>5. APLICACIÓN E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA</b>   | 23 |
| 5.1. Justificación del uso de la herramienta  | 23 |
| <b>6. COMPETENCIAS E IMPLEMENTACIÓN</b>   | 25 |
| 6.1. Competencias que se van a desarrollar  | 25 |
| 6.2. Propuesta de implementación  | 27 |
| 6.3. Evaluación de la propuesta   | 30 |
| <b>7. Conclusiones y análisis de resultados</b>   | 31 |
| <b>8. Referencias bibliográficas</b>  | 33 |
| <b>9. Anexos</b>  | 36 |

## **Abstract**

The teaching of languages has been in constant evolution and has undergone important changes in terms of methodologies along the years. Taking into consideration pedagogical factors along with sociocultural aspects, it would be worth noting that new paradigms on teaching and learning second languages have been created. The continuous progress of the ICTs (Information and Communication Technologies), such as social networks, digital resources, apps with pedagogical purposes, etc., has resulted in the normalization of their use in the classroom in the same way as any other physical items. The Covid-19 pandemics has triggered a change in the modality of the teaching of languages and it has been a turning point as both teachers and students have had to rapidly adapt to the new methods of teaching. The demand and the academic offering of online and blended courses has been remarkably increased. As a consequence, the educational community has been in the need of using the ICTs compulsorily in order to cope with the new teaching modalities which imply a fostering of both the learners' autonomy and their motivation. The wide variety of ICTs resources which can be used is immeasurable, thus it should not be administered arbitrarily. Thus, discussion forums can be used in order to provide not only pedagogical resources, but also to provide a place where the entire community can work and communicate. The multimodal nature of forums allows working in different directions. This is a valuable factor which provides an opportunity to teach and learn in a more open and flexible space.

## **Key words:**

Discussion forum, mediation, digital resources, language activities, webquest.

## **Resumen**

Las enseñanzas de idiomas han ido evolucionando y han sufrido cambios significativos en su metodología al cabo de los años. Si se tienen en cuenta los factores no solo pedagógicos, sino también socioculturales, se observa que se han creado nuevos paradigmas a la hora de aprender y enseñar una segunda lengua. El avance continuo de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), tales como las redes sociales, las herramientas digitales, las aplicaciones para el aprendizaje, etc., ha traído

como consecuencia que las herramientas digitales sean en el presente tan comunes e indispensables en el contexto educativo como cualquier otra herramienta utilizada en un aula. La pandemia propiciada por la Covid-19 ha desencadenado que la modalidad y las metodologías en la enseñanza y aprendizaje de idiomas hayan dado un giro inesperado de manera que tanto discentes como docentes se han visto obligados a adaptarse a dichos cambios a marchas forzadas. La enseñanza en línea y semipresencial son modalidades cuya demanda y oferta se ha visto incrementada. En consecuencia, la comunidad educativa se ha visto en la tesitura de hacer un uso obligado de las TIC como herramienta de docencia, aprendizaje y comunicación en modalidades de enseñanza que implican el fomento de la autonomía así como de la motivación de todos los implicados. La gran variedad de recursos que nos ofrecen las TIC puede ser inabarcable y no se debe administrar de manera arbitraria. Por tanto, los foros colaborativos pueden ser un medio por el cual se pueden gestionar no solo los recursos orientados a la consecución de objetivos pedagógicos, sino también un medio por el cual toda la comunidad tiene un espacio para trabajar y comunicarse. La naturaleza multimodal de los foros permite trabajar en múltiples direcciones, lo cual brinda la posibilidad de aprender y enseñar en un entorno abierto y flexible.

**Palabras clave:**

Foro colaborativo, mediación, herramientas digitales, actividades de lengua, webquest.

## 1. INTRODUCCIÓN.

En el contexto de las enseñanzas de idiomas de las Escuelas Oficiales de Idiomas (en adelante EEOOI) cada vez es más frecuente la oferta de estudios en modalidades de enseñanza semipresencial. La pandemia del COVID-19 ha fomentado el auge y la demanda de esta modalidad y se ha hecho evidente la consecuente adaptación de unas metodologías más tradicionales que el profesorado ha ido llevando a cabo en los últimos años a una metodología más centrada en el uso de las TIC.

El desconcierto del profesorado perteneciente a este cuerpo ha tenido como consecuencia la disparidad y la falta de consenso en cómo se debe enfocar una enseñanza híbrida basada mayormente en el alumno y las TIC como nexo entre el profesor y el grupo al que tutoriza. Además, estas disociaciones se han traducido en muchas ocasiones en falta de coherencia en el enfoque y han llevado a la malinterpretación de cómo se quiere conseguir que el alumnado alcance los objetivos estipulados en los currículos de las EEOOI. Esto se ha derivado del concepto erróneo de que para trabajar la enseñanza semipresencial o híbrida basta con trabajar los contenidos en una plataforma educativa y querer trabajar en dichas plataformas educativas con metodologías más bien basadas en la enseñanza presencial.

Otra consecuencia de lo expuesto en el párrafo anterior ha sido la desmotivación tanto del profesorado como del alumnado para trabajar en esta modalidad. Tanto el profesorado como el alumnado se han visto obligados a adaptarse a trabajar con las TIC y no hay que olvidar que el analfabetismo digital aún sigue estando presente en un alto porcentaje.

Además, en esta modalidad de enseñanza se hace indispensable que la metodología tenga como objetivo la autonomía del alumnado y que este sea el centro del proceso de aprendizaje. No existe la misma disponibilidad del docente tanto para monitorizar como para resolver cualquier duda o cuestión del alumnado. Es por esta razón por la que el autoaprendizaje es uno de los aspectos más relevantes en el enfoque de una enseñanza híbrida y se debe gestionar cómo fomentar esta autonomía a través de un entorno pedagógico en el que el alumno sienta que avanza.

Por todo lo expuesto, sería interesante explorar el papel que la motivación puede tener en un tipo de enseñanza de idiomas de carácter híbrido y cómo fomentar dicho autoaprendizaje. El presente TFM propone el uso de foros como solución para

abordar con éxito tanto la motivación del estudiantado como el fomento de su trabajo autónomo. Esto es, se propone que el espacio colaborativo que ofrecen diferentes plataformas y herramientas digitales se puedan utilizar para conseguir un entorno de enseñanza-aprendizaje digital motivador a la vez que refuerce el carácter investigador del alumnado.

Habitualmente los foros se usan como medio de comunicación multidireccional con objetivos mayoritariamente informativos donde el docente comunica las informaciones relativas al transcurso de la asignatura o simplemente se usan para proporcionar material. En la mayoría de los casos, y en lo que a la enseñanza-aprendizaje de idiomas se refiere, las cuestiones que los profesores plantean en foros quedan huérfanas de una eficacia en la adquisición de las destrezas comunicativas. Esto se puede deber a **la dificultad** de hacer partícipe a los aprendientes con actividades o tareas que resulten motivadoras para los participantes. Además, encuentran **la dificultad** de no poder abarcar una carga de trabajo en la moderación de sus propuestas en casos en los que el número de participantes es muy numeroso. Sin embargo, el foro puede ser un medio ideal para mejorar la competencia en macrodestrezas (o lo que es lo mismo, comprender y producir textos de manera oral y/o escrita -escuchar, leer, hablar y escribir-) y poner en práctica todas las microdestrezas que lleven a la práctica y mejora de las producciones escritas y orales. Las microdestrezas (o habilidades lingüísticas) son aquellas estrategias lingüísticas que ayudan a resolver cualquier dificultad en la comunicación. Estas estrategias engloban la organización y estructuración del discurso, adecuación del discurso al contexto social, aclaración, resumen de la información, apostillamiento, manejo de la ironía, humor y dobles sentidos, entre otras habilidades .

### 1.1. Justificación

El planteamiento de este trabajo de investigación se centra, por tanto, en el uso de los foros como un medio en el que podemos desarrollar un sistema de aprendizaje de todas las actividades de lengua (comprensiones tanto orales como escritas, producciones tanto orales como escritas y mediación lingüística) a través de un modelo basado en tareas (*task-based learning*) que implique que el alumnado practique todas las destrezas integrándolas en las diversas actividades propuestas.

A propósito de la mediación, no se puede obviar que el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (de ahora en adelante MCERL) (2002) contempla este

---

concepto como una actividad más de lengua cuyo dominio demuestra la competencia lingüística según nivel delimitado en los diferentes descriptores. Según el MCERL (2002) se entiende que el usuario actúa como intermediario entre dos interlocutores y no necesariamente en una sola lengua. Esto posibilita al docente seleccionar fuentes que no necesariamente deben estar registradas en el lenguaje meta sino que pueden tratar las informaciones en la L1.

Teniendo en cuenta la intrínseca naturaleza interactiva de los foros, el diseño de tareas de mediación se hace de un valor muy a tener en cuenta, no solo en términos de diseño sino también en la propia idea subyacente de que los foros se usan para interactuar entre iguales. El hecho de que los participantes tengan la oportunidad de autocorregirse -o corregir a otros-, autoevaluarse -o evaluar a otros-, explicarse, ayudarse en la comprensión textos, audios, vídeos o comprensión de la tarea en sí, o el mero hecho de tener un espacio para la comunicación informal entre ellos/as ya conforma una práctica de las competencias asociadas a la mediación. Todo lo expuesto anteriormente brinda la posibilidad de enseñar/aprender no solo las ya mencionadas microdestrezas sino todas aquellas macro estrategias propuestas por Kamaravadivelu (1994) y que Celce-Murcia (2012) resume en diez macro estrategias que sirven como guía sacar partido a las oportunidades del aprendizaje con el profesor como facilitador, fomentar la interacción, minimizar los desajustes perceptuales, activar los recursos heurísticos del aprendiente a través del ensayo y error, fomentar el conocimiento de la lengua, contextualizar la información de entrada, integrar las destrezas -fundamento de la mediación lingüística-, promover la autonomía, fomentar el conocimiento de la cultura y garantizar el entendimiento de la relevancia social como parte fundamental del proceso de asimilación de un idioma.

Todo ello sin dejar de lado el fomento del autoaprendizaje, factor indispensable para que el uso de los foros se relacione con los objetivos didácticos. Para ello, centraremos este sistema en un diseño de interacciones en el que el papel del docente será el de facilitador de material y diseñador de tareas con los diversos recursos digitales (YouTube, Kahoot, LyricsTraining, Google Forms, Google docs para trabajos colaborativos, Webquests, grabación de vídeo para presentaciones, lecciones TedEd, etc) y posteriormente moderador de las participaciones en los foros. Como muy acertadamente apuntan Chun et al. (2016), las nuevas tecnologías ofrecen multitud de herramientas que permiten redefinir la manera de trabajar los recursos disponibles haciendo que la misma información en medios tradicionales -como puede ser la palabra escrita en papel- podamos encontrarla -y trabajarla- en medios diversos como



puede ser un podcast, un blog o un vídeo de YouTube. Se trata pues de trabajar un mismo medio en diferentes contextos.

Teniendo esto en cuenta, no es extraño que el uso de foros esté asociado a la práctica -y en ocasiones a la evaluación- de las destrezas productivas escritas. Quizá esto fuera en parte cierto en el pasado, pero no tanto en los tiempos actuales en los que se ha hecho patente un uso más marcado de este medio. Adicionalmente, los foros permiten un sistema de aprendizaje autoevaluativo (modelo instructivo de *feedback* entre pares o *feedback* grupal) y que resulta motivacional además de eficaz en su proceso de aprendizaje. Martín-Monje et al. (2014) suscriben esta idea y apuntan el carácter pedagógicamente desafiante tanto para docentes como para alumnado, pero inciden en el carácter implicativo que las tareas entre compañeros (o P2P) deben tener.

Desglosamos en este estudio el concepto del foro como un medio para canalizar el aprendizaje y permitir el uso de otros instrumentos digitales. Es necesario que el alumnado aprenda a usar este medio y aprenda a interactuar en múltiples direcciones para que le resulte una experiencia enriquecedora y sienta que su contribución es valorada por todo el grupo, incluyendo al docente.

Según lo expuesto en el párrafo anterior, no debemos olvidar que la figura propia del docente debe ser velar no sólo por que los objetivos didácticos concluyan con éxito al final del curso, sino que además debe asegurarse de que el alumnado domina tanto el medio en el que se trabaja como las herramientas que se usan para conseguir tales objetivos. En este sentido, Martín-Monje et al. (2014) proponen la previa instrucción del alumnado sobre criterios, pautas y parámetros para la evaluación P2P, pero esto se puede también extrapolar a otros factores del trabajo del docente en este medio. Se concluye pues que el profesor es un usuario más que domina estas herramientas y, por tanto, tiene que tener en cuenta no solo los objetivos pedagógicos, sino también los objetivos en lo que a competencia digital del alumnado se refiere. En este contexto es importante que el docente haga uso de las herramientas para elaborar tutoriales según las necesidades de las tareas propuestas. Para ello la red ofrece multitud de aplicaciones entre las que se encuentran Screencast-O-Matic o similares y que se pueden insertar en los foros. De esta manera se solventa y se prevé cualquier carencia en el uso de la herramienta/s tecnológica/s que el alumnado pueda tener en caso de que no exista una competencia digital suficiente.

## 2. MARCO TEÓRICO

Es esencial para conseguir los propósitos expuestos en la introducción de este trabajo tener en cuenta los conceptos básicos en lo que se va a apoyar este estudio.

### 2.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) como base de adquisición de las competencias lingüísticas.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2001) (de ahora en adelante MCER) es un documento cuyo objetivo fue desarrollar unos criterios comunes que definieran y describieran las diferentes escalas de los niveles lingüísticos de cualquier idioma anteriormente descritos como *Nivel Umbral (o Básico)*, *Nivel Plataforma (o Intermedio)* o *Nivel Avanzado* y que actualiza a las nomenclaturas de A para el *Nivel Umbral/Básico* (A1 y A2), B para *Nivel Plataforma/Intermedio* (B1 y B2) y C para el *Nivel Avanzado* (C1 y C2).

Este documento se ha convertido desde el momento de su publicación en una referencia base para los profesionales de la enseñanza de idiomas y se ha adoptado como el pilar fundamental para el diseño curricular de diversos planes de estudios. Díez-Bedmar y Byram (2019) defienden la importancia de fomentar que los docentes estén suficientemente familiarizados con el Marco para disipar cualquier ambigüedad en su interpretación.

Figueras (2005) también defiende la naturaleza práctica y empírica de la adquisición de competencias en idiomas a pesar del marco teórico en el que se apoya. El autor entiende el MCER como una guía necesaria y adecuada sin perder de vista el hecho de que el proceso de enseñanza y adquisición de una lengua está en continuo movimiento y debe ser adaptable.

Teniendo todo esto en cuenta, las enseñanzas de las EEOOII han

basado los currículos de sus planes de estudios en el MCER y, en consecuencia, tanto contenidos como evaluación están centrados en la adquisición de competencias lingüísticas según las cinco actividades comunicativas de la lengua contempladas en el Marco (Comprensión de lectura, Comprensión oral, Expresión/Interacción oral, Expresión/Interacción escrita<sup>1</sup>, Mediación oral/escrita).

## **2.2. La integración de destrezas y su aplicación práctica. Mediación.**

Debido a la alta complejidad que presenta la asimilación de una segunda, captar la manera en la que dicha lengua se va adquiriendo se convierte en una tarea cada vez más difícil y requiere de una constante evolución o adaptación a nuevos modelos de análisis. Es justo en este punto donde se detiene el *Volumen complementario* del MCER (2020), cuyo esquema descriptivo se adapta a la necesidad de sustituir el cada vez más obsoleto modelo tradicional de las cuatro destrezas (comprensión oral, expresión escrita, comprensión de lectura, expresión escrita) por un modelo que atienda más al concepto de macrofunción (o propósito comunicativo). Es decir, el nuevo esquema descriptivo del *Volumen complementario* se centra más en un uso más real de la lengua y atiende a la máxima de que el lenguaje se debe co-construir. Estas actividades se presentan en cuatro modos de comunicación:

- ❖ Comprensión.
- ❖ Expresión.
- ❖ Interacción.
- ❖ Mediación.

Ya el documento original del MCER del 2001 presentaba la mediación como una actividad que favorece la comunicación entre iguales cuando éstos son incapaces de hacerlo directamente ya sea de manera oral, ya sea de manera escrita. El nexo de unión para favorecer dicha comunicación es el texto fuente que se debe mediar para que el interlocutor destinatario pueda entender la información que dicho texto contiene. El destinatario presenta alguna

dificultad para entender el texto fuente por diferentes motivos -el contenido no está dentro de su campo de competencia, o el texto se encuentra en un idioma diferente-. Por esta razón, el MERC señala la importancia de la mediación como una actividad lingüística que se realiza continuamente en el mundo real.

La propia naturaleza de carácter multifuncional y plurilingüe que esta actividad presenta es de gran valor a la hora de trabajar las cuatro destrezas antes mencionadas e integrarlas de manera que se pueda atender a los parámetros marcados por el nuevo modelo descriptivo del volumen complementario del MCER en 2020. Se entiende que el mediador lingüístico debe dominar la **comprensión** (escrita y/u oral), la **producción** (escrita y/u oral) para poder así **interactuar** con el destinatario y por tanto **mediar** la información de forma eficaz.

Teniendo esto en cuenta, en este trabajo se defiende la manera en que podemos hacer uso de los descriptores de los tres niveles de referencia de la lengua (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) que el MCER nos presenta como base para poder trabajar las diferentes competencias lingüísticas de una forma integradora para que el aprendizaje de las cinco actividades de lengua sea equitativo, eficaz y motivador. Casal M. y Moore, P. (2014) avalan estas características en su estudio sobre el enfoque de la integración de destrezas e inciden en la naturaleza motivadora para todos los involucrados, ya que según los autores “es una manera ideal de combinar lengua y contenidos” que constituye un aprendizaje basado en actos más reales y comunicativos, lo cual pueden ser de gran valor en la vida real. Es decir, el objetivo de este estudio es presentar las cinco actividades de lengua de una manera integrada para que funcionen como un vehículo a la consecución de una competencia lingüística suficiente según el nivel de referencia a adquirir.

El uso de las TICs en foros colaborativos como fomento del autoaprendizaje y la motivación en el contexto de la enseñanza de inglés en adultos.

---

<sup>1</sup> El *Volumen complementario* del MCERL (2020) añade la Interacción en línea.

### 2.3. Nuevos modelos multidireccionales de enseñanza-aprendizaje.

En el contexto de la enseñanza de idiomas la investigación y el desarrollo de una metodología eficaz no ha dejado de avanzar. Teniendo presente la dificultad de tan magna tarea en la búsqueda de una metodología común, las diferentes corrientes pedagógicas y la rápida e imparable integración de las TIC en el contexto educativo han traído como consecuencia una adaptación a marchas forzadas de la manera en la que se enseña y se aprende un idioma. Sobre este último punto Galván Malagón (2009) señala en su estudio la instrumentalización de las TIC como medio de conexión y la pretensión de los contextos educativos de generar ciudadanos tecnológicamente cada vez más competentes.

De este modo, no es casual ni un hecho arbitrario que el MCER en su complemento de 2020 haya añadido como novedad la inclusión de la interacción en línea como una actividad de lengua comunicativa más como recurso para la adquisición de las competencias lingüísticas contempladas en el Marco. Además, se indica su carácter multimodal. Es decir, la interacción, sea de la naturaleza que sea, siempre va a tener lugar en un marco contextual en el que el lenguaje es el medio para comunicar y transmitir cualquier tipo de mensaje. El propio *Volumen complementario* del MCER ya apunta la interacción en línea como una respuesta a las peticiones de una necesidad cada vez mayor en trabajar las comprensiones orales y escritas así como la expresión (oral o escrita) como reacción a cualquier tipo de textos. Es fundamental recordar que la interacción en línea implica el uso de textos tanto orales como escritos y no necesariamente seleccionados de fuentes reales o adaptadas, sino también en la propia producción que los discentes hacen -bien como expresión, bien como reacción a otros textos o los textos que sus iguales producen-. Si se presta especial atención al apartado relativo a la interacción en línea del MCER (pp. 97-98), existe también una necesidad de hacer el texto sencillo y que los participantes sean capaces de volver al texto para comprobar su comprensibilidad. Esto implica que los participantes deban hacer uso de las estrategias de comunicación adquiridas para llevar a cabo tanto una comprensión como una producción de manera exitosa. En consecuencia, esto requiere un dominio de ciertas microdestrezas (reformulación, parafraseo, aclaraciones, etc.) que conectan directamente con la filosofía de la mediación lingüística. Es decir, se

ponen en práctica todos los recursos lingüísticos que los usuarios van asimilando con el fin de comunicar de manera eficaz.

Además, según lo expuesto en el párrafo anterior, se ha llegado al punto de la “normalización” del uso de la tecnología en el contexto educativo, un concepto propuesto por Bax (2003) para referirse al momento en que una herramienta se ha hecho invisible de la misma manera en la que un libro de texto o un bolígrafo son dados por hecho en un uso cotidiano e indispensable. Es decir, según Bax (2011, p. 01), la tecnología se “normaliza” cuando “se usa sin que seamos conscientes de su papel como tecnología, cuando se usa como un elemento de valor en el proceso de aprendizaje de la lengua”<sup>1</sup>.

Este trabajo se adscribe a ese marco contextual actual en el que la digitalización se ha convertido en un instrumento más. Mucho ha cambiado el enfoque desde que el método tradicional o prusiano (también conocido como método de gramática y traducción) se desarrollara por Sears y se asentara a partir de 1845. Martín Sánchez (2009) en su artículo ya postula la ineficacia y la obsolescencia de este método al no contemplar las destrezas orales y por tanto no favorecer la interacción. Es justo esa deficiencia la que ha estado en el punto de mira y sobre la cual se han ido desarrollando las últimas corrientes de la enseñanza de idiomas, que fomentan la interacción y motivan una enseñanza centrada en el aprendiente. El MCER tiene en cuenta este enfoque más basado en las competencias comunicativas y no sólo contempla la interacción como un elemento indispensable para la consecución de las competencias lingüísticas, sino que además presenta la mediación lingüística como “una modalidad de comprensión y expresión que hace posible la comunicación entre personas” (Council of Europe, 2020, p. 43). Esto supone, como ya se expuso en el apartado anterior, que la mediación no sea más que la integración de varias destrezas con un fin comunicativo y que implique la interacción entre todos los elementos involucrados en el acto comunicativo (usuario-texto oral/escrito-usuario). Es aquí donde se entiende la importancia que en las nuevas metodologías se está otorgando a un modelo cada vez más interactivo, ya sea entre interlocutores en situaciones reales (expresiones o interacciones orales/escritas estudiante-profesor /

---

<sup>1</sup> (traducción del inglés)

profesor-estudiante / estudiante-estudiante) o contextos lingüísticos más situacionales e hipotéticos (mediación estudiante-texto oral/escrito-interlocutor ficticio).

Esta idea de una comunicación multidireccional se puede extrapolar a un entorno virtual cada vez más asentado en el contexto educativo. Siempre se contempla la interacción como una actividad de carácter síncrono y parece difícil entender dicha interacción como un elemento a trabajar en un contexto asíncrono, pero como Amparo et al. (2008, p. 221) defienden, “los humanos son criaturas sociales. Interactuamos los unos con los otros de diversas maneras que ejercen una influencia sobre nuestro estatus y sobre nuestro rol en sociedad”<sup>2</sup>. Esto lleva a los autores a concluir en su estudio sobre los foros virtuales que los nuevos entornos de aprendizaje resultan en la consolidación de una comunidad que se mueve en todas direcciones a pesar de estar centrada en el estudiante. Es colaborativa y democrática en cuanto a que el alumnado no solo interactúa entre sí, sino que además selecciona, construye e investiga con el objetivo de autorrealización en su propio proceso de aprendizaje. El papel del docente queda relegado a un segundo plano -que no obviado- cuya labor como planificador, organizador y moderador de las interacciones se diferencia en cierto modo de la labor del docente en un contexto más clásico (en un entorno de enseñanza síncrona presencial) donde el docente ofrece el *input* de un modo más explícito. Aquí, el docente también ejerce una labor de mediador entre el *input* y el alumnado o entre el propio docente y el alumnado, de manera que deja que los estudiantes escojan qué material es más adecuado, llamativo y motivador para trabajar las diferentes destrezas con fines comunicativos.

#### **2.4. El foro virtual como vehículo de autoaprendizaje y sus factores para fomentar un entorno virtual motivacional.**

Piñeros et al. (2009) sugieren que el trabajo colaborativo en la enseñanza en línea (o *E-learning* en inglés) se ha convertido en un nuevo paradigma que aúna las TIC, las experiencias de los estudiantes y sus habilidades para construir su propio aprendizaje, pero también apunta la importancia que tiene la voluntad del alumnado

---

<sup>2</sup> (traducido del inglés)



de querer aprender y la pericia del docente para generar la motivación suficiente para que su alumnado esté dispuesto a ser parte de ese proceso. Es decir, se necesita un pacto entre ambas partes para que el aprendizaje se lleve a cabo de una manera fluida y de la forma más eficaz posible. En este mismo artículo, los escritores defienden la importancia de las plataformas virtuales como un buen instrumento tanto síncrono como asíncrono para favorecer la enseñanza y el ambiente de trabajo colaborativo. Además, tal y como defienden los autores, ofrece gran variedad de herramientas con fines didácticos y cuyo uso favorece “un entrenamiento de estrategias altamente sofisticadas, adaptables y extensibles”<sup>3</sup>

Si bien es cierto lo que indican Piñeros et al. en relación con ciertas desventajas sobre el uso de los foros colaborativos como pueden ser diferencias en estilos de aprendizaje, carencias en competencia digital del alumno, falta de naturalidad y espontaneidad o falta de una relación directa con el profesor, no se puede negar que el docente debe comprometerse a encontrar los recursos necesarios para solventar esos inconvenientes. El docente puede beneficiarse de ese mismo entorno colaborativo y saber organizar al grupo y diseñar tareas colaborativas de manera que aquellos estudiantes cuyas competencias digitales son más altas pueden servir como instructores a aquellos cuyas competencias son más limitadas. De nuevo, el docente media entre la tecnología y sus alumnos. La falta de contacto o naturalidad es un hándicap que como muy acertadamente señala García Chamorro et al. (2022) la propuesta de tareas con una alta frecuencia en la interacción y un mayor número de conexiones en aplicaciones de videoconferencia incrementa la motivación y brinda la posibilidad de una mayor estabilidad en su proceso de aprendizaje. En ese mismo sentido, tal como argumentan Castellanos y Niño (2020) en su estudio *Aprendizaje colaborativo en línea, una aproximación empírica al discurso socioemocional de los estudiantes*, existe una relación significativa entre la cantidad de discurso socioemocional durante la colaboración y el nivel de éxito alcanzado. Además, estos autores añaden que “la dimensión motivacional en el aprendizaje colaborativo tiene un carácter dinámico y evolutivo” (2020, p. 09). En sus conclusiones, subrayan la importancia del rol del profesor como facilitador, guía, motivador, orientador y moderador de las actividades

---

<sup>3</sup> Traducido del inglés

sugeridas en los foros. Es decir, el docente debe tener un continuo seguimiento de todo lo que el grupo lleva a cabo. Todos estos aspectos conectan con los puntos que los foros deben atender según Eisenstadt & Vincent (1998: p 64) citados en Piñeros et al. (2009, p.47): “orientación, relación entre tareas y recursos, atender a las necesidades del alumnado, construir la autoconfianza, favorecer el ambiente colaborativo, ofrecer *feedback* y ayudar al alumnado a tener el control sobre su propio aprendizaje”<sup>4</sup>.

Así mismo, sobre este punto, García Cabrero et al. (2008) inciden en la importancia de lo que los autores denominan “factores contextuales”, donde los elementos esenciales se centran en los siguientes elementos:

1. **Participantes:** alumnos y profesores (conocimiento del tema, alfabetización digital, habilidades cognitivas, estrategias pedagógicas, etc.).
2. **El diseño instruccional y las características de los contenidos de aprendizaje:** usos previstos de la plataforma tecnológica -modalidad mixta, en línea, etc.; estrategias pedagógicas; -actividades, materiales, etc.; delimitación temporal de las actividades; -tiempo de participación en los foros, fechas límite de entregas, horarios de participación, estímulos proporcionados a la participación y a la aportación a las actividades y estrategias de evaluación de las actividades de aprendizaje.
3. **La tecnología y las características de la plataforma:** facilidad de navegación; temporalidad de la interacción; versión sincrónica y asincrónica; modalidad de la interacción (foro, chat, correo electrónico, etc.)

Todo esto, junto con los modelos de interacción, conforman la construcción del conocimiento.

Los foros de discusión son una herramienta que es posible que en el pasado estuvieran limitados sólo al uso de la comunicación y a un tipo de mensajería que simplemente permitía el intercambio de opiniones o informaciones. En estos tiempos

---

<sup>4</sup> (traducido del inglés)

y gracias a las herramientas tecnológicas de la comunicación que nos brindan una amplia variedad de posibilidades en cuanto a recursos se refiere, se debería tener muy en cuenta la manera en la que los foros se pueden explotar pedagógicamente como un recurso de recursos. En ellos no sólo se encuentra una manera eficaz de compartir información o de expresar opiniones, sino que también se puede ampliar su uso a un medio de fomentar el autoaprendizaje, compartir recursos en cualquiera de sus formatos (vídeo, texto o audio), etc. Esto ofrece a los docentes la posibilidad de poder seleccionar aquellos recursos que sean adecuados para trabajar según los objetivos didácticos en la lengua meta y ofrece al alumnado tanto la posibilidad de trabajar el autoaprendizaje como de poder mejorar todas las destrezas de manera integrada (se maneja el *input* de los recursos que el profesorado modera para generar tareas cuyo *output* sea un producto de expresión -en cualquiera de sus formas, oral u/y escrita-).

No se trata pues del uso en sí del foro como una herramienta sino del uso del foro como un medio para insertar todos los elementos de carácter pedagógico aplicados a la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

### 3. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es fomentar el trabajo colaborativo a través de los foros de discusión con el objeto de mejorar tanto las destrezas de comprensión como las destrezas de producción de una manera integrada. (Mediación)

#### 3.1. Objetivos específicos:

- Analizar los elementos motivadores tanto para el alumnado como para el profesorado en un entorno de enseñanza en línea.
- Analizar el tipo de herramientas digitales que se pueden utilizar para poner en práctica las destrezas comunicativas.
- Diseñar tareas que impliquen el uso de herramientas en línea insertadas en los foros con el objeto de mejorar todas las destrezas comunicativas.
- Diseñar un modelo de interacción multidireccional que involucre a todos los participantes de los foros.

- Desarrollar un modelo de enseñanza en línea a través de los foros que cubra las necesidades del alumnado y del profesorado basadas en los objetivos didácticos según los niveles de nivel del MCERL en un contexto de la enseñanza de idiomas en las EEOOII.

### 3.2. Preguntas de investigación:

- ¿Hasta qué punto se puede hacer del uso de los foros un recurso atractivo tanto para el docente como para el alumnado?
- ¿Se pueden trabajar todas las actividades de lengua en los foros de discusión?
- ¿Cómo diseñar las tareas para poder integrar todas las destrezas comunicativas?

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1. Contexto y perfil de alumnado.

La propuesta didáctica de este trabajo se va a implementar en el contexto de una Escuela Oficial de Idiomas en la Comunidad de Madrid. Concretamente se trata de un centro bastante grande situado en un área céntrica de Madrid. Cuenta con una oferta educativa muy extensa, ya que el centro cuenta con múltiples departamentos, lo cual implica que existe para el alumnado una gran diversidad de idiomas en los cuales puede matricularse.

El hecho de que la EOI se encuentre en un enclave céntrico de una gran ciudad repercute en el tipo de enseñanza que se oferta y tiene una influencia directa en el perfil de alumnado que se matricula en ella. Se trata de un centro en el que el tránsito de estudiantes es mayor al de otros centros y la gran mayoría de este estudiantado asiste a las enseñanzas de más de un idioma por lo que suele estar familiarizado con las metodologías de enseñanza de idiomas y con el sistema de evaluaciones.

El currículo de las EEOOII de la Comunidad de Madrid (regulado por el DECRETO 106/2018, 19 junio, del Consejo de Gobierno, por el que se ordenan las enseñanzas de idiomas de régimen especial y se establecen los currículos de los niveles básico, intermedio y avanzado en la Comunidad de Madrid) cuenta con un diseño cuyos objetivos están basados según los descriptores del MCERL (Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas). Ahí se detallan los objetivos que los usuarios que cursan cada nivel deben alcanzar por cada una de las cuatro destrezas. El *Volumen complementario* incluye además el concepto de la mediación.

En las EEOOII se pueden discernir dos tipos de evaluaciones que están reguladas por la ORDEN 2414/2019, de 1 de agosto, del Consejero de Educación e Investigación, por la que se regula la evaluación y certificación de los niveles básico, intermedio y avanzado de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad de Madrid. Según esta normativa hay una evaluación de aprovechamiento y otra evaluación de certificado. La evaluación de aprovechamiento brinda al estudiantado la posibilidad de cursar los diferentes niveles y avanzar en sus estudios de idiomas a través de una evaluación de progreso que no depende de manera directa ni indirecta de la certificación oficial del nivel que cursen. Así, aquel alumnado cuyo objetivo sea más bien intrínseco (su único objetivo es aprender el idioma y no tanto obtener certificaciones) tiene la oportunidad de avanzar sin necesidad de examinarse en pruebas de certificación.

Por otro lado, la evaluación de certificación permite al alumnado examinarse de las cinco actividades de lengua y obtener un certificado oficial que acredite el nivel de lengua.

La implementación de la presente propuesta va a estar orientada a un grupo de nivel C1 según MCERL en una modalidad de enseñanza semipresencial en un grupo que va a estar constituido por 16 discentes. El perfil del alumnado en estas enseñanzas es por tanto muy variado, con unos estilos de aprendizaje muy diferentes y unos contextos personales muy diversos. Las edades están comprendidas entre los 20 y los 65 años, y las motivaciones también varían de un estudiante a otro, lo cual dificulta la consecución de objetivos tanto en el contexto del docente como el del aprendiente ya que la atención a la diversidad se hace muy marcada. Además, debido a su bagaje personal y sus propios intereses, cada discente tiene un nivel diferente en cada una de las cuatro destrezas. Por este motivo, encontrar un equilibrio es esencial y la práctica de estas cuatro destrezas de manera integrada en las actividades propuestas a través de ejercicios de mediación puede ser de gran valor para subsanar o equilibrar cualquier deficiencia que el alumnado presente en dichas destrezas.

En lo que a nivel de lengua se refiere, los puntos fuertes de un grupo de estas características son siempre de carácter formal. Los discentes que llegan al nivel de C1 suelen tener un conocimiento del léxico, de pragmática y de estructuras gramaticales suficientemente alto para poder defenderse en los temas que el currículo contempla en sus objetivos. Además, como se indica en el apartado anterior, estos grupos lo componen mayoritariamente adultos, por lo cual se cuenta con la madurez de un grupo que puede debatir temas lo suficientemente complejos. Hay que tener en cuenta que cuanto más alto es el nivel de lengua, mayor es el nivel de abstracción en su uso.

Por tanto, las flaquezas de los discentes en los niveles avanzados C no se encuentran tanto en los aspectos formales de la lengua, sino que más bien se encuentran en otros

aspectos más de índole productiva. Es decir, estos alumnos adolecen de una fluidez propia del nivel, así como de falta de competencia en aspectos relacionados con la prosodia del lenguaje (acentuación, entonación, pronunciación de sonidos tanto de forma aislada -acentuación de sílabas- como a nivel de oración -acentuación de palabras en contexto-).

Como consecuencia, se hace indispensable trabajar las destrezas con el fin de que el alumnado sea capaz de producir textos (especialmente orales) de manera fluida. Es un alumnado que demanda mucha práctica de las destrezas de producción (orales y escritas). Por esta razón, y debido a la naturaleza multifuncional -como ya se indicará en el apartado 5 de este trabajo-, los foros colaborativos son un medio por el que se invita a los discentes a estar en continuo contacto con dichas destrezas de producción.

#### **4.2. Necesidades del alumnado.**

Desde la pandemia motivada por la enfermedad del COVID-19 la oferta en la modalidad de enseñanza se ha diversificado y hay una mayor oferta y demanda de la modalidad semipresencial. Como ya se ha expuesto en el apartado anterior, los perfiles de los asistentes son muy diversos y se debe tener en cuenta que las enseñanzas de idiomas son de régimen especial, es decir, no son de carácter obligatorio. Esto implica que los estudiantes de este grupo se han matriculado en esta modalidad por indisponibilidad de tiempo suficiente para poder asistir a unas sesiones regulares de dos clases a la semana. Se hace indispensable adaptar la metodología que se aplicaría de forma presencial a una modalidad mixta donde el estudiante debe ser el centro. El autoaprendizaje y autoevaluación -junto con la coevaluación- se hacen esenciales para una enseñanza eficaz. Galván y Bax (2009) apuntan que el prestigio del uso de las TIC en el aula ha ido incrementando, especialmente como motor de autoaprendizaje y autonomía -elementos esenciales en el enfoque comunicativo- aunque Jones (2001) citado por Gálvez y Bax hace especial mención a la falta de alfabetización digital de los profesores en detrimento de un alto nivel en competencia digital que muchos alumnos tienen. Es decir, los autores insisten en que los alumnos sienten una mayor motivación en el uso de las herramientas digitales, ya que han nacido con la tecnología (son nativos digitales). En el contexto de las EEOOI esto puede no ser del todo cierto, dado que se cuenta con una amplia gama de edades. Como ya se apuntaba en la sección anterior, la paridad en el dominio de las destrezas en cada estudiante es imprecisa al igual que su competencia digital. Esto tiene como consecuencia que los profesores no solamente tienen que ser guías en el proceso de aprendizaje sino que además deben ser instructores en el uso de las herramientas tecnológicas necesarias para conseguir los objetivos que el docente se marque en las tareas propuestas.

Los niveles de alfabetización digital son muy variados. Este grupo cuenta con alumnos cuyas destrezas digitales son superiores y también hay alumnos cuyas destrezas digitales no son tan altas. Esto, lejos de ser un impedimento para los objetivos pedagógicos, puede ser de gran utilidad dentro de un entorno de enseñanza colaborativa en el uso de los foros ya que los alumnos pueden ayudarse entre ellos no solamente dentro de los objetivos lingüísticos marcados, sino también en el uso de la tecnología y las herramientas digitales aplicadas para la consecución de esos objetivos. Ávalos (2016) suscribe la importancia del uso de foros y los define como un espacio colaborativo, además de distendido, que permite a los docentes proponer tareas que se puedan recoger en formato digital. Esto es un sistema que no solo es útil para trabajar los objetivos sino también para tener un registro de todo lo que los discentes han hecho, cuándo lo han hecho y cuál ha sido su resultado.

Se entiende por tanto que el foro, como entorno colaborativo en el que toda la comunidad construye y aporta, puede servir como medio de enseñanza y aprendizaje de las competencias lingüísticas además de como medio de enseñanza y aprendizaje de competencias digitales. Habría que tener en cuenta el gráfico que se presenta a continuación en el que se ilustra el rol del docente en el nuevo paradigma de la enseñanza del siglo XXI según -muy acertadamente- suscribe Ávalos (2016, pp. 90-91) en su libro sobre cómo diseñar un ambiente tecnológico y educativo:

|                          |   |
|--------------------------|---|
| <b>MEDIADOR</b>          | → <b>Alumno - contenidos</b>  |
| <b>MOTIVADOR</b>         | → <b>Al seleccionar contenidos de interés</b><br>→ <b>Al ayudar para el disfrute en el proceso de aprendizaje.</b><br>→ <b>Al estimular la curiosidad y la creatividad.</b> |
| <b>FACILITADOR</b>       | → <b>De comprensión de conceptos.</b><br>→ <b>De comprensión de procedimientos.</b><br>→ <b>De comprensión de herramientas de mayor complejidad.</b>                        |
| <b>ORIENTADOR Y GUÍA</b> | → <b>En procesos cognitivos.</b><br>→ <b>En búsqueda de soluciones a problemas.</b><br>→ <b>En establecer relaciones interpersonales.</b>                                   |

*Tabla 1. Rol del docente en un contexto tecnológico.*

Es en los dos últimos apartados donde se debe prestar especial atención. En este nuevo paradigma de enseñanza/aprendizaje el docente dispone de una variedad ilimitada de recursos que objetivamente se hacen inabarcables. De ahí que se deba ser consciente de la importancia que tiene el rol de mediador entre contenidos y discentes y que además se deban tener muy en cuenta las limitaciones de los estudiantes en todos los niveles. En una evaluación inicial de diagnóstico no solo se evalúan los conocimientos previos del grupo en términos de currículo, sino que además sirven para conocer la competencia digital que el grupo tiene. Para conocer dichas limitaciones se pueden disponer de múltiples herramientas que permitan hacer un análisis de necesidades y así conocer qué dominan los estudiantes y qué no. Este análisis se puede llevar a cabo bien a través de una encuesta en formato físico presencial o bien a través de un formulario Google (o *Google Forms*). Ahí se puede insistir en qué herramientas vamos a utilizar en el proceso y conocer si el estudiantado está familiarizado con ellas o no.

Una vez hecho este análisis, el docente puede tomar acción en la instrucción de cómo usar las herramientas necesarias para que la relación profesor-alumnado-contenidos-herramientas sea fluida. Esto además tiene como objetivo que aquellos estudiantes cuyas competencias digitales son menores no sufran del estrés o ansiedad que el no saber manejar las herramientas les pueda causar. Esto se da especialmente en el alumnado de mayor edad. Debido a que en los foros se pueden insertar toda clase de herramientas, el docente puede hacer uso de algunas aplicaciones de captura de pantalla o vídeo como pueden ser Screencast-O-Matic para crear tutoriales que solventen el problema que aquellos estudiantes puedan experimentar en aquellas herramientas que no conozcan o simplemente familiarizar al grupo con la plataforma, su interfaz y con los recursos que en ella pueden encontrar. Aplicaciones como esta o similares ofrecen la ventaja de poder grabar vídeo y mostrar las acciones que el docente realiza en su propio dispositivo. Este modelo de aprendizaje está basado en el modelo de diseño pedagógico adaptativo que Jiménez Bezerra et al. (2020) defienden en su estudio como un modelo destinado al aprendizaje en las MOOC (cursos masivos en línea de carácter abierto, del inglés *Massive Online Open Courses*) y que se fundamentan en un aprendizaje basado en problemas (ABP). En este estudio se hace hincapié en el carácter interactivo y colaborativo que, junto a los recursos que las plataformas pueden ofrecer (vídeos, tutoriales, chats, wikis, juegos, etc.), refuerzan la funcionalidad de este modelo que incluye la instrucción como parte indispensable para una enseñanza de éxito. Así, la inclusión de tutoriales en los foros sirve como previsión de futuros problemas o dudas de carácter tecnológico que se puedan plantear a lo largo del curso y que pudieran ralentizar la consecución de los objetivos pedagógicos. Estos tutoriales además impiden que aquellas dudas que los estudiantes puedan tener se deban resolver en las horas de docencia presencial.

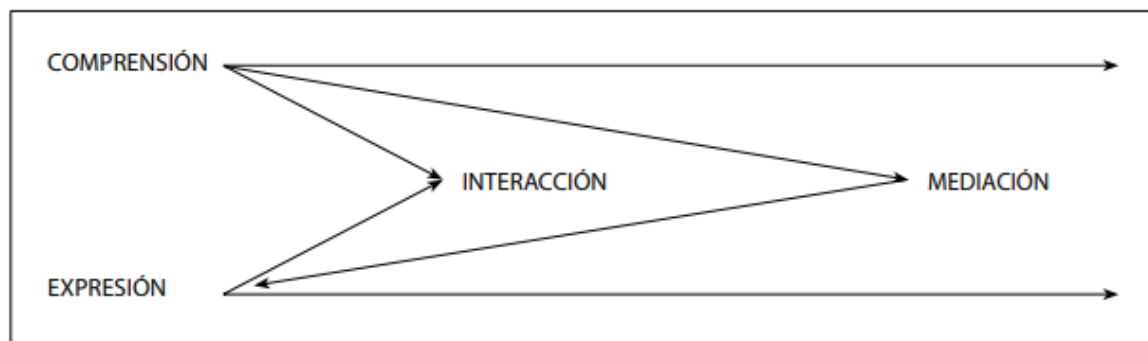


## 5. APLICACIÓN E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.

### 5.1. Justificación del uso de la herramienta.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto en el apartado anterior, no se debe perder de vista el beneficio del carácter colaborativo para el docente, incluso en estos primeros pasos de familiarización con los recursos tanto tecnológicos como lingüísticos. Muchos de los participantes ya tienen una competencia digital y en una gran parte de las ocasiones se prestan a ayudar a otros compañeros explicando aquellos aspectos que puedan ser de utilidad. La interacción y el intercambio en un entorno virtual se presentan como un elemento motivador a la vez que integrador para los aprendientes. García Chamorro et al. (2022) defienden en su estudio el carácter motivador de las interacciones en línea y clasifican las actividades colaborativas como recursos que fomentan las relaciones sociales y por tanto contribuyen al éxito del proyecto que el docente proponga. Los autores concluyen que si estos elementos se trabajan con el objetivo de alcanzar competencias a nivel lingüístico y se fortalece el enfoque comunicativo con fines no necesariamente relacionados con el sílabus los resultados pueden ser altamente satisfactorios. Así pues, los discentes con una competencia digital más deficiente también agradecen la ayuda de otros compañeros en sus aportaciones del foro en caso de que los tutoriales del profesor no sean suficientes o su contenido no sea lo suficientemente claro o completo para ellos. En relación a esto, se tiene presente que la comprensión de textos instruccionales es parte integral del nivel C1 según MCERL como se verá en el apartado siguiente. Además, el hecho de motivar el uso de la lengua meta de forma vehicular aporta el factor de que se puede aprender a aprender y se adquieren conocimientos lingüísticos sin que las estructuras o el léxico sea necesariamente el motivo o el objetivo pedagógico de las entradas publicadas. Estas aportaciones de los propios participantes, ya sean síncronas o asíncronas o sean en el formato que sea -entrada en formato escrito, auditivo o visual-, no dejan de responder a lo que es una mediación en sí según se describe la mediación el MCERL (2001); los usuarios explican, resumen, sintetizan, apostillan, reformulan y sirven de mediadores entre el texto fuente y el interlocutor que tiene dificultades para entender una información. Así, el mediador facilita de manera clara y sencilla el mensaje.

Es relevante para ilustrar esto el gráfico incluido en el *Volumen complementario* (2020, p. 44) acerca de la mediación y que identifica la relación entre comprensión, expresión, interacción y mediación:



*Figura 1. Relación entre las macrodestrezas descritas en el MCER con la mediación.*

Este enfoque de conocimiento constructivista, cuya máxima es la adquisición del conocimiento de manera pasiva a través del andamiaje (facilitar al estudiante las herramientas para su aprendizaje) y así construir su conocimiento, se defiende muy bien en el trabajo de García Cabrero et al. (2008). Los autores denominan a los grupos que trabajan en entornos virtuales como una comunidad de indagación. Según Garrison (como se citó en García Cabrero et al., 2008) debe existir un equilibrio entre presencia cognitiva, social y docente para que la creación de una comunidad de indagación poderosa sea posible.

Al tratarse de una herramienta multimedia, se puede concluir que la diversidad de formatos que en un foro se pueden utilizar con cualquier fin destinado a la consecución de objetivos es muy diversa y esto posibilita trabajar todas las competencias (compresiones escritas y orales, y producciones escritas y orales) tal y como se justifica en el apartado siguiente.

## **6. COMPETENCIAS E IMPLEMENTACIÓN.**

### **6.1. Competencias que se van a desarrollar.**

A diferencia de otras metodologías en la enseñanza de idiomas como pueden ser la tradicional o de Gramática-Traducción (GT) basadas más en aspectos de asimilación de formas y estructuras, y que poco a poco han quedado obsoletas o al menos se van relegando a un plano muy anecdótico, el MCER contempla un enfoque orientado a la acción, ya que “considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas (y no solamente relacionadas con la lengua)”. Según esto, adaptamos las intenciones comunicativas según un campo de acción rutinario concreto y se hace a través de actividades de lengua, las cuales engloban el uso de recursos cognitivos, emocionales y volitivos. Según el MCERL, el uso de la lengua y su aprendizaje es la consecuencia de las acciones que sus usuarios llevan a cabo como agentes sociales a través de la adquisición de competencias (generales y lingüísticas). Este paradigma

es justo al que se refieren García Cabrero et al. (2008) en su análisis de patrones de interacción:

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| <b>Presencia docente.</b>   | <ul style="list-style-type: none"><li>● Diseño instruccional.</li><li>● Facilitación de la discusión y colaboración.</li><li>● Instrucción directa.</li></ul>  |
| <b>Presencia cognitiva.</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>● Donde los aprendientes construyen su aprendizaje, según Garrison et al. (como se citó en García Cabrero et al., 2008, p. 08) Los autores distinguen las siguientes subcategorías:<ul style="list-style-type: none"><li>○ desencadenar eventos.</li><li>○ exploración de ideas.</li><li>○ integración y resolución.</li></ul></li></ul> |
| <b>Presencia social.</b>    | <ul style="list-style-type: none"><li>● Garrison et ali. (como se citó en García Cabrero et al., 2008, p. 08) la define como “habilidad de los participantes de proyectar características personales y aparecer ante los otros como <i>personas reales</i>”. Incluye el afecto, la interacción y la cohesión.</li></ul>  |

*Tabla 2. Patrones de interacción. Elaboración propia.*

García Cabrero et al. entienden que la presencia social apoya a la presencia cognitiva, es decir, un entorno colaborativo es favorecedor para un conocimiento construido entre los miembros que conforman un foro colaborativo. Así pues, los autores muy acertadamente defienden la naturaleza enriquecedora de la colaboración en línea como un enfoque basado en la construcción social del conocimiento y cuyas fases consisten en la comparación y compartición de información de conceptos, exploración, negociación de significados, co-construcción de ideas y nuevos acuerdos/aplicación de nuevos significados.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto en el párrafo anterior, el propio MCERL atiende al carácter colaborativo como parte de la adquisición de competencia lingüística en los diferentes niveles, concretamente en la página 122 se encuentran los apartados “Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros” y “Colaborar en la construcción de conocimiento”. En este último se atiende a los conceptos clave que definen dicha colaboración:

- ❖ Enmarcar cognitivamente las tareas colaborativas mediante el establecimiento de metas, procesos y pasos;

- ❖ Coconstruir ideas/soluciones;
- ❖ Pedir a los demás que expliquen lo que piensan e identificar inconsistencias en sus procesos de reflexión;
- ❖ Resumir la discusión y decidir los siguientes pasos.

Si se tiene presente la definición de mediación a la que se ha hecho referencia en el apartado 4.3. es justo en este contexto de construcción de conocimiento a través de la colaboración donde se permite integrar la mediación como parte de un proceso donde el enfoque por tareas permite seleccionar fuentes de información diversas con el objeto de hacer que los discentes sean parte de ese mismo proceso que en todo momento es guiado y evaluado por el docente.

Según el mismo documento, la progresión en la escala arriba mencionada va desde emplear técnicas sencillas para hacer preguntas y organizar las tareas o desarrollar las ideas y opiniones de los demás para la generación cooperativa de ideas en niveles intermedios (B1, B2/B2+), hasta evaluar problemas, retos y propuestas, destacando las inconsistencias en el pensamiento en el nivel C1 al que compete la propuesta de implementación de este trabajo.

A continuación, se muestran los descriptores reflejados en el MCERL en relación al trabajo colaborativo para el nivel C1:

| Colaborar en un grupo |  |   |
|-----------------------|--|---|
|                       | Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros   | Colaborar en la construcción de conocimiento  |
| C1                    | <p>Muestra sensibilidad hacia las diferentes perspectivas de un grupo, reconociendo las intervenciones y formulando cualquier reserva, desacuerdo o crítica de una forma que evite o minimice cualquier ofensa.</p> <p>Hace progresar la interacción y la dirige con tacto hacia una conclusión.</p> | <p>Encuadra una discusión para consensuar, con un/a compañero/a o un grupo, la manera de proceder, informando de lo que han dicho otras personas, resumiendo, elaborando y sopesando varios puntos de vista.</p> <p>Evalúa los problemas, retos y propuestas en una discusión colaborativa con el fin de decidir cómo avanzar.</p> <p>Señala inconsistencias en el pensamiento y cuestiona las ideas de otros en el proceso de intentar alcanzar un consenso.</p> |

**Figura 2.** Descriptores sobre la colaboración en grupo.

Siguiendo los parámetros que los propios descriptores del documento nos indican, el nivel C1 es un nivel de casi total autonomía lingüística, lo cual se presta a seleccionar material que no necesariamente está adaptado. Es decir, los alumnos pueden trabajar de manera colaborativa textos (escritos, auditivos o visuales) de carácter real.

## 6.2. Propuesta de implementación.

La propuesta didáctica de este proyecto consiste en **4 sesiones** (2 en línea y 2 de manera presencial de 90 minutos cada una, dedicando esta última a la exposición de los proyectos finales). A lo largo de estas sesiones los alumnos van a realizar una **webquest** sobre la felicidad (Enlace a la *Webquest*: <https://forms.gle/ZojSrsjNoT3czq4H8>). Una *webquest* es una actividad reflexiva estructurada y guiada donde los contenidos se encuentran en línea. Para el diseño de la *webquest* se va a usar *Google forms* cuyas cuestiones y tareas se van a trabajar en el entorno del **foro de discusión de Google spaces**. Para cada tarea se ha creado un espacio donde los alumnos tendrán que contribuir (Captura de pantalla en Anexo I). Enlace al foro: <https://mail.google.com/chat/u/0/#chat/space/AAAAVKonQOY>

Los objetivos de las actividades secuenciadas en la webquest son los siguientes:

- ❖ Comprender textos escritos y orales seleccionados y guiados por el docente.
- ❖ Producir textos escritos cuando deban comunicarse en la lengua meta.
- ❖ Producir textos orales cuando deban comunicarse entre ellos y cuando deban desarrollar el producto final a evaluar.
- ❖ Trabajar individualmente en tareas propuestas.
- ❖ Trabajar los contenidos de manera colaborativa.
- ❖ Preparar y presentar un proyecto final en formato vídeo.

La **secuenciación** de las tareas va a ser la siguiente:

### 1. Sesión 1 (en línea). Andamiaje. Tareas de preparación y conocimiento previo. (Aula invertida).

- a. Usamos la aplicación *Mentimeter* para proponer 2 preguntas, ¿cuál ha sido el momento más feliz de tu vida? y ¿qué es la felicidad?. *Mentimeter* es un recurso digital que permite crear presentaciones interactivas, agregando preguntas, encuestas, cuestionarios, diapositivas, imágenes, etc. Enlace al cuestionario: <https://www.menti.com/alx77tyv619j>
- b. Lectura de citas famosas sobre la felicidad en una web. Se postea una cita y se explica el porqué de la elección. Cada participante responde al menos a 2 contribuciones de dos compañeros y expresan acuerdo o desacuerdo. Enlace al texto: <https://parade.com/503725/lindsaylowe/happiness-quotes/>
- c. Creación de un glosario con términos o expresiones idiomáticas relacionadas con la felicidad. Se proporciona a los alumnos enlaces para que puedan

consultar vocabulario. Enlaces a los glosarios en línea:

<https://www.merriam-webster.com/thesaurus/happiness>

<https://ejoy-english.com/blog/english-words-idioms-express-happiness-joy/>

- d. Visionado de dos cortometrajes sobre la felicidad en YouTube. Toma de notas para posterior debate en sesión presencial. Enlace a los cortometrajes:

<https://www.youtube.com/watch?v=hvO2EMy9fVk> *Happiness* by Steve Cutts.

<https://www.youtube.com/%40Toms93> *Happiness* by Tompswell.

## **2. Sesión 2 (presencial). Puesta en común de las tareas trabajadas en casa.**

### **Interacción oral.**

- a. Puesta en común de las contribuciones en *Mentimeter*. (Captura de pantalla en Anexo I) Se proyectan los resultados en la pizarra digital. Se comentan las conclusiones de manera oral y además se puede comentar en la propia aplicación. **(5-10 minutos)**.
- b. Creación de una frase motivacional basada en las citas que se han trabajado en el foro. Grupos de 4. (Enlace a Google docs colaborativo: [Motivational mottos.](#) ) **(10-15 minutos)**.
- c. Puesta en común y publicación en el foro de la más votada. La votación se lleva a cabo en una encuesta a través de *Mentimeter*. (Enlace a la votación: <https://www.menti.com/aluze52et83q>) **(5-10 minutos)**.
- d. Debate sobre los cortometrajes. Se divide la clase en dos y cada miembro de cada grupo debate la interpretación del corto que se les ha asignado. Llegan a un acuerdo en la interpretación y se debate con el otro grupo. **(20-25 minutos)**.
- e. Visionado de dos videos de charlas *Ted*: “Want to be happier? Stay in the moment”. Matt Killingsworth y “The secrets to happiness at work”. Zack Friedman. Enlaces a los vídeos:

[Matt Killingsworth: Want to be happier? Stay in the moment | TED Talk](#) y

[The Secrets to Happiness at Work | Zack Friedman | TEDxRochester](#) . Los

mismos grupos de trabajo se mantienen en esta actividad. Cada grupo ve un vídeo de *Ted Talks* por separado. Toman notas y ponen en común sus conclusiones. **(25-30 minutos)**

**3. Sesión 3 (en línea). Consolidación. Comprensiones orales y escritas. Producciones para asentar vocabulario. Interacción escrita.**

- a. Publicación en el foro de todas las frases motivacionales creadas en el aula. Los alumnos usan un Google doc. compartido para publicar todas sus frases. Una vez que todos los grupos tienen sus frases, se comparte el archivo en el foro. (Enlace al documento colaborativo: [Motivational mottos.](#))
- b. Tarea. Comentarios de cada participante en al menos dos de las publicaciones.
- c. Trabajo colaborativo en el foro. Cada grupo de trabajo expone en el foro la explicación del vídeo de *Ted Talks* que le tocó visionar. El otro grupo de trabajo debe elaborar de manera colaborativa un ensayo de opinión sobre el tema que ha explicado el otro grupo de trabajo.
- d. Lectura en línea del texto *23 ways to be happier*. (Enlace al texto en línea: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/click-here-happiness/201801/how-be-happy-23-ways-be-happier>) Cada participante debe escoger uno de los puntos del texto y debe explicarlo con sus palabras en una entrada del foro. Para escoger el párrafo los alumnos disponen de una tabla donde deben apuntar su texto (Enlace: [https://docs.google.com/document/d/1-y2mqR5hdp66fD63MvGSLbDdQJStYvu3qus\\_mCd7TZc/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1-y2mqR5hdp66fD63MvGSLbDdQJStYvu3qus_mCd7TZc/edit?usp=sharing)) Entre todos los miembros del grupo deben resumir el texto completo aportando alguna idea propia o apostillando las expuestas.
- e. Aportaciones al glosario de todas aquellas expresiones o palabras que han aprendido.
- f. **Proyecto final:** trabajo colaborativo de producción oral. Preparación en vídeo de una campaña sobre cómo alcanzar la felicidad. Puesta en práctica de todos los contenidos tratados a lo largo de las sesiones. Duración de cada presentación: 5-7 minutos.

**4. Sesión 4. (Presencial) Presentación de proyectos finales. Coevaluación. (90 minutos)**

- a. Cada grupo de trabajo presenta e introduce su vídeo y explica su campaña. **(10 minutos aproximadamente por grupo)**
- b. Los demás grupos toman notas de cada uno de los proyectos.
- c. Trabajo de post sesión: se publican todos los vídeos en el foro y los alumnos deben escribir una crítica de al menos dos de las campañas en el chat abierto para el proyecto final.

### **6.3. Evaluación de la propuesta.**

La evaluación se lleva a cabo de manera sumativa o formativa aunque hay un peso de una nota mayor en la realización de un proyecto final. La inclusión de una producción como proyecto final en formato vídeo que implique la inclusión de los contenidos trabajados a lo largo de las sesiones en las que se ha trabajado en la *webquest* se hace interesante y a la vez motivadora para un grupo al que se le ha ido asignando diferentes roles a lo largo del proceso. Se puede ver la rúbrica de evaluación en el Anexo III.

Para la evaluación se tendrá en cuenta la capacidad colaborativa del estudiantado y la consecución de las microtareas propuestas (la contribución y la calidad de las contribuciones en las tareas colaborativas) en un 40% de su nota global, y en su 60% restante para su nota global se tendrá en cuenta la calidad del producto o proyecto final. En este proyecto final se valorará la inclusión de todos aquellos aspectos lingüísticos (léxicos, pragmáticos, estructurales, registro, prosódicos, etc.) que se han trabajado y que se engloban dentro de los parámetros descritos en el nivel C1 del MCER.

Las contribuciones relativas a la coevaluación (o *feedback* entre iguales) serán evaluadas dentro de los criterios relacionados con la participación. A pesar de ser una herramienta más de evaluación y de gran valor según defienden Martín-Monje et al. (2014) en su artículo, el alumnado necesitaría el entrenamiento adecuado para poder intercambiarse una retroalimentación adecuada. Este entrenamiento no se encuentra dentro de los objetivos pedagógicos, pero el *feedback* entre iguales sí que es un recurso que fomenta la interacción, la motivación y asienta la sensación de integración en el grupo.

## **7. Conclusiones y análisis de resultados.**

Este estudio se ha llevado a cabo teniendo en cuenta que el uso de los foros de discusión siempre ha sido un medio cuyas posibilidades no se han podido explotar. Quizá el uso de las plataformas didácticas ha sido más objeto de debate. Esto puede ser debido a la complejidad en sus interfaces, lo cual ha llevado a no pocos docentes cuyas competencias digitales no han estado lo suficientemente actualizadas a estancarse y consecuentemente no saber adaptar las metodologías a un medio virtual.

Tal vez ese foco en las plataformas ha hecho que se preste menos atención a un medio que siempre ha estado ahí y que no necesita de un entrenamiento exhaustivo para poder poner en práctica una metodología enfocada en el alumno y que además no se pierdan de vista los objetivos marcados para cada nivel en términos de competencias. Este estudio demuestra que el uso de foros colaborativos en entornos de enseñanza híbrida ofrece no sólo las mismas ventajas que una enseñanza de modalidad presencial, sino que amplía el espectro



de actividades que anteriormente quedaban relegadas al aula. El uso de las TIC integradas en los foros aporta infinidad de recursos de manera que el alumnado puede trabajar de una manera más autónoma y a su propio ritmo sin que ello implique el sacrificio de la interacción con el profesor o con iguales.

En este estudio se ha podido comprobar que los discentes se han sentido motivados en su proceso de aprendizaje ya que la sensación de poder practicar todas las destrezas tanto dentro como fuera del aula de manera integrada les ha reportado una sensación de aprovechamiento máximo de su tiempo. Merece la pena tener en cuenta que el uso de la lengua propiamente dicha implica integrar las diferentes destrezas y no necesariamente para conseguir cumplir objetivos pedagógicos, el mero hecho de que los miembros del grupo puedan ayudarse en el mismo foro para resolver dudas del carácter que sea (tecnológico, lingüístico, negociación de significados, búsqueda o compartición de recursos, etc.) ya implica un uso real de la lengua en contextos situacionales reales. Por tanto, esta integración de destrezas tanto para poder superar cada una de las tareas como en un uso funcional de la L2 ha solventado las carencias que algunos de los discentes pudieran tener en alguna de ellas. Al tratarse de actividades que implican trabajar con textos de manera colaborativa (tanto en comprensión como en producción), se ha llegado a la conclusión de que el trabajo colaborativo y la coevaluación se hacen altamente eficaces y motivadoras en el proceso. Este es justo el enfoque a tener en cuenta y a explorar en futuras investigaciones. La enseñanza presencial siempre ha tenido la ventaja de estar supervisada por el docente, el cual controla y monitoriza todo lo que se hace en el aula. En un contexto de enseñanza híbrida se debe trabajar la manera de controlar, supervisar y monitorizar lo que el alumnado trabaja sin dejar de tener en cuenta la necesidad de mantener la atención de todos los participantes y que no se produzca el abandono o el fracaso por desinterés. Es indispensable trabajar la manera de involucrar a todos los discentes en su propio proceso de aprendizaje haciendo que sean partícipes y se les motive a sentirse integrados y parte de un grupo.

Por otro lado, la propuesta de las tareas en un entorno muy colaborativo y el uso de unas herramientas que no son estrictamente complejas ha conllevado que los alumnos se sientan muy integrados entre sí y muy comprometidos con el proceso mismo. Su sensación de comunidad y de responsabilidad también se ha visto reforzada y el hecho de no tener la sensación de que el docente sea quien les evalúe continuamente les ha liberado de cierta ansiedad. Es decir, han olvidado que están siendo evaluados y han disfrutado del proceso de las tareas propuestas. Para ellos, el docente ha quedado en “un segundo plano”, como si fuera un guía-observador.

Así pues, los foros pueden ser atractivos para la comunidad educativa, hay motivación en sentirse parte del grupo y que aquellos alumnos con más carencias no sientan que son el

centro de atención (al estudiante hispanohablante le genera cierta ansiedad usar la L2 por miedo a equivocarse o a hacer el ridículo). Sienten que están todos en la misma situación. Los foros pueden ser un medio por el que todas las actividades de lengua se trabajan debido a su naturaleza multimodal e interactiva en múltiples direcciones. Y por último, los foros son un buen medio por el que se puede trabajar el enfoque por tareas ya que cualquier herramienta o aplicación digital puede estar presente en un foro y servir como apoyo o recurso a los discentes.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

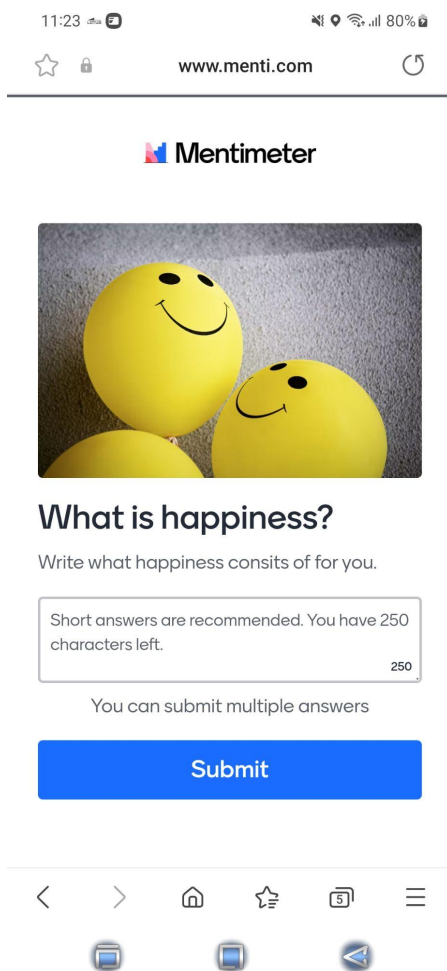
- ❖ Amoraga, M.R., Comas-Quinn, A. & Southgate, M. (2011). El papel del feedback en la evaluación en contextos semi-presenciales. *Teaching Through Assessment*. In M. Nicolson, L. Murphy & M. Southgate (Eds.) *Language Teaching in Blended Contexts* (pp. 75-92). Edinburgh: Dunedin.
- ❖ Amparo, C. O., Hine, N. A., & Quintero, L. M. (2008). The virtual forum as an alternative way to enhance foreign language learning. *Profile*, 9(1), 219-236. Extraído de <https://www.proquest.com/scholarly-journals/virtual-forum-as-alternative-way-enhance-foreign/docview/1677626855/se-2>
- ❖ Andrade Lotero. (2012). Teoría de la carga cognitiva, diseño multimedia y aprendizaje: un estado del arte. *Magis* (Bogotá, Colombia), 5(10), 75–92.
- ❖ Avalos. M. (2016). *TIC: cómo diseñar un ambiente educativo y tecnológico*. SB Editorial. <https://elibro-net.eu1.proxy.openathens.net/es/ereader/uoc/77098>
- ❖ Bax, S. (2011). Normalisation Revisited: The Effective Use of Technology in Language Education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1 (2), p. 1-15 <https://ideas.repec.org/a/igg/jcallt/v1y2011i2p1-15.html>
- ❖ Casal M., & Moore, P. (2014). La integración de destrezas en lenguas extranjeras: Hacia una evaluación por competencias. In *I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7738109>
- ❖ Castellanos, J. C. y Niño, S. A. (2020). Aprendizaje colaborativo en línea, una aproximación empírica al discurso socioemocional de los estudiantes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e20, 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e20.2329>
- ❖ Cisneros-Gallart, B. (2015). Investigación de la integración de las TIC en el currículo de lengua extranjera en el centro de prácticas (Bachelor's thesis)
- ❖ Consejo de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
- ❖ Consejo de Europa (2020), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario.
- ❖ Cortés Moreno M. (2010). ¿LA INTEGRACIÓN DE DESTREZAS MOTIVA A LOS ALUMNOS DE ELE? *III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplementos SinoELE*, 3, 2010. ISSN: 20765533. Universidad Católica Fu Jen, Taiwán [https://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii JornadasP\\_Max.pdf](https://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii JornadasP_Max.pdf)
- ❖ Díez-Bedmar, M. B. (2012) The Use of the Common European Framework of Reference for Languages to Evaluate Compositions in the English Exam Section of the University Admission Examination. *Revista de Educación*. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-55-79

- ❖ Díez-Bedmar, & Byram, M. (2019). The current influence of the CEFR in secondary education: teachers' perceptions. *Language, Culture, and Curriculum*, 32(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1493492>
- ❖ Figueras, N. (2012) The impact of the CEFR, *ELT Journal*, Volume 66, Issue 4, Pages 477–485, <https://doi.org/10.1093/elt/ccs037>
- ❖ Figueras, N. (2005) *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica*. En: Carabela, ISSN 0213-9715, N°. 57, , págs. 5-23, [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/57/57\\_005.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/57/57_005.pdf)
- ❖ Galván Malagón, M. C. & Bax, S. (2009). *Integración de las nuevas tecnologías en el aula: actitud del profesorado de inglés de enseñanza secundaria en la provincia de Badajoz*. (Doctoral dissertation, Universidad de Extremadura). <https://dehesa.unex.es/handle/10662/10310>
- ❖ García Cabrero, B., Márquez, L., Bustos, A., Miranda, G. A. y Espíndola, S. (2008). Análisis de los patrones de interacción y construcción del conocimiento en ambientes de aprendizaje en línea: una estrategia metodológica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Extraído de: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-bustos.html>
- ❖ García Chamorro, M., Rey Paba, L., & Rosado Mendinueta, N. (2022). Intercambio virtual: Impacto en el desarrollo de las competencias lingüísticas e interculturales. *Zona Próxima*, 11, 122–133. <https://doi.org/10.14482/zp.11.070.55>
- ❖ Jiménez, I., Fernández, O. E. y Almenárez, F. T. (2020). Diseño pedagógico adaptativo para el desarrollo de MOOC: una estrategia para el desarrollo de competencias en contextos corporativos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e16, 1- 18. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e16.2192>
- ❖ Martín-Monje, E., Bárcena, E. y Read, T. (2014). *La interacción entre compañeros y el feedback lingüístico en los COMA de lenguas extranjeras*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.). PROFESORADO, 18(1), 167–183. .
- ❖ Martín Sánchez, M. A. (2009) Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, nº5, P. 54-70. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2356/1513>
- ❖ Olarte, Hine, N. A., & Quintero, L. M. (2008). The Virtual Forum as an Alternative Way to Enhance Foreign Language Learning/El foro virtual como una alternativa para incrementar el aprendizaje del idioma extranjero. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 9(1), 219–236.
- ❖ Pérez Gómez, A. I., & Soto Gómez, E. (2021). *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Bookwire GmbH.
- ❖ Piñeros Pedraza, C., Gutiérrez, M. I., Rico Ruíz, F. I. (2009) Language learning and ICTS: Blogs and Forums as mediators in collaborative language learning environments.

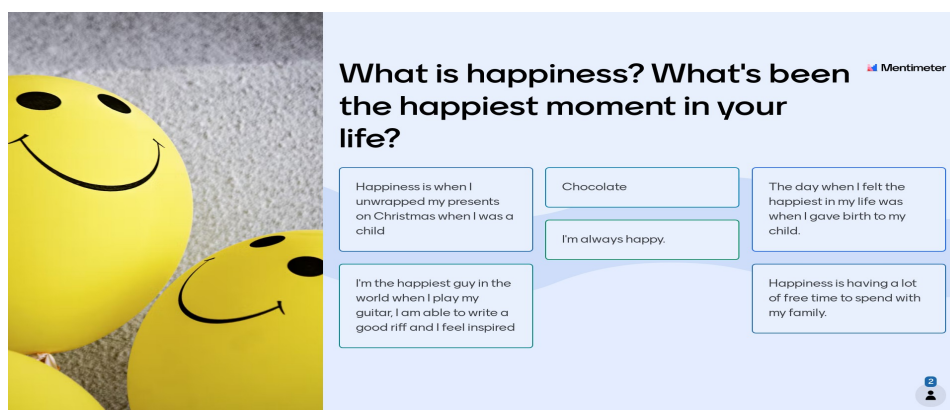
(2009). *Praxis pedagógica* (Bogotá), 9(10), 42–53.  
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.9.10.2009.42-53>

## 9. ANEXOS

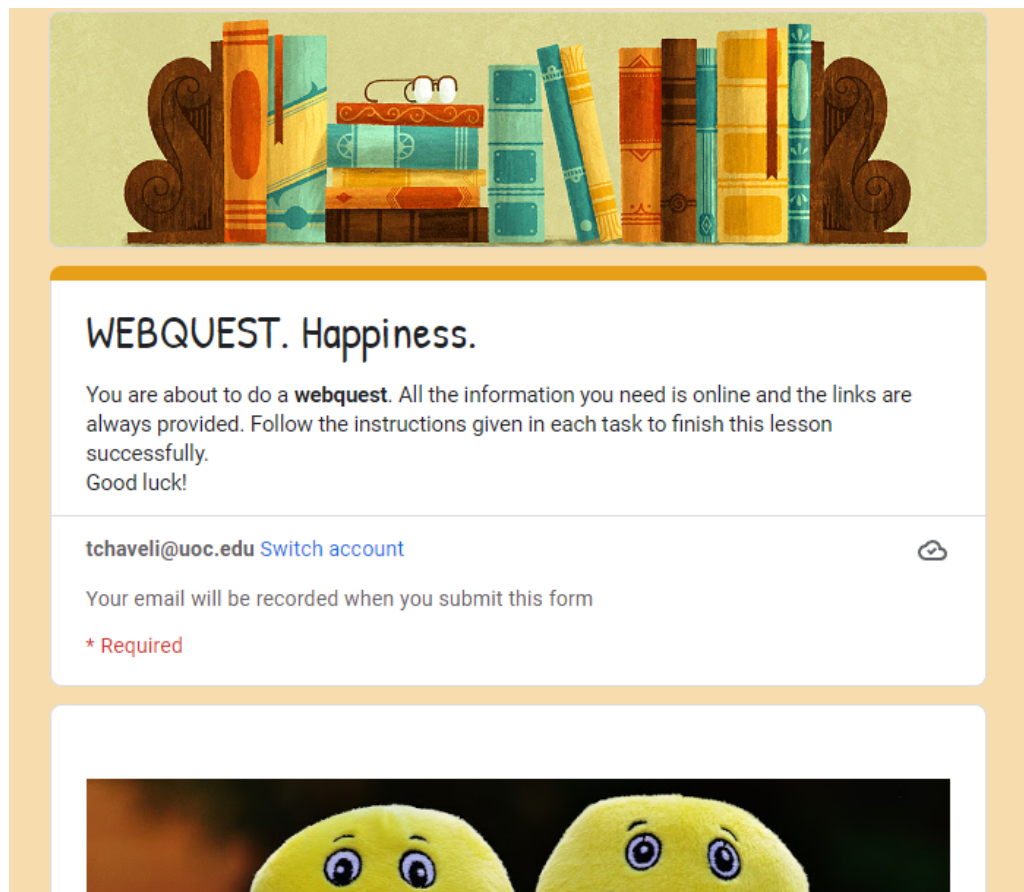
### a. Anexo I. Capturas de herramientas digitales.



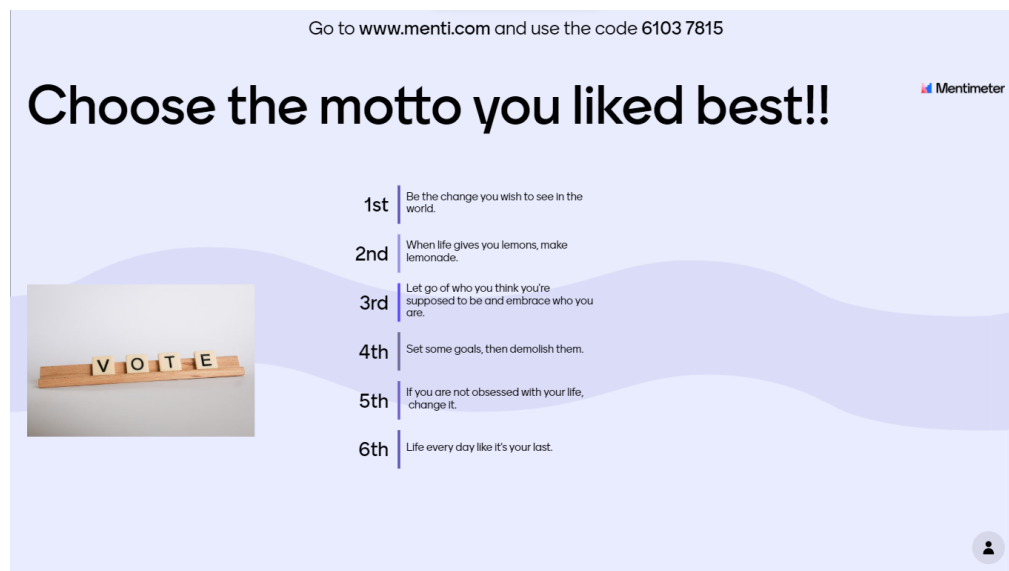
Captura 1. Vista móvil de la app Mentimeter.



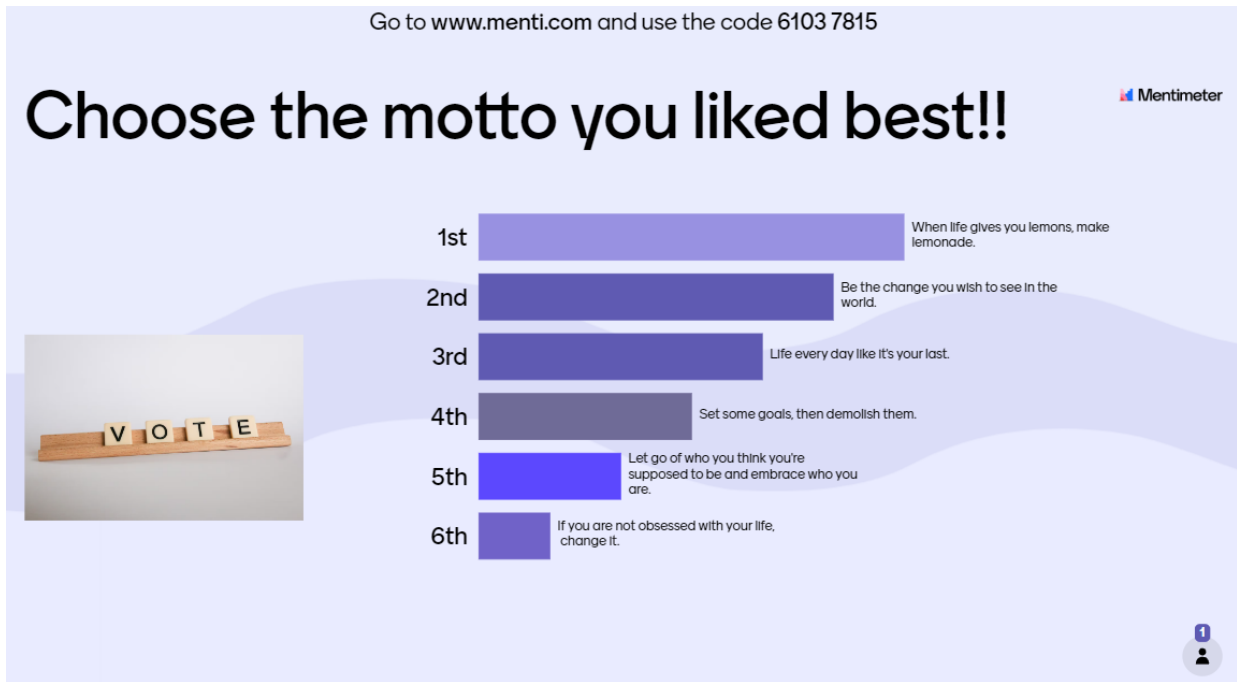
Captura 2. Resultados de respuestas de las contribuciones de los alumnos.



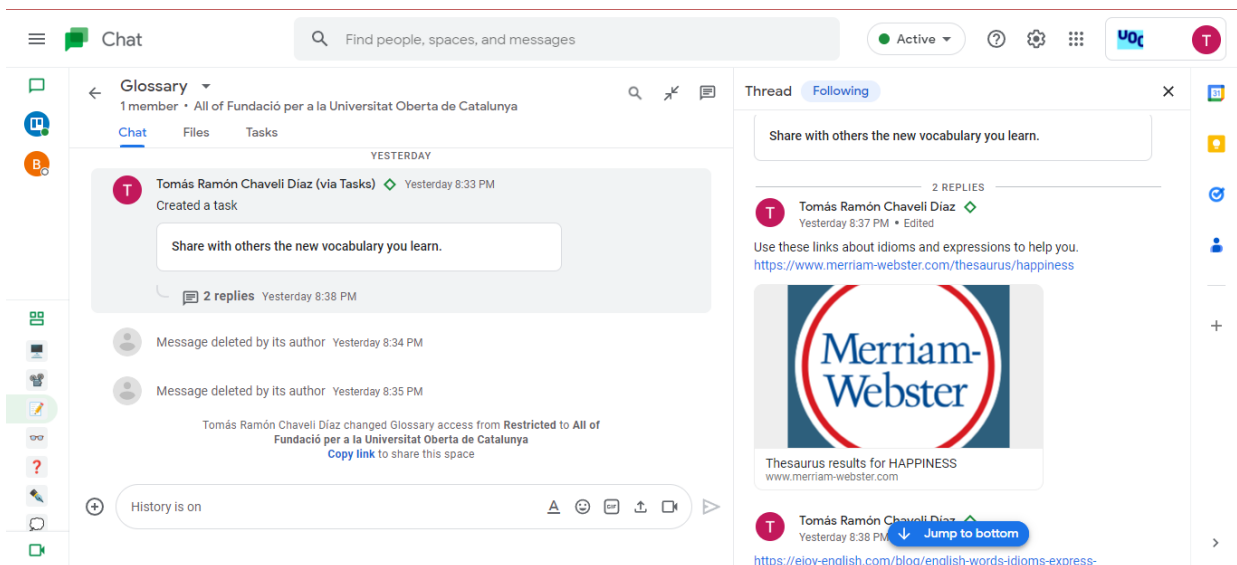
Captura 3. Webquest.



Captura 4. Votación de la mejor frase motivacional en Mentimeter.



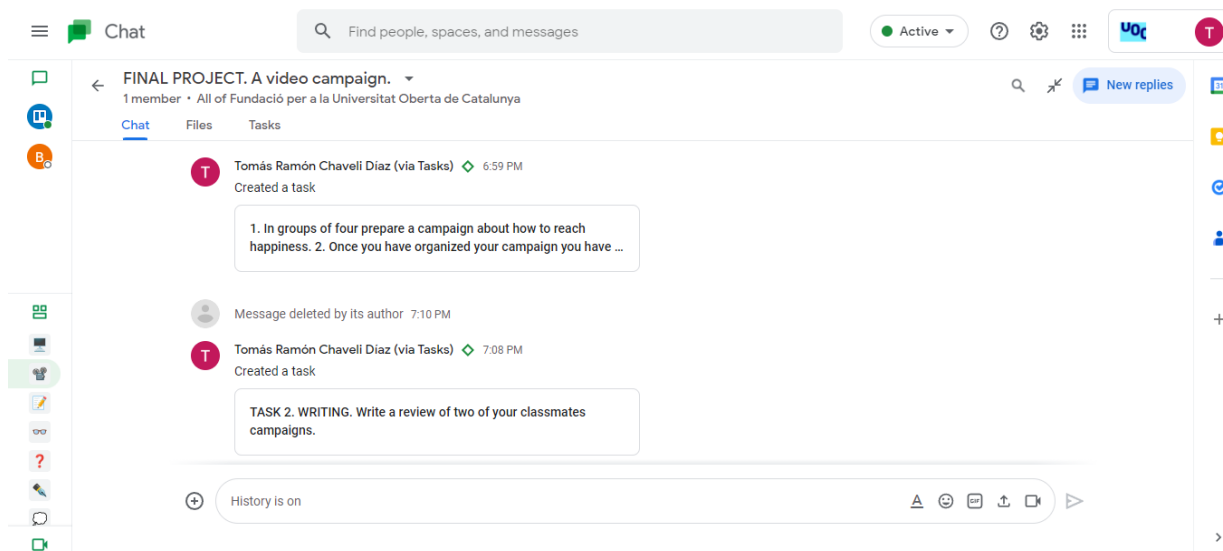
Captura 5. Resultados de votación de mejor frase motivacional.



Captura 6. Ejemplo de space en Google chats. Glosario.



El uso de las TICs en foros colaborativos como fomento del autoaprendizaje y la motivación en el contexto de la enseñanza de inglés en adultos.



**Captura 7. Trabajo colaborativo en foro. Propuesta de proyecto final y tareas de producción escrita.**

**b. Anexo II. Enlace a la *webquest* en formato Google Forms y enlaces a recursos online insertados en la *webquest*.**





- ❖ Google forms Webquest <https://forms.gle/aQSBP9pL1qVNH8pp7>
- ❖ Mentimeter cuestionario: <https://www.menti.com/alx77tyv619j>
- ❖ Texto en línea 100 quotes about happiness:  
<https://parade.com/503725/lindsaylowe/happiness-quotes/>
- ❖ Recursos de andamiaje: <https://www.merriam-webster.com/thesaurus/happiness>  
<https://ejoy-english.com/blog/english-words-idioms-express-happiness-joy/>
- ❖ Cortometrajes en YouTube: [Un cortometraje de / A film by STEVE CUTTS - YouTube](#) [Tompsonwell - YouTube](#)
- ❖ Vídeos de Ted Talks:
  - [https://www.ted.com/talks/matt\\_killingsworth\\_want\\_to\\_be\\_happier\\_stay\\_in\\_the\\_moment](https://www.ted.com/talks/matt_killingsworth_want_to_be_happier_stay_in_the_moment)
  - <https://youtu.be/kKWE7NvMq5Y>
- ❖ Texto en línea *23 ways to be happier*:  
<https://www.psychologytoday.com/us/blog/click-here-happiness/201801/how-be-happier-23-ways-be-happier>
- ❖ Tutoriales para edición de vídeo: <https://youtu.be/AYIY-LIQIOI>





**c. Anexo III. Evaluación. Rúbrica de evaluación.**

**Diseño de método:**

Los métodos que vamos a utilizar para evaluar va a ser a través de los siguientes instrumentos:

- Observación de la actividad en el foro: monitorización y *feedback*.
- Recopilación de respuestas en el foro en el que trabajan la *webquest*.
- Rúbrica para evaluar el proyecto final:

| <b>PROYECTO FINAL</b>                                   | <br><b>2 puntos</b>   | <br><b>1.5 puntos</b>   | <br><b>1 punto</b>                                  | <br><b>0.5 puntos</b>                              |
|---|--|--|--|---|
| <b>Presentación</b><br><br><b>20% de la nota global</b> | El estudiante habla alto y claro, su participación en el proyecto demuestra un alto dominio del tema. Su discurso se entiende sin mayor dificultad por todos sus compañeros. | El estudiante presenta su contribución y presenta un alto dominio del tema. Existe algún corte en la comunicación que el estudiante resuelve satisfactoriamente. Los compañeros pudieron entender gran parte de la presentación. | La participación del estudiante se entiende con cierta dificultad. Los compañeros pudieron entender algunas partes de la presentación. | El estudiante no mostró dominio de los contenidos léxicos y/o estructurales. La presentación presenta dificultad para los compañeros. |

|   |  |   |   |   |
|---|--|---|---|---|
| <p><b>Pronunciación</b><br/><b>20% de la nota global</b></p>                        | <p>El estudiante muestra en su contribución a la presentación una alta corrección en la pronunciación a nivel de palabra y a nivel de oración. Su discurso es fluido y apenas presenta interrupciones.</p> | <p>El estudiante muestra en su contribución a la presentación una alta corrección en la pronunciación a nivel de palabra y a nivel de oración. Su discurso es fluido aunque presenta algunas interrupciones. Comete algunos errores que no interfieren en la comprensión.</p> | <p>El estudiante muestra en su contribución a la presentación incorrecciones en la pronunciación a nivel de palabra y a nivel de oración. Su discurso no es muy fluido y presenta algunas interrupciones. Comete algunos errores que no interfieren en la comprensión global de su discurso</p> | <p>El estudiante ha cometido muchos errores de pronunciación y apenas se le ha entendido en la representación. Es difícil seguir su discurso.</p> |
| <p><b>Uso de la gramática y el vocabulario</b><br/><b>20% de la nota global</b></p> | <p>El alumno usa una amplia gama de estructuras y de léxico. No ha tenido errores.</p>   | <p>El alumno usa una amplia gama de estructuras y de léxico. Ha tenido errores ocasionales y muy puntuales.</p>   | <p>El alumno usa una gama suficiente de estructuras y léxico. Ha tenido errores recurrentes.</p>  | <p>El alumno no usa las estructuras y léxico propias del nivel. Comete errores en estructuras básicas o de vocabulario.</p>                       |
| <p><b>Trabajo colaborativo y participación activa en el foro.</b></p>               | <p><br/><b>4 puntos</b></p>   | <p><br/><b>3 puntos</b></p>   | <p><br/><b>1.5 puntos</b></p>  | <p><br/><b>0 puntos.</b></p>                                 |

|                               |   |   |  |  |
|-------------------------------|---|---|--|--|
|                               |   |   |  |  |
| <b>40% de la nota global.</b> | El estudiante ha participado en todas las tareas colaborativas y se ha mostrado activo tanto en las tareas como en el glosario. | El estudiante ha participado en la mayoría de las tareas colaborativas. | El estudiante ha participado en algunas de las tareas colaborativas y no se ha mostrado activo ni en las tareas ni en el glosario. | El estudiante no ha participado en ninguna de las tareas colaborativas propuestas. No ha participado en el glosario. |