

Máster Universitario en Enseñanza y Aprendizaje de Idiomas mediante la Tecnología

Uso del feedback entre iguales en entornos virtuales para la mejora de la expresión escrita

Ana María Rodríguez Cañizares

arodricani@uoc.edu

25/06/2024

Tutor/a: César Herrero Ramilla

Trabajo final de máster

Curso 2023/2024, semestre 2

Índice

RESUMEN.....	3
ABSTRACT.....	4
INTRODUCCIÓN.....	4
1. MARCO TEÓRICO.....	7
1.1 Enseñanza de segundas lenguas.....	7
1.2 Tecnología en educación y en la enseñanza de una segunda lengua.....	8
1.3 Evaluación formativa y feedback.....	10
1.4 Evaluación y feedback entre pares.....	11
2. OBJETIVOS Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	12
2.1 Pregunta de investigación.....	13
3. METODOLOGÍA.....	13
3.1. Contexto de actuación.....	13
3.2. Perfil del alumnado y análisis de necesidades.....	14
3.3. Diseño de la aplicación y herramientas utilizadas.....	16
3.4. Propuesta de implementación.....	19
3.5. Propuesta de evaluación.....	28
4. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	29
CONCLUSIONES.....	29
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	32
ANEXOS.....	36
Anexo I: Encuesta para el análisis de necesidades.....	36
Anexo II: Captura de pantalla de Classroom.....	42
Anexo III: Captura pantalla de Padlet.....	42
Anexo IV: Secuenciación de contenidos B2.1.....	43
Anexo V: Ejemplos de actividades para trabajar el feedback entre pares.....	52
Anexo VI: Criterios de evaluación de la propuesta didáctica.....	54
Anexo VII: Encuesta de satisfacción sobre la intervención (para los alumnos).....	55
Anexo VIII: Indicadores de la consecución de los objetivos.....	55

RESUMEN

La evaluación es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje puesto que proporciona información sobre el progreso de los estudiantes y el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje de manera que el docente pueda decidir cómo adaptar los procesos didácticos al estudiantado y cómo asesorarlos de la mejor manera (Sanmartí, 2020). Pero para que sea realmente útil es importante que cuente con la participación del alumnado. Las formas más comunes de involucrar a los estudiantes en la evaluación son la autoevaluación y la coevaluación. En relación a la segunda, se propone el uso del *feedback* entre iguales que permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio trabajo a partir del trabajo de sus compañeros y compañeras. Con ello, los estudiantes desarrollan competencias como la autonomía, el sentido crítico y el trabajo colaborativo. En este sentido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tienen un papel importante puesto que también ayudan a trabajar dichas competencias. En esta propuesta de intervención didáctica se exploran, por tanto, las características básicas de este método de evaluación para ayudar a estudiantes de B2.1 a mejorar sus habilidades escritas con ayuda de la tecnología. Para ello, se utiliza la herramienta tecnológica Padlet que permite a los estudiantes publicar entradas en diferentes formatos (texto, audio, imagen, etc.) e interactuar con el resto del estudiantado que tiene acceso a este espacio. Aún tratándose de una propuesta didáctica teórica, que no ha podido ponerse en práctica, se concluye que se trata de una intervención viable ya que tanto la tecnología como la metodología aplicadas permiten al estudiante el desarrollo de competencias de expresión escrita y estrategias de aprendizaje y autorregulación.

Palabras clave:

evaluación para el aprendizaje; evaluación entre iguales; feedback entre iguales; expresión escrita; TIC

ABSTRACT

Assessment is fundamental in the teaching and learning process as it provides information about students' progress and the extent to which learning objectives have been achieved so that the teacher can decide how best to adapt teaching processes to the students and how best to assess them (Sanmartí, 2020). But for it to be really useful it is important that it involves student participation. The most common ways of involving students in assessment are self-assessment and co-assessment. In relation to the latter, the use of peer feedback is proposed, which allows students to reflect on their own work based on the work of their peers. In this way, students develop skills such as autonomy, critical thinking and collaborative work. In this sense, Information and Communication Technologies (ICT) play an important role as they also help to work on these competences. In this didactic intervention proposal, therefore, the basic characteristics of this assessment method are explored in order to help B2.1 students to improve their writing skills with the help of technology. For this purpose, the technological tool Padlet is used, which allows students to publish entries in different formats (text, audio, image, etc.) and to interact with the rest of the students who have access to this space. Even though it is a theoretical didactic proposal, which has not been put into practice, it is concluded that it is a viable intervention since both the technology and the methodology applied allow the student to develop written expression skills and learning and self-regulation strategies.

Key word:

assessment for learning; peer evaluation; peer feedback; written expression; ICTs

INTRODUCCIÓN

La participación activa del estudiantado en la evaluación es esencial para su proceso de aprendizaje pues desarrolla competencias como la autonomía y aprender a aprender. Si un o una estudiante es capaz de autorregularse, identificar sus dificultades y buscar maneras de mejorar, esto mejorará su autoestima y hará aumentar su motivación (Sanmartí, 2020). Un método para involucrar a los estudiantes es la coevaluación o evaluación por pares. Numerosas autoras, Fernández (2017), Chamorro Guerrero y Céllica (2019), Sanmartí (2020), Dimitrenko et al. (2021) o Cruzado Saldaña (2022) han investigado y escrito sobre la evaluación y sus ventajas, añadiendo recomendaciones o retos de involucrar al estudiante en ella. En cuanto a la evaluación por pares, estudios publicados hace ya más de dos décadas defendían la difícil aplicación de esta metodología debido a que los estudiantes expresaban estar incómodos evaluando a sus compañeros, valoraban la metodología como inútil y se sentían incapaces de valorar el trabajo de otros (Amores, 1997, citado en Saito y Fujita, 2004), incrementando así su nivel de ansiedad (Cadena-Aguilar y Álvarez-Ayure, 2021). Sin embargo, estudios recientes indican que en la mayoría de los casos los estudiantes presentan una actitud positiva respecto a esta modalidad de evaluación. Por ejemplo, en el estudio realizado por Tárraga Mínguez et al. (2020) entre estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universitat de València, gran parte de los participantes consideraban que la evaluación entre pares les había ayudado a desarrollar su sentimiento de participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a entender lo que piensan los compañeros de clase y a aumentar la interacción entre estudiantes. Es importante mencionar que en este estudio se presenta también una revisión de la literatura sobre este tema realizada por Fu et al. en el año 2019. De esta revisión cabe destacar la falta de investigación al respecto en la formación de personas adultas o en el área de idiomas. Dos ámbitos que aquí nos ocupan.

No se debe olvidar el papel que tiene también la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) facilitan el aprendizaje colaborativo y autónomo (Román-Mendoza, 2019), y permiten a los estudiantes interactuar y compartir contenidos sin limitaciones de tiempo y espacio (Iglesia Reina y Garcia Rierola, 2019). En relación a la evaluación y retroalimentación, la tecnología es esencial por su inmediatez, porque permite devolver feedback en diferentes formatos y porque da acceso a recursos adicionales que enriquecen la

retroalimentación (Walss Auriolés, 2021). Asimismo, facilitan la adaptación de recursos y actividades a los diferentes estilos de aprendizaje.

En la elección de la herramienta tecnológica para el aprendizaje es importante tener en cuenta el tipo de actividad formativa que se realizará, la competencia digital de la docente y los estudiantes, así como el grado de flexibilidad de la herramienta (Romero, 2020). Asimismo, es importante también que la herramienta sea fácil de utilizar, preferiblemente gratuita, que se pueda utilizar con cualquier sistema operativo o plataforma, segura, actual y que permita crear material en diferentes formatos.

La autora de este TFM ha encontrado siempre interesante el campo de la evaluación y, más concretamente, la retroalimentación. Como se ha dicho, es una parte esencial del aprendizaje, y un feedback efectivo puede motivar considerablemente al estudiante a buscar formas de mejorar (Carless, 2016). Además, en los últimos años ha participado en formaciones y talleres que le proporcionaron herramientas para ayudar a su alumnado a mejorar la expresión escrita y oral, a parte de cursar dos másters sobre el uso de las tecnologías en educación. Gracias a todo ello, ha desarrollado estrategias que engloban la mejora de la expresión, la retroalimentación y el uso de las tecnologías para el aprendizaje de lenguas.

Por esa razón, se desarrolla la siguiente intervención didáctica. Aprovechando la poca investigación existente sobre la evaluación entre iguales, según Fu et al. (2019, citado en Tárraga Mínguez et al., 2020), y el interés de la autora en el tema, se ha diseñado una propuesta didáctica que engloba todos estos campos. Por consiguiente, el presente TFM pretende investigar de qué manera puede la evaluación por pares mediante la tecnología ayudar a estudiantes de B2 a mejorar la expresión escrita.

Al tratarse de una actividad que implica comunicación y colaboración, se ha optado por utilizar la herramienta tecnológica Padlet. Esta herramienta cumple con los requisitos expuestos por Romero (2020), así como las indicaciones de Belloch (2004) y Fernández Pampillón et al. (2012, citada en Martín-Monje et al., 2014) para una buena herramienta tecnológica tanto a nivel pedagógico como técnico.

El documento tiene cinco partes bien diferenciadas. Primero se presenta el marco teórico de la intervención didáctica que incluye áreas como la enseñanza de segundas lenguas, la tecnología en este campo, la evaluación formativa y el feedback por pares. Seguidamente, se enumeran los objetivos y la pregunta de investigación que motivan este trabajo. En tercer lugar, se describe la implementación de la

propuesta didáctica, incluyendo la descripción del contexto de actuación, el perfil del alumnado, las herramientas tecnológicas utilizadas y la propuesta de evaluación. Finalmente, se explica qué métodos se utilizarán para evaluar la puesta en práctica de la intervención didáctica y se presentan las conclusiones del proyecto, en relación con los objetivos y la pregunta de investigación y las propuestas para el futuro.

1. MARCO TEÓRICO

El presente trabajo pretende indagar en la evaluación entre iguales mediante la tecnología para la mejora de la expresión escrita en alemán, por lo que antes de presentar el diseño de la intervención didáctica, se presenta aquí el marco teórico en que se sustenta. Primero, se introduce brevemente la historia de la enseñanza de segundas lenguas y las metodologías más utilizadas para su enseñanza-aprendizaje. Seguidamente, se explica cuál es el papel de la tecnología en la enseñanza de una lengua extranjera y cómo eso afecta a la metodología y al rol del docente y el estudiante. A continuación, se exponen las características básicas de la evaluación formativa y el feedback, y se finaliza con una descripción sobre el feedback entre pares y consejos para su aplicación.

1.1 Enseñanza de segundas lenguas

El diccionario de términos clave de ELE (Español como Lengua Extranjera) del Instituto Cervantes define la enseñanza de segundas lenguas como “toda actividad didáctica en el ámbito del aprendizaje de lenguas no maternas, que tiene como objetivo la adquisición de dichas lenguas por los aprendientes” (Centro Virtual Cervantes, s. f., párr. 1) y su origen se remonta a siglos atrás cuando, primero, el griego y, luego, el latín fueron lengua franca en la filosofía, religión, política y el comercio (Celce-Murcia, 2014) en Europa. En el siglo XVI, lenguas “modernas” como el francés, el italiano o el inglés tomaron importancia y el latín pasó a ser simplemente lengua de estudio en las escuelas. Así en los siglos siguientes los escolares aprendieron esta lengua analizando su gramática, memorizando reglas gramaticales y traduciendo o escribiendo oraciones sueltas (Richards y Rodger, 1998). Cuando a partir del siglo XVIII, esas lenguas “modernas” pasaron a estudiarse también en las escuelas se aplicaron los mismos métodos de enseñanza que se estaban utilizando para el aprendizaje del latín, esto es, memorización de reglas gramaticales, listas de vocabulario y traducción de oraciones. Este enfoque recibe el nombre de Método Gramática-Traducción (Richards y Rodger, 1998).

Pronto, la sociedad cambió y aumentó la necesidad de las personas de comunicarse entre ellas, lo cual influyó también en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Así pues, a partir de mediados del siglo XIX aparecieron nuevos métodos, como el Método Directo o el Movimiento de Reforma que daban prioridad a la lengua hablada, la fonética y el estudio de la gramática de forma inductiva (Richards y Rodger, 1998; Celce-Murcia, 2014).

Y este enfoque comunicativo permanece aún hoy, aunque ha ido evolucionando según lo hacía también la sociedad y las necesidades de los estudiantes cambiaban. Actualmente, en la enseñanza de lenguas extranjeras se aplica principalmente la metodología constructivista que defiende la idea de que los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de sus necesidades e intereses (Guerrero y Flores, 2009) y mediante la interacción. Asimismo, el estudiante es responsable de su propio aprendizaje y el docente debe guiar, motivar y proporcionar las herramientas necesarias que faciliten este proceso de aprendizaje (Vázquez y Lacorte, 2019).

1.2 Tecnología en educación y en la enseñanza de una segunda lengua

Como se ha comentado en el apartado anterior, los métodos de enseñanza evolucionaron siempre a la vez que lo hacía la sociedad, y la aparición de las TIC no podía ser diferente. Tal como defienden Iglesia Reina y Garcia Rierola (2019), “en un mundo marcado por el cambio y la complejidad creciente en todos los ámbitos, el aprendizaje se convierte en un factor crítico para el desarrollo personal, social y profesional de las personas“ (p. 2) y las tecnologías digitales son fundamentales en la adaptación del sistema educativo a la nueva realidad social.

En sus inicios, las TIC se empleaban como fuente de recursos e información tanto para docentes como para estudiantes (Fernández Campos et al., 2012). Con la aparición de la web 2.0, aumentan también los usos de las TIC en educación, puesto que los estudiantes no sólo pueden interactuar entre ellos sin limitaciones de tiempo y espacio, sino también tienen la oportunidad de crear y compartir todo tipo de contenidos (Iglesia Reina y Garcia Rierola, 2019; Fernández Campos et al., 2012). Esto influye también en el aprendizaje de segundas lenguas, pues los estudiantes tienen también mayor acceso a materiales en la lengua de estudio y más oportunidades de utilizarla interactuando con otros usuarios (Golonka et al., 2014). A parte de los buscadores, diccionarios en línea, periódicos, podcasts, radio, etc., que permiten al estudiante consultar información y aprender de forma autónoma (Román-Mendoza, 2019), el aprendiz de lenguas extranjeras cuenta con otras

herramientas para la comunicación y colaboración. Fernández Campos et al. (2012) presentan algunas de estas herramientas básicas, como los blogs, útiles para crear revistas o proyectos de escritura y que permiten incorporar información en diferentes formatos (vídeo, audio, texto), o los documentos en línea, como Google Docs, que se utilizan principalmente para la escritura colaborativa. Walss Auriolles (2021) propone también otras herramientas útiles para la evaluación, como por ejemplo:

- EdPuzzle, que permite preparar actividades a partir de un vídeo y resulta ideal si se aplica la metodología *Flipped Classroom*,
- Mentimeter, con la que se pueden crear presentaciones para hacer encuestas, cuestionarios o nubes de palabras en clase,
- Quizlet, que permite crear unidades de estudio y fichas de vocabulario, estos contenidos se pueden utilizar después para crear un cuestionario o un juego en clase
- Socrative, que permite crear cuestionarios con retroalimentación inmediata

Para aplicar las TIC dentro o fuera del aula es necesario, sin embargo, un cambio en la metodología de enseñanza y aprendizaje, aprovechando que las “TIC poseen una gran potencialidad en relación con el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas del alumnado” (Fernández Campos et al, 2012, p. 65), haciendo énfasis en el aprendizaje activo, la responsabilidad del estudiante, la sensación de autonomía, el sentido crítico y el trabajo colaborativo (Iglesia Reina y Garcia Rierola, 2019; Vázquez Cano y Martín Monje, 2014).

Merril (2012, citado en Maina, 2020) propone los siguientes aspectos a tener en cuenta para un aprendizaje activo con las TIC:

- Los estudiantes deben estar involucrados en la resolución de un problema o una situación de la vida real. Es importante que la actividad sea clara y el alumnado tenga claros los objetivos de aprendizaje.
- La actividad propuesta debe permitir al estudiante activar sus conocimientos previos sobre el tema.
- El docente debe proporcionar estrategias, recursos y herramientas que permitan al estudiantado realizar la actividad.
- Los estudiantes deben aplicar el nuevo conocimiento, haciendo y produciendo.
- El alumnado integra los nuevos conocimientos aplicándolos en situaciones reales.

Así pues el rol docente y del estudiante han cambiado. Por un lado, ya no se contempla al docente como transmisor de conocimientos sino que se habla de él como facilitador o acompañante en el aprendizaje. Y su función será la de diseñar las actividades de aprendizaje, buscar y proporcionar recursos y herramientas y aplicar metodologías que permitan el papel activo del aprendiz y el trabajo colaborativo, orientando y sugiriendo estrategias de aprendizaje y de uso de los recursos (Bautista Pérez y Forés Miravalles, s. f.). Por otro lado, el alumnado deberá desarrollar estrategias de comunicación, tener capacidad de aprender, desaprender y volver a aprender, así como de trabajar en equipo, y ser flexible a un ambiente que cambia rápidamente (Vázquez Cano y Martín Monje, 2014).

1.3 Evaluación formativa y *feedback*

Córdoba et al. (2018, citado en Cruzado Saldaña, 2022) definen la evaluación formativa como “un conjunto de actividades para el aprendizaje con el propósito de adquirir conocimientos, teniendo como protagonista al propio estudiante” (p. 150).

Más completa es la definición que ofrece Fernández (2017), según la cual la evaluación formativa es la valoración del proceso de aprendizaje, a partir de la observación y análisis de datos, con la finalidad de tomar decisiones orientadas a mejorar el trabajo y ayudar a progresar. A esto añade que para ser efectiva, esta deberá ser significativa y auténtica, estar presente durante todo el proceso de aprendizaje y ejercer una acción mediadora y reguladora.

En su texto, Fernández (2017) recoge información publicada sobre el aprendizaje de lenguas y presenta así un marco teórico para la evaluación formativa o para el aprendizaje. Los puntos más importantes de esta recogida de información serían los siguientes:

Primero, la evaluación formativa debe fomentar la reflexión y la autorregulación, que asimismo ayudan al desarrollo de la autonomía. En segundo lugar, la evaluación debe ser participativa e involucrar al alumnado. Teniendo en cuenta que la evaluación formativa está estrechamente relacionada con las metodologías activas, se espera que el alumno sea un miembro activo también en esta fase del proceso de aprendizaje. En tercer lugar, la evaluación debe ser continua, es decir, debe realizarse a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Asimismo, la evaluación formativa debe ser personalizada y centrarse en la persona y en sus necesidades de aprendizaje. Por último, y no por ello menos importante, es fundamental que la evaluación ayude a desarrollar la competencia estratégica, que aporte los medios para saber valorar que

se sabe y que se necesita aprender, así como para saber identificar las dificultades, los aciertos y/o aquello que se ha de mejorar.

Además debe existir retroalimentación (*feedback*), que para que sea efectiva debe ser “en un tiempo no alejado de las mismas tareas donde ha surgido el problema y en los momentos en que el alumno esté en condiciones de recibirla” (Fernández, 2017, p. 19), y esta debe ayudar al alumno a reflexionar sobre su trabajo. Debe ser motivadora, constructiva y orientadora, que refuerce lo positivo y haga propuestas claras, y fomente la confianza y el sentirse valorado.

Carless (2016) propone ideas para diseñar procesos de feedback de manera que la retroalimentación sea más útil. Una primera propuesta sería la de involucrar al estudiante en la elaboración de los criterios o rúbricas de evaluación, de esta manera serán también conscientes de cómo serán evaluados. Además sugiere mostrar al alumnado ejemplos de buenas prácticas para que, mediante la interacción en parejas, identifiquen los puntos fuertes y débiles de tales ejemplos y ofrezcan propuestas de mejora. El autor menciona también las ventajas del feedback entre iguales, cuyo planteamiento se ampliará en el siguiente apartado, y del feedback mediado por la tecnología. En este último caso, da valor a herramientas como los LMS (Sistemas de gestión del aprendizaje), como Moodle o Google Classroom, que permiten almacenar el feedback de manera que los estudiantes puedan consultarlo para utilizarlo en futuras tareas, así como a los procesadores de texto como Word (o Google Docs) que permiten añadir comentarios o disponen de una función de “Control de cambios” que favorecen la participación del estudiantado en el proceso de feedback. Otras propuestas de Carless incluyen la retroalimentación en audio o vídeo, o la autoevaluación.

1.4 Evaluación y feedback entre pares

Varios autores defienden la relevancia de los compañeros y compañeras (*peers*) en el proceso de aprendizaje y, en concreto, durante la fase de evaluación. Werstch (1979, citado en Guerra Lyons, 2016), por ejemplo, justifica esta afirmación, basándose en la teoría sociocultural de Vigotsky y la construcción de zonas de desarrollo próximo. Recordemos que según este autor, el aprendizaje tiene lugar en comunidad, mediante la interacción con otros. Wanner y Palmer (2018), citando a varios autores, añaden que la evaluación por pares mejora el aprendizaje de los estudiantes, ya que asumen una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje, desarrollan una mejor comprensión del tema, los criterios de evaluación y sus propios valores y juicios y

desarrollan habilidades para la reflexión crítica (p. 1032). En este sentido, Martins Gironelli et al. (2023) concluyen en su estudio que la evaluación por pares permite a los estudiantes reflexionar sobre la correcta realización de la actividad y, de esta manera, regular su proceso de aprendizaje, así como reflexionar sobre su propio trabajo y los cambios que deberían realizar para mejorarlo. Carless (2016) añade que puede ser incluso más beneficioso proporcionar retroalimentación que recibirla, porque la elaboración de feedback representa la aplicación de “procesos cognitivos de nivel superior, como la aplicación de criterios, el diagnóstico de problemas y la propuesta de soluciones” (p. 19).

Por último, para que el feedback entre iguales funcione, Espasa et al. (2022) recomiendan que el estudiantado disponga de una pauta, lista de verificación o rúbrica con los aspectos a valorar. Recordemos que idealmente estas herramientas de evaluación se elaboran conjuntamente entre el docente y el alumnado (Carless, 2016). También se sugiere que el profesorado tenga acceso a los materiales y supervise el feedback para asegurarse que los comentarios que el estudiante recibe son adecuados.

2. OBJETIVOS Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

En nuestra Escuela Oficial de Idiomas (EOI) se aplica desde hace tiempo la evaluación formativa integrada dentro de la evaluación continua, pero desde el curso 2023-2024 se ha querido dar énfasis a la retroalimentación, la aplicación de los diferentes enfoques participativos para la evaluación del proceso de aprendizaje (heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación) y el uso de herramientas de evaluación variadas, y reducir las calificaciones numéricas, más típicas de la evaluación sumativa. En el intento de mejorar la expresión escrita de los alumnos de B2 de alemán, en este TFM se examina cómo aplicar la evaluación y el feedback por pares con este fin. Así pues, el objetivo de este estudio es:

- Diseñar una propuesta didáctica para la mejora de la expresión escrita en B2.1 a través del feedback por pares mediante Padlet

Para alcanzar este objetivo se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las características básicas de la evaluación y el feedback por pares.
2. Identificar problemas en la aplicación de la evaluación y el feedback por pares y proponer soluciones.
3. Explorar los usos de Padlet para la evaluación y el feedback por pares.
4. Proponer ideas para una retroalimentación útil de parte del alumnado.

5. Mejorar la expresión escrita de mis estudiantes mediante el feedback por pares.

2.1 Pregunta de investigación

Teniendo en cuenta los objetivos establecidos se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo puede la evaluación y el feedback por pares ayudar a mejorar la expresión escrita y qué papel juega Padlet en ello?

3. METODOLOGÍA

3.1. Contexto de actuación

La presente propuesta de aplicación didáctica se implementará en el nivel B2.1 de alemán, según MCER, de una EOI de Cataluña. Esta escuela, como todas las escuelas oficiales de idiomas del estado, es un centro público de régimen especial dedicado a la enseñanza de idiomas modernos a lo largo de toda la vida y la certificación de los niveles Intermedio B1 y B2, así como Avanzado C1 y C2 de estos idiomas. Por real decreto, los cursos oficiales deben tener una duración mínima de 130 horas y pueden ofrecerse en modalidad presencial o semipresencial. El funcionamiento, el currículum y la evaluación de las Escuelas Oficiales de Idiomas vienen regulados por las siguientes normas:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se establecen las equivalencias entre las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas en diversos planes de estudios y las de este real decreto.
- Real Decreto 1/2019, de 11 de enero, por el que se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial

En Catalunya tenemos en cuenta el Decret 243/2022, del 18 de octubre, y el Decret 45/2022, del 15 de marzo, que se basan en los reales decretos antes mencionados,

los cuales siguen las recomendaciones del Consejo de Europa y el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (2002) y su volumen complementario (2021). Durante el curso 2023-2024, la escuela ha implementado un nuevo plan de evaluación que pretende dar más importancia a la evaluación para el aprendizaje. Para ello, se eliminan las notas numéricas (o se recomienda su eliminación parcial) durante el curso y se promueve la acción tutorial, la reflexión, la autoevaluación y coevaluación, así como el *feedback* y *feedforward* y el uso de diferentes instrumentos de evaluación (Escola Oficial d'Idiomes de Girona, 2023).

Aún así, al tratarse de una escuela reglada, para promocionar, los estudiantes deberán realizar un examen final en el que se evaluará si han alcanzado los objetivos de aprendizaje del curso y, por tanto, el nivel. En los cursos de certificación, los exámenes finales son elaborados por el Área de Idiomas de la Generalitat de Catalunya e incluyen pruebas de comprensión oral y escrita, mediación oral y escrita, así como de producción oral y escrita. En los cursos que no optan a certificación (A1, A2, B1.1, B2.1, C2.1) serán los docentes los que realicen los exámenes finales, intentando que estos sean rigurosos, significativos e integradores (EOI Girona, 2023). En todos los niveles se evalúa la comprensión y producción oral y escrita, pero solo en los niveles superiores a B1 se añade una prueba de mediación oral y escrita. En los niveles A1 y A2 se examina explícitamente el uso del lenguaje (gramática y vocabulario).

3.2. Perfil del alumnado y análisis de necesidades

El alumnado que asiste a la EOI es muy variado, ya que no existen requisitos mínimos de acceso, únicamente es necesario ser mayor de 16 años, 14 en el caso de querer estudiar un idioma diferente al que se cursa en la ESO.

En el caso del alumnado participante de la intervención didáctica aquí presentada, se trata de un grupo de 12 personas de entre 16 y 75 años que cursan nivel B2.1 de alemán, según MCER, y desean aprender alemán por motivos diversos: porque desean ir a trabajar a Alemania, porque tienen familia en algún país de habla alemana, para mantener el cerebro activo o, mayoritariamente, porque les gusta el idioma (ver Anexo I, Figura 2).

Según normativa, para la obtención del certificado de Nivel Intermedio B2 y en relación con la producción escrita, que aquí nos ocupa, un estudiante debería ser capaz de producir textos de cierta longitud, detallados y bien estructurados, articulados de manera clara y coherente, en contextos de uso común y más específicos dentro de su campo de interés o especialización, mostrando confianza en el uso de diferentes

registros y estilos (Decret 45/2022, p. 370). Además, según decreto, debe ser capaz de utilizar un amplio repertorio léxico tanto de ámbito común como especializado, relacionado con sus intereses y necesidades personales, profesionales o educativas, sin afectar claramente a la fluidez. En cuanto a la riqueza y corrección gramatical, se espera el uso de un amplio repertorio de estructuras lingüísticas con pocos errores o errores que no afecten a la comprensión del texto.

Se ha enviado una encuesta (Anexo I, Figura 1) entre los actuales estudiantes de B2.1 y entre el alumnado de B2.2 y C1 que han cursado ese nivel en los últimos años para saber con qué frecuencia escriben y leen en su lengua materna, y conocer los problemas que estos alumnos y alumnas detectaron al inicio de B2.1, así como su rutina de estudio. El formulario enviado se ha realizado con la herramienta correspondiente de Google e incluye preguntas abiertas y preguntas de opción múltiple. Se han recibido 23 respuestas.

De la encuesta realizada se extraen diferentes informaciones:

- Las profesoras del departamento de alemán habíamos detectado que los estudiantes escriben y leen cada vez menos. En su rutina diaria, el alumnado redacta textos cortos para comunicarse con sus allegados y, cuando tienen que transmitir alguna información demasiado larga optan por enviar un mensaje de voz. Asimismo, prácticamente no se escriben correos electrónicos, como mucho a nivel personal. Las encuestas confirman esta percepción, pues el 60% de los encuestados escriben correos informales diariamente o a menudo, mientras que menos de la mitad lo hacen regularmente en el ámbito profesional. Sin embargo, el 100% de los estudiantes escribe cada día o a menudo mensajes de texto. El 56% evita además escribir si el mensaje es muy largo, en ese caso, envían un mensaje de voz. (Anexo I, Figura 3)
- Asimismo, diariamente los estudiantes leen principalmente mensajes de texto, en menor frecuencia correos electrónicos y a veces o casi nunca artículos de periódico, revista o libros (novela, ensayo, etc.) (Anexo I, Figura 4).
- Al inicio de B2.1, el alumnado encontró que tenía dificultades para expresarse cómodamente de forma escrita u oral, en parte por falta de práctica, en parte por la dificultad de retener vocabulario o ser capaz de aplicar las estructuras gramaticales correctamente (Anexo I, Figura 5).

- Curiosamente, una cantidad muy reducida de estudiantes intenta aplicar activamente el vocabulario en contextos reales para asimilar el nuevo léxico (Anexo I, Figura 6).

Este último dato es especialmente interesante ya que en las tutorías personales o grupales que se llevan a cabo regularmente con los estudiantes de B2 se extrae que éstos suelen tener problemas para retener el vocabulario nuevo, por extenso y especializado. Sin embargo, a partir de las producciones escritas que el alumnado realiza durante el curso, la docente ha podido comprobar también el poco uso que se hace del nuevo léxico o nuevas estructuras aún cuando se enfatiza en la importancia de aplicar los nuevos conocimientos y se indica en las instrucciones de la actividad y en la rúbrica de evaluación adjunta. Además, en muchos casos, la riqueza y corrección gramatical está lejos de “mostrar un control gramatical relativamente elevado” (Decret 45/2022, p. 372), pues presentan errores muy básicos de puntuación, conjugación o posición del verbo.

3.3. Diseño de la aplicación y herramientas utilizadas

Durante la presente intervención didáctica se desarrollarán las siguientes competencias claves (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s. f.): comunicación lingüística, digital y personal, social y de aprender a aprender.

Para ello, se establecen los siguientes objetivos de aprendizaje:

- Identificar características positivas de un texto elaborado por un compañero o compañera y justificarlo
- Reconocer el uso de nuevo léxico en las producciones de compañeros y compañeras
- Identificar errores gramaticales y ortográficos y formular preguntas que fomenten la reflexión
- Realizar búsquedas en Internet que soporten la reflexión sobre los errores gramaticales y ortográficos identificados, atendiendo a criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad
- Modificar las propias producciones escritas a partir de los comentarios de sus compañeros y compañeras
- Producir textos escritos de cierta longitud, detallados y bien estructurados, articulados de manera clara y coherente
- Comunicarse, colaborar e interactuar con los demás a través de Internet

Para la consecución de dichos objetivos, se utilizará la herramienta Padlet. Con esta herramienta se pueden crear tableros compartidos que incluyen texto, imágenes, enlaces, audio, entre otras aplicaciones. La opción de audio será muy útil en futuros estudios para la mejora de la expresión oral. Además, los estudiantes pueden comentar y valorar las aportaciones de sus compañeros y compañeras.

Basándonos tanto en la ficha de evaluación de aplicaciones multimedia de Belloch (2004) como en la rúbrica de evaluación de apps educativas de Fernández Pampillón et al. (2012, citada en Martín-Monje et al., 2014), Padlet podría ser considerada una buena herramienta tanto desde el punto de vista técnico como pedagógico. A nivel técnico es una herramienta sencilla, clara, intuitiva y adaptable, en cuanto que no requiere un gran conocimiento tecnológico para poder utilizarla y el diseño se puede adaptar atendiendo a la diversidad. Asimismo se trata de una herramienta interoperable, pues puede integrarse o enlazarse en cualquier Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), como Moodle o Classroom, y reutilizable, ya que permite hacer una copia editable del tablero para utilizarlo simultáneamente o en otro momento. Además no necesita ningún equipamiento adicional para su uso, puede utilizarse con cualquier navegador o desde cualquier dispositivo móvil, y los estudiantes no están obligados a registrarse para poder hacer sus aportaciones.

A nivel pedagógico, esta herramienta permite a los estudiantes involucrarse en su propio aprendizaje en cuanto a que tienen un papel activo en él. Además, pueden interactuar con sus compañeros y compañeras y colaborar con ellos, trabajar las diferentes competencias lingüísticas y recibir retroalimentación del resto de estudiantes, o del y la docente, así como acceder a diferentes tipos de recursos didácticos.

Varios estudios (Beltrán-Marín, 2019; Marchewka y Raina, 2019; Orsini-Jones y Cerveró-Carrascosa, 2019; Sevilla-Rodríguez y Castro-Salazar, 2021, citados en Cerveró-Carrascosa et al., 2024) confirman los beneficios de Padlet para el aprendizaje colaborativo pues mejora la interacción entre alumnado y docente y fomenta la motivación del primero.

En cuanto al uso de esta herramienta para el aprendizaje de una segunda lengua, otros estudios (Awaludin et al., 2018; Deni y Zainal, 2018; Ismawardani y Sulysanto, 2019; Rashid et al., 2019, citados en Cerveró-Carrascosa et al., 2024) demostraron mejoras en el aprendizaje de vocabulario y, asimismo, aumentó la participación del alumnado y la interacción entre los miembros del grupo.

Además, autores como Alban et al. (2020), Dian et al. (2020), Lestari (2017) y Lestari y Kurniawan (2018) (citados en Cerveró-Carrascosa et al., 2024) pudieron probar que Padlet no solo facilitó la interacción entre iguales sino que además les hizo más conscientes de sus errores y de su proceso de escritura. Así pues, tal como comentan Cerveró-Carrascosa et al. (2024, p. 154), “Padlet se erige como un recurso digital válido para la reflexión y toma de conciencia de los y las aprendices sobre sus propios procesos de escritura”.

Durante la implementación de la propuesta didáctica, los estudiantes accederán a la página de Padlet a través de Google Classroom (Anexo II), que es la plataforma EVA que se utiliza en el curso B2.1. El [tablero](#) está configurado como cronología de manera que los estudiantes podrán visualizar todas las actividades realizadas en un mismo panel. La tarea en proceso estará siempre colocada en la primera posición para que el alumnado pueda encontrarla fácilmente, y el fondo se adaptará al contenido de la unidad (Anexo III).

Las redacciones se elaborarán siempre en Google Docs ya que es una herramienta que permite el trabajo a distancia desde cualquier ordenador, sin cambios de formato ni necesidad de cargar accesorios externos, como un USB-Stick. Además, su URL puede enlazarse fácilmente en Padlet, permitiendo su compartición con otras personas (Fernández Campos et al., 2012). Asimismo, permite añadir comentarios y realizar cambios. Estos últimos quedan resaltados para que cualquiera que acceda al documento pueda visualizar qué se ha modificado. Para que cualquier estudiante pueda editar el documento, el alumnado deberá asegurarse de dar permiso de edición a cualquier persona con acceso al enlace del documento.

Para facilitar el trabajo y contacto con las herramientas digitales, los estudiantes contarán con tutoriales de uso de Padlet, Google Classroom y Google Docs, por si éstos fueran necesarios. Además se realizará una tutoría a principios de curso para resolver dudas sobre su funcionamiento.

3.4. Propuesta de implementación

Como se ha comentado anteriormente, la intervención didáctica que aquí se propone se implementará durante un curso académico en el grupo de nivel B2.1 de alemán de una EOI catalana. El objetivo final es la mejora de la expresión escrita. Por lo que cada grupo deberá realizar, como mínimo, seis redacciones (dos en el aula y cuatro en casa) en las que se trabajarán las siguientes tipologías textuales: narración de una experiencia, descripción, carta formal y texto de opinión (entrada en un blog).

En el Anexo IV se puede consultar la secuenciación de contenidos de todo el curso, pero a continuación se presentan las diferentes fases que seguirá esta propuesta didáctica que, como se ha comentado, durará todo el curso. Se indica también el número de sesiones de cada fase, dentro de qué unidad didáctica están integradas, las actividades que se llevarán a cabo, y los recursos y herramientas.

En todas las fases se trabajarán en menor o mayor medida las siguientes estrategias de aprendizaje (Decret 45/2022, p. 353):

- Deducción de las normas de uso de la lengua extranjera.
- Formulación de hipótesis referidas al significado, función y/o uso de diferentes elementos.
- Comprensión del papel del error.
- Desarrollo de la autonomía y control del propio proceso de aprendizaje.
- Utilización de la autoevaluación y la coevaluación como elemento de mejora del proceso.
- Toma de conciencia de la importancia de los compañeros como fuente de aprendizaje en clase y fuera de clase.
- Desarrollo del propio estilo de aprendizaje.
- Desarrollo de la autonomía y control del propio proceso de aprendizaje.

Fase 1	Nº de sesiones: 2	Unidad 1: Veränderungen
Tarea escrita	Narrar por escrito sobre un cambio en la vida	
Actividades	<p>Las sesiones de esta fase, coinciden con las sesiones 2 y 3 de la unidad.</p> <p>Sesión 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fase de activación: En la pizarra digital se ve proyectada la palabra “Veränderungen” (cambios). Se da un ejemplo de cambio: <i>heiraten</i>. En pequeños grupos, los estudiantes (a partir de ahora EST) recogen otras situaciones que impliquen cambios en la vida. Después, en el grupo-clase, se enlistan en la pizarra. Con este listado, la docente preparará posteriormente una nube de palabras. Antes de pasar a la siguiente actividad, la docente explica el tema y objetivo de las dos siguientes sesiones. - Activación de conocimientos previos y aprendizaje nuevo 	

vocabulario: Los EST responden en parejas a un cuestionario en Socrative en el que tienen que elegir qué verbo, cuya traducción en castellano es “cambiar”, corresponde a la situación presentada en cada caso. A continuación, reciben una ficha con las definiciones y deben volver a responder al cuestionario en Socrative. Seguidamente, explican qué cambios han experimentado o experimentan las personas en las fotos (pizarra), y utilizarán para ello los verbos recién aprendidos.

- Comprensión escrita y Mediación: Los EST leen primero la introducción del texto “Veränderungen wagen - glücklich werden” y responden a las preguntas de comprensión que se comentarán primero en parejas y luego en el grupo-clase.

A continuación, el grupo-clase se divide en tres. Cada grupo lee la experiencia de una de las personas en el texto y hace anotaciones a las preguntas: ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Qué? ¿Por qué? ¿Cómo? Además reciben un ejercicio con definiciones que deben relacionar con términos del texto.

Seguidamente, en grupos de expertos se explican primero el vocabulario nuevo (del ejercicio de definiciones) y resumen lo leído, utilizando cuando sea necesario los nuevos conceptos. Cuando hayan finalizado deberán responder conjuntamente a un ejercicio de comprensión en el que deben decidir qué información corresponde a qué persona.

Sesión 2:

- Repaso de vocabulario: Los EST resuelven en parejas o individualmente diferentes actividades interactivas para repasar el vocabulario de la última sesión. Seguidamente, se juega a Quizlet Live con este mismo vocabulario.

Se visualiza un reportaje sobre una persona que cambió radicalmente su vida y responden a unas preguntas de comprensión. En parejas, resumen por escrito qué han entendido del audio.

- Producción: Los EST redactan un texto de unas 100 palabras sobre un cambio que hayan experimentado en su vida. A modo de inspiración, verán proyectada la nube de palabras de la primera

	<p>sesión. En las instrucciones de la actividad se enfatiza en el uso de vocabulario nuevo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentación: En parejas, los EST leen dos producciones y responden a preguntas que sirvan para dar feedback (Anexo V, Ejemplo 1). Finalmente, la docente recoge las producciones con los comentarios y añade los suyos.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación digital con las actividades y recursos digitales de la sesión - Cuestionario en Socrative con diferentes verbos para decir “cambiar”: <i>ändern, verändern, wechseln, tauschen</i> - Ficha con definiciones de <i>ändern, verändern, wechseln, tauschen</i> y ejemplos de uso - Texto “Veränderungen wagen - glücklich werden” (libro de texto Vielfalt B2.1, editorial Hueber, páginas 2-3) - Actividades interactivas en Wordwall I i Wordwall II y LearningApps y set de Quizlet con vocabulario de la primera sesión - Vídeo “Jobwechsel und Neuanfang” de BR (Bayerische Rundfunk) y ficha con preguntas - Tarea de producción con instrucciones y preguntas para el feedback

Fase 2	Nº de sesiones: 2	Unidad 2: Migration
Tarea escrita	Escribir una historia de migración	
Actividades	<p>Las sesiones de esta fase, coinciden con las sesiones 1 y 2 de la unidad.</p> <p>Sesión 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fase de activación: En casa, los EST han resuelto unos ejercicios de repaso de vocabulario del libro. En el aula hablan en pequeños grupos sobre las razones por las cuáles la gente emigra, qué países de inmigración son más atractivos y por qué. Luego se comenta en el grupo-clase. Antes de pasar a la siguiente actividad, la docente explica el tema y objetivo de las dos siguientes sesiones. 	

- Comprensión Escrita y Mediación: Primero, en tríos los EST leen seis pequeños textos con experiencias de migración. Cada persona lee dos textos, hace anotaciones sobre las preguntas ¿Cuándo? ¿De dónde? ¿A dónde? ¿Por qué? y con ayuda de estas notas, explica los casos a los compañeros y compañeras de grupo. A continuación, resuelven un ejercicio con vocabulario de los textos.

- Comprensión Oral: Posteriormente, los EST escuchan un reportaje radiofónico con la experiencia de dos personas y responden a diferentes actividades de comprensión. Después, con ayuda de las transcripciones, hacen anotaciones y explican en pequeños grupos qué experiencia les ha parecido más interesante, sorprendente, impactante y por qué.

En casa resuelven un ejercicio del libro donde aprenden las alternativas a los verbos modales (algunas ya las conocen).

Sesión 2:

- Práctica guiada: Se resuelven dudas de los ejercicios y se pone en práctica lo aprendido. Primero con ejercicios guiados, con los que los estudiantes reformulan oraciones con verbos modales y utilizan las formas alternativas. Trabajan en parejas y cada EST corrige a su pareja con las soluciones en su ficha. Después escriben oraciones utilizando estas nuevas expresiones sobre sus deseos y/o experiencias en relación al tema “Migración” y “Vivir en el extranjero”.

- Preparación de la producción: Los EST leen dos muestras de textos con historias de migración (una mejor escrita que la otra) y, en parejas, identifican las fortalezas y debilidades de cada texto y proponen mejoras. El resultado se comenta en el grupo-clase. A partir de estos comentarios se elabora un listado de “buenas prácticas” para un texto sobre una historia de migración.

- Producción: En casa, los EST escriben una historia de migración. En las instrucciones (Anexo V, Ejemplo 2) se enfatiza en el uso de nuevo vocabulario y estructuras. Los textos se escriben en Google Docs y se comparten en Padlet.

- Retroalimentación: Los EST leen un texto de un compañero o una

	<p>compañera y comprueban con su listado de “buenas prácticas” si el texto sigue las recomendaciones. A modo de comentario, responderá a la aportación de su compañero o compañera indicando los puntos fuertes del texto, cosas que debería mejorar y qué nuevo vocabulario identifica.</p> <p>A continuación, leerá los comentarios recibidos, hará los cambios pertinentes y enviará el texto definitivo como tarea de Classroom.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación digital con las actividades y recursos digitales de la sesión - Actividades 1 y 2 de repaso de vocabulario en el libro de ejercicios de Vielfalt B2.1 (Ed. Hueber), página 8. - Textos con experiencias de migración, en el libro de texto Vielfalt B2.1, página 6, y ejercicio 3, página 7. - Actividad 10 y 11 del libro de ejercicios de Vielfalt B2.1, página 12. - Ficha con actividad sobre formas alternativas a los verbos modales y soluciones para la corrección entre pares. - Textos de migración (muestras) elaborados por la docente a partir de la información en el reportaje radiofónico - Tarea de Classroom “Historia de migración” (Anexo V, Ejemplo 2)

Fase 3	Nº de sesiones: 2	Unidad 3: Stadtbiografie
Tarea escrita	Describir mi barrio	
Actividades	<p>Las sesiones de esta fase coinciden con las sesiones 4 y 5 de la unidad.</p> <p>Sesión 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activación de conocimientos previos: Los EST mantienen una conversación breve en la que hablan de su barrio con ayuda de los conceptos en la pizarra (situación, tipo de viviendas, comercios, etc.). A continuación, ven la foto de tres barrios berlineses y comentan oralmente en cuál les gustaría vivir y por qué. Luego leen las descripciones de estos barrios y marcan los aspectos positivos y negativos de estos. 	

	<ul style="list-style-type: none">- Preparación de la producción: Se presenta la tarea final: Describir mi barrio. Los EST, a partir de nuevos ejemplos, marcan expresiones, estructuras gramaticales y vocabulario que consideran importantes para escribir una buena descripción de su barrio. Con ello se hace un mapa mental.- Trabajo explícito de uso del lenguaje: Mientras leían el texto, los EST han respondido a preguntas de comprensión con las que se trabajarán los adjetivos que van acompañados de preposición. Para aprender los adjetivos con preposición y entender su uso, los estudiantes realizan diferentes prácticas guiadas: texto con huecos, escritura de oraciones con huecos o escritura de preguntas para formular a los compañeros y compañeras.- Comprensión oral: Los EST ven un reportaje sobre dos barrios de Hamburgo y responden unas actividades y preguntas de comprensión.- Mediación oral: En parejas, cada uno recibe una infografía de un barrio de Hamburgo y comparan los datos que se dan. Luego deciden qué barrio les gusta más.- En casa, escriben oraciones para describir su barrio utilizando adjetivos con preposición. <p>Sesión 2:</p> <ul style="list-style-type: none">- Trabajo explícito de uso del lenguaje: Se muestran ejemplos de oraciones en pasiva que describen una ciudad. Los EST marcan las formas verbales y deducen la estructura y uso. Practican con actividades guiadas y finalmente escriben oraciones en pasiva sobre su barrio o ciudad, con ayuda de las preguntas en la pizarra.- Producción escrita en casa: Los estudiantes redactarán un texto descriptivo sobre su barrio. Para hacerlo deben tener en cuenta el mapa mental realizado en la primera sesión.- Feedback por pares: Cada EST proporciona feedback a dos trabajos. Se deben resaltar por escrito dos aspectos positivos del texto que se añadirán como comentario a Padlet, para que el resto de estudiantes puedan verlo. Además se identificarán máximo cinco errores gramaticales que se comentarán dentro de Google Docs,
--	---

	indicando simplemente el tipo de error, para que el estudiante que haya escrito el texto tenga que hacer la reflexión de identificación y resolución de éste.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación digital con las actividades y recursos digitales de la sesión - Textos descriptivos de tres barrios berlineses, de Sicher Aktuell B2.1 (Ed. Hueber), página 82. - Reportajes en vídeo de dos barrios de Hamburg - Infografías de dos barrios de Hamburg (fuente: https://lokaldesign.de/produkt/stadtteilplakate-i-love-stereotypes-hamburg/)

Fase 4	Nº de sesiones: 1,5	Unidad 5: Teamarbeit
Tarea escrita	Correo electrónico formal para solicitar información	
Actividades	<p>Las sesiones de esta fase coinciden con las sesiones 5 y 6 de la unidad.</p> <p>Sesión 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación: Los EST reciben dos correos cortados a tiras que deberán ordenar. De esta manera se van familiarizando con la estructura del correo electrónico formal. Luego, clasifican las partes del texto (en la pizarra): asunto, tratamiento, razón por la que se escribe, etc. A continuación, marcan las expresiones típicas en cada parte, el registro, las estructuras gramaticales. <p>Con ello, la docente habrá preparado una lista de verificación (Anexo V, Ejemplo 3).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Producción en parejas: A partir de la información recogida en una conversación escuchada el día anterior, las EST escriben en parejas un correo electrónico formal para solicitar información y emplean en él las expresiones y estructuras que se han identificado. - Feedback entre pares: Cada pareja valora la redacción de otra pareja con ayuda de la lista de verificación. <p>Sesión 2:</p>	

	<p>- Estrategias de feedback: Los EST reciben muestras de correos formales con errores. En parejas identifican los errores y escriben comentarios o formulan preguntas que lleven a la reflexión. Se comentan las correcciones y estrategias en el grupo-clase. A continuación, los EST buscan páginas donde se expliquen claramente las estructuras gramaticales relacionadas con los errores. Estas páginas se envían al WhatsApp de la clase que se proyectará en la pizarra digital.</p> <p>En casa, los EST escriben un nuevo correo formal que, como en la fase anterior, colgarán en Padlet. El proceso de retroalimentación será también similar al anterior, aunque aquí los estudiantes utilizarán la lista de verificación como ayuda para proporcionar feedback. En la corrección de errores gramaticales se dará énfasis en la posición del verbo, la colocación de comas y la conjugación del verbo en Konjunktiv II. Los EST en lugar de corregir el fallo, deberán formular una pregunta reflexiva y añadir un enlace relacionado con el error.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación digital con las actividades y recursos digitales de la sesión - Muestras de correos electrónicos formales para solicitar información - Lista de verificación de correos formales - Muestras de correos electrónicos formales con errores

Fase 5	Nº de sesiones:	Unidad 6: Leben ist Bewegung
Tarea escrita	Texto de opinión sobre deportes extremos	
Actividades	<p>Las sesiones de esta fase coinciden con las sesiones 5 y 6 de la unidad.</p> <p>Sesión 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación: Los EST visualizan un vídeo sobre una maratón que se celebra en Sajonia, cerca de Dresden. Luego leen también una información breve sobre el evento y una persona participante. 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión oral: Los EST escuchan un reportaje radiofónico en que se entrevista a este participante y responden a varias actividades de comprensión. - Expresión oral: Las EST conversan sobre deportes de riesgo, cuáles conocen, si les gustan, si los han practicado. Y qué adjetivos utilizarían para describirlos. - Comprensión escrita: Los EST leen en tríos tres textos y responden a unas preguntas sobre su contenido. - Trabajo explícito de vocabulario: En los textos y en el audio aparecen “Nomen-Verb-Verbindungen”, reciben una lista de ellos y los relacionan con sus significados (se ayudan con los textos y la transcripción del audio). A continuación y en casa, realizan actividades de práctica guiada. <p>Sesión 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparación: Como en la fase anterior, los EST reciben dos muestras de textos de opinión que deberán ordenar, estructurar y marcar sus expresiones y estructuras gramaticales. Con ello se realiza otra lista de verificación. <p>A continuación, en dos grupos, el alumnado recoge las ventajas y desventajas de los deportes de riesgo. Se pueden ayudar buscando información en Internet. Se presentan en el grupo-clase y se apuntan en la pizarra (en la misma presentación de la sesión).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Producción: En casa, como en la fase anterior.
<p>Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación digital con las actividades y recursos digitales de la sesión - Texto y audio sobre la maratón y la persona participante (libro de texto de Vielfalt B2.1, página 36) - Textos descriptivos sobre deportes de riesgo - Actividades de práctica guiada sobre los Nomen-Verb-Verbindungen (Actividad 1, Actividad 2) - Lista de verificación del texto de opinión

Durante todo el proceso, es importante que el envío de retroalimentación no se demore más de cuatro días, para que esta sea significativa. Seguidamente, se
 MU en Enseñanza y Aprendizaje de Idiomas
 mediante la Tecnología

deberán aplicar cambios a la propia producción, añadiendo estructuras o léxico que hayan observado en las producciones de sus compañeros y compañeras, y resolviendo los errores que se hayan resaltado. El resultado final se enviará al Classroom, a la tarea correspondiente.

Debido a que la intervención didáctica tendrá una duración de un curso académico y la evolución de los y las estudiantes puede ser muy variada, el trabajo de retroalimentación así como los errores gramaticales a identificar se irán adaptando a las necesidades del grupo, si fuera necesario.

3.5. Propuesta de evaluación

Para la evaluación de la actuación del alumnado y la consecución de las competencias y resultados de aprendizaje se utilizarán diversos instrumentos de evaluación.

Primero de todo, para evaluar la expresión escrita se tendrán en cuenta las redacciones individuales elaboradas durante todo el curso, así como la del examen final. Las producciones trabajadas en clase se evaluarán mediante las listas de verificación elaboradas en colaboración con el alumnado. Siempre se tendrán en cuenta las redacciones escritas después de la evaluación por pares y su respectiva modificación. Para evaluar la producción escrita del examen se considerarán los criterios de evaluación redactados por el Departament d'Educació, adaptados al Real Decreto 1/2019 (Escoles Oficials d'Idiomes, 2019).

Para evaluar la capacidad para proporcionar retroalimentación y responder al *feedback* de los compañeros y compañeras se tendrá en cuenta una rúbrica que incluye aspectos como la capacidad de proporcionar comentarios motivadores, identificar el nuevo léxico o los errores gramaticales, así como formular preguntas o informaciones adicionales que ayuden a la reflexión. Esta parte solo se evaluará en la realización de la última tarea. Los criterios de evaluación se detallan en el Anexo VI.

4. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Al acabar la intervención didáctica se valorará su funcionamiento y la consecución de los objetivos. Para ello se considerarán dos factores: el rendimiento de los estudiantes y su nivel de satisfacción. Para los datos de rendimiento se tendrán en cuenta los números de participación, es decir, el número medio de personas que asisten a clase, así como el número de estudiantes que realizan las redacciones, proporcionan feedback y mejoran sus producciones a partir de los comentarios recibidos. Estos

datos se compararán también con los resultados de la parte de expresión escrita del examen final.

Asimismo, se enviará al alumnado una encuesta de satisfacción anónima con preguntas de respuesta cerrada y abierta sobre la intervención didáctica y sus sensaciones al proporcionar y recibir feedback. Para la recogida de datos, las preguntas cerradas estarán formuladas a partir de la escala de Likert con formato de cinco niveles (Anexo VII).

Todo el proceso irá también acompañado de una acción tutorial que incluye entrevistas personales o en grupo con las estudiantes para contrastar impresiones sobre la intervención didáctica y sugerir estrategias de retroalimentación.

Para medir la consecución de los objetivos de la acción formativa se han redactado unos indicadores que tienen en cuenta diferentes aspectos como la participación del alumnado, el grado de satisfacción o resultados del examen (Anexo VIII).

CONCLUSIONES

Aunque la presente propuesta didáctica no ha podido ponerse en práctica, se considera una propuesta viable ya que se han podido identificar las características básicas y retos del feedback por pares y, consecuentemente, se han diseñado actividades que aportan estrategias a los estudiantes para que se puedan beneficiar de esta metodología. De hecho, esta es la principal fortaleza de esta intervención didáctica porque permite el desarrollo de competencias como la autonomía, la capacidad de aprender y desaprender y el trabajo en equipo, puesto que mediante el feedback entre pares los estudiantes aprenden a reflexionar sobre su propio trabajo a partir de las producciones de otros, a identificar fortalezas y debilidades, y proponer soluciones. Además es motivador porque tienen la oportunidad de interactuar con los compañeros y compañeras, son los protagonistas de su propio aprendizaje y aprenden de manera activa estrategias para mejorar la expresión. Así pues, los estudiantes no solo pueden mejorar su expresión escrita sino también desarrollar competencias y estrategias de aprendizaje.

Asimismo, la herramienta TIC utilizada se adapta perfectamente a la evaluación por pares. Padlet no solo es una herramienta fácil de utilizar, accesible desde cualquier dispositivo e integrable a Google Classroom, sino que también mejora la participación e interacción entre estudiantes. Además, su uso junto a la aplicación de una metodología como el feedback entre pares, facilita la reflexión y la detección de errores. A pesar de ello, el mayor reto de esta propuesta didáctica se encuentra

precisamente en la tecnología ya que en el grupo de B2.1 hay alumnos y alumnas mayores de 50 años que tienen problemas con el uso de las tecnologías porque no las comprenden o porque las desprecian. De todas maneras, el acceso a tutoriales en texto y vídeo que aclaren su funcionamiento, debería ayudar al alumnado a emplearlas sin mucha dificultad. Asimismo, se organizan tutorías para resolver dudas y explicar las fortalezas de estas herramientas y su uso.

Así pues, se han alcanzado los objetivos específicos propuestos para esta intervención didáctica. Y de la investigación se concluye que el feedback por pares puede claramente ayudar a los estudiantes a mejorar la expresión escrita siempre y cuando se les facilite las estrategias y herramientas necesarias para poder hacerlo de forma eficaz y segura. La tecnología y, en concreto, la herramienta Padlet es muy útil en este proceso pues permite proporcionar retroalimentación de forma asíncrona y en poco tiempo. El uso de esta herramienta junto con Google Docs ha sido un acierto, pues los documentos en línea permiten también añadir comentarios que enriquecen el feedback.

El siguiente objetivo sería poner en práctica esta propuesta didáctica y confirmar así su viabilidad. De esta manera, se podría analizar con datos reales si las actividades y herramientas propuestas funcionan y ver cómo se sienten los estudiantes respecto a la evaluación por pares. A partir de aquí, se podrán hacer los cambios necesarios. Si la intervención funciona, se planteará también el diseño de una propuesta didáctica para la mejora de la expresión oral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista Pérez, G. y Forés Miravalles, A. (s. f.). *Les funcions i les tasques de la docència amb TIC* [recurso de aprendizaje textual]. Universitat Oberta de Catalunya.
- Belloch Ortí, C. (2004). Evaluación de las aplicaciones multimedia: criterios de calidad. *Universidad de Valencia*. <https://www.uv.es/bellochc/pdf/pwtic4.pdf>
- Cadena-Aguilar, A. y Álvarez-Ayure, C. P. (2021). Self- and Peer-Assessment of Student-Generated Podcasts to Improve Comprehensibility in Undergraduate EFL Students. *Issues Teach. Prof. Dev.*, 23(2), 67-85. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.88928>
- Carless, D. (2016). Diseñar el feedback para promover el diálogo. En N. Cabrera y R. M^a Mayordomo (Eds.). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 13-30). Laboratori de Mitjans Interactius. https://www.lmi-cat.net/sites/default/files/9_feedback.pdf
- Celce-Murcia, M. (2014). An Overview of Language Teaching Methods and Approaches. En M. Celce Murcia; D. Brinton; M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 2-14), National Geographic Learning / Heinle CENGAGE Learning.
- Centro Virtual Cervantes (s. f.). *Enseñanza de segundas lenguas*. Recuperado el 5 de junio de 2024, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzasegleng.htm
- Cerveró-Carrascosa, A.; Vidal Prades, E. D. y Martí-Puig, M. (2024). Padlet en la formación inicial docente como recurso para el aprendizaje colaborativo y la escritura en inglés. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 87, 151–166. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3103>
- Chamorro Guerrero, V. y Célica, M. (2020). La influencia de la evaluación formativa en el aprendizaje de idiomas extranjeros. *Societas. Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas*, 22(1). <http://portal.amelica.org/amelijatsRepo/341/3411771003/index.html>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Instituto

Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/

Cruzado Saldaña, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@ccion: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>

Decret 45/2022, de 15 de marzo, por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial y el currículum del nivel Intermedio de diversos idiomas, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 45, de 17 de marzo de 2022. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2022/03/15/45>

Dimitrenko, N.; Budas, I.; Koliadych, Y. y Poliarush, N. (2021). Impact of formative assessment on students' motivation in foreign language acquisition. *East European Journal of Psycholinguistics*, 8(2), 36–50. <https://doi.org/10.29038/eejpl.2021.8.2.dmi>

Escoles Oficials d'Idiomes (2019). *Criteris d'Avaluació. Adaptació dels criteris d'avaluació al Reial Decret 1/2019*

Escola Oficial d'Idiomes de Girona (2023). *Pla d'Avaluació*. Consultado el 17 de mayo de 2023

Espasa, A.; Cabrera, N.; Cortadas, P.; Guasch, T.; Marco, M.^a J.; Noguera, I.; Pifarré, M.^a J.; Plana, D.; Romeu, T. y Vall-Ilovera, M. (2022). El feedback a la UOC. Guia per al professorat. [recurso de aprendizaje textual]. Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC). <http://hdl.handle.net/10609/67190>

Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE: Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 24. <https://marcoele.com/evaluacion-y-aprendizaje/>

Fernández Campos, A.; González Mendizábal, I. y Pérez Gómez, M. (2012). Enseñanza de lenguas y TIC. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 59, 63-71.

Golonka, E. M.; Bowles, A. R.; Frank V. M.; Richardson, D. L. y Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315>

Guerra Lyons, J. D. (2016). Peer support in small group EFL writing tasks. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 149-166. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4913>

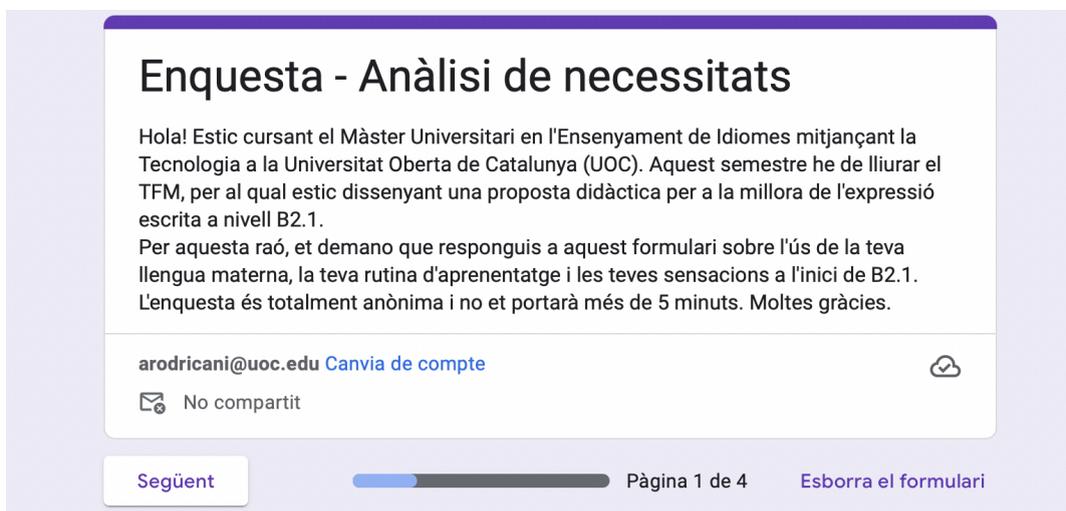
- Guerrero, T. M. y Flores, H. C. (2009). Teorías del aprendizaje y la instrucción en el diseño de materiales didácticos informáticos. *Educere*, 13(45), 317-329. <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/13376>
- Iglesia Reina, S. y Garcia Rierola, E. (2019). *Aproximació conceptual a l'ensenyament i aprenentatge a l'era digital* [recurso de aprendizaje textual]. Campus de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). <https://ensenyament-aprenentatge-dig.recursos.uoc.edu/teoria/>
- Maina, M. (2020). E-actividades para un aprendizaje activo. En A. Sangrà (Coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos* (pp. 81-98), Editorial UOC.
- Martín-Monje, E.; Arús-Hita, J.; Rodríguez-Arancón, P. y Calle-Martínez, C. (2014). *REALL: Rubric for the evaluation of apps in language learning*. <https://tinyurl.com/3yv92cz8>
- Martins Gironelli, L.; Cano García, E. y Ayuste González, A. (2023). Aplicación de una secuencia didáctica basada en feedback entre iguales para el desarrollo de competencias. *Educar*, 60(1), 157-177. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1857>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (s. f.). *Educagob. Portal del sistema educativo español*. Recuperado el 18 de mayo de 2024 de: <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/inicio.html>
- Richards, J. C. y Rodger, T. S. (1998). Breve historia de la enseñanza de idiomas. En J. C. Richards y T. S. Rodger (Eds.) *Enfoques y métodos de la enseñanza de idiomas* (pp. 13-26), Cambridge University Press.
- Román-Mendoza, E. (2019). Tecnologías educativas. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Coord.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 547-564), Routledge.
- Romero, M. (2020). Herramientas y recursos imprescindibles para la docencia no presencial. En A. Sangrà (Coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos* (pp. 99-117), Editorial UOC
- Saito, H. y Fujita, T. (2004). Characteristics and user acceptance of peer rating in EFL writing classrooms. *Language Teaching Research* 8(1), 31–54. <https://doi.org/10.1191/1362168804lr133oa>

- Sanmartí, N. (2020). *Avaluar és aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Departament d'Educació: Generalitat de Catalunya. <https://hdl.handle.net/20.500.12694/652>
- Tárraga Mínguez, R.; Sanz Cervera, P.; Tijeras Iborra, A. y Cano Fernández, J. (2020). Evaluación entre iguales a través de blogs en formación de maestros. Valoraciones de los estudiantes. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 6(1), 31-41. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i1.6629>
- Vázquez, G. y Lacorte, M. (2019). Métodos y enfoques para la enseñanza. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Coord.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologies, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 11-25), Routledge.
- Vázquez Cano, E. y Martín Monje, E. (2014). *Nuevas tendencias en la elaboración y utilización de materiales digitales para la enseñanza de lenguas*. McGraw-Hill España.
- Walss Auriolés, M.^a E. (2021). Diez herramientas digitales para facilitar la evaluación formativa. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 18, 127-139. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.575>
- Wanner, T. y Palmer, E. (2018). Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1032-1047. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1427698>

ANEXOS

Anexo I: Encuesta para el análisis de necesidades

Figura 1: Encuesta enviada a los estudiantes de B2.1, B2.2 y C1 (enlace insertado en la imagen).



Enquesta - Anàlisi de necessitats

Hola! Estic cursant el Màster Universitari en l'Ensenyament de Idiomes mitjançant la Tecnologia a la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Aquest semestre he de lliurar el TFM, per al qual estic dissenyant una proposta didàctica per a la millora de l'expressió escrita a nivell B2.1.

Per aquesta raó, et demano que responguis a aquest formulari sobre l'ús de la teva llengua materna, la teva rutina d'aprenentatge i les teves sensacions a l'inici de B2.1. L'enquesta és totalment anònima i no et portarà més de 5 minuts. Moltes gràcies.

arodricani@uoc.edu [Canvia de compte](#)

No compartit

Següent

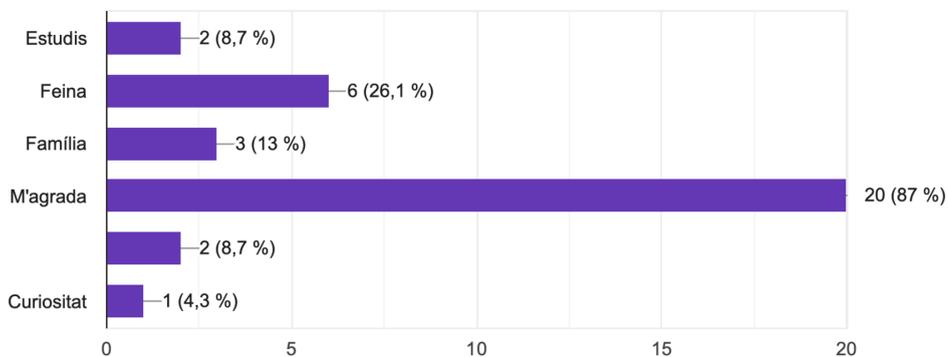
Pàgina 1 de 4

[Esborra el formulari](#)

Figura 2: Respuestas a la pregunta “¿Por qué estudias alemán?” .

Per què estudies alemany? Pots marcar diverses respostes.

23 respostes



Si has respost "Altres", concreta la teva resposta.

3 respostes

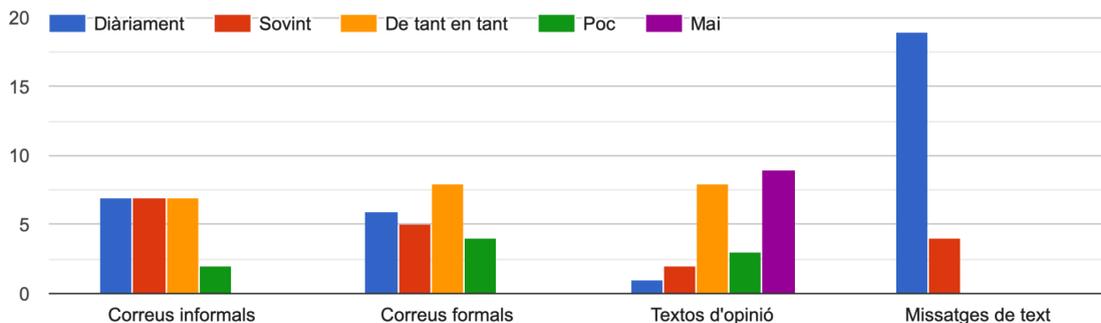
m'agraden els idiomes. Vaig intentar-ho fa molts anys per la feina. Ara perquè el neuropsicòleg em va dir que havia de fer alguna activitat per estimular el cervell.

Per a tenir el cervell en ple funcionament

Curiositat lingüística derivada de un lletraferiment antic i molt llarg

Figura 3: Respuestas a la pregunta “¿Qué tipos de texto y con qué frecuencia escribes en tu lengua materna? ¿Cuándo optas por enviar un mensaje de voz en lugar de un mensaje de texto?”

Quins tipus de text i amb quina freqüència escrius en la teva llengua materna?



Quan optes per enviar un missatge de veu en comptes d'un missatge escrit?

23 respostes

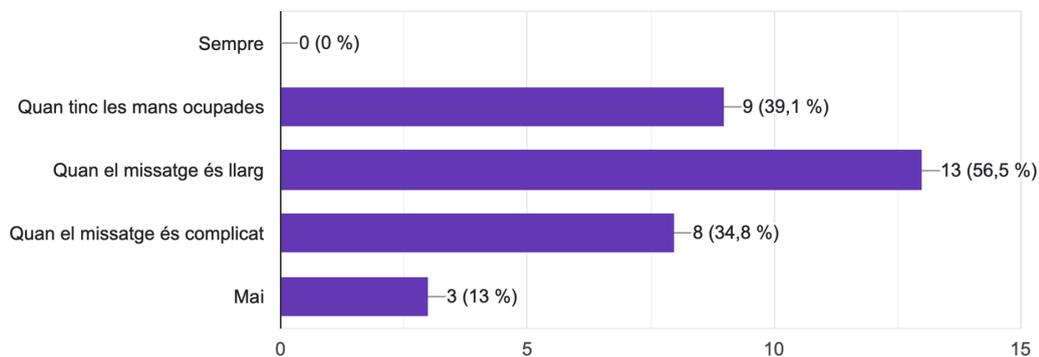


Figura 4: Respuestas a la pregunta “¿Qué tipos de texto y con qué frecuencia lees en tu lengua materna?”

Quins tipus de text i amb quina freqüència llegeixes en la teva llengua materna?

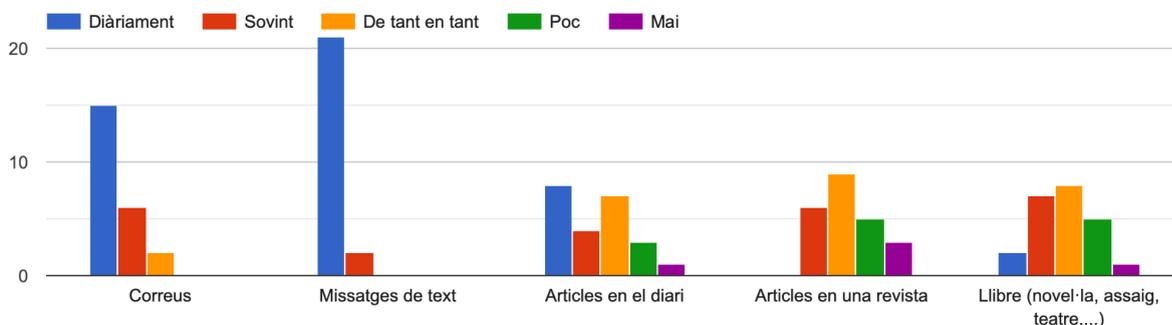
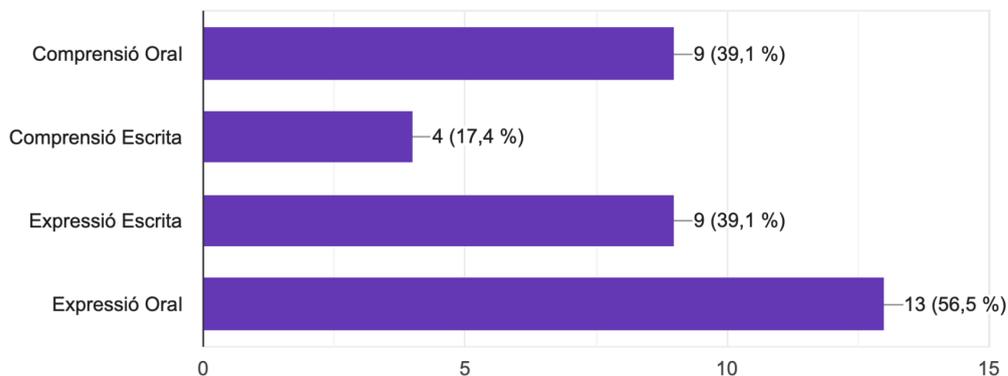


Figura 5: Respuestas a la pregunta “¿Qué te pareció más difícil al inicio de B2.1? Y, ¿por qué?” .

Què vas trobar més difícil quan vas començar B2.1?

23 respostes



Falta de pràctica

Ordenar les estructures en alemany alhora que es parla és complicat d'aprendre

No havia practicat prou

En general a mi costa molt més entendre l'idioma si no hi ha subtítols amb que pugui seguir el que diuen.

Hauríem de practicar més

Manca d'immersió

Per la manca d'escriure més sovint i per la manca d'oportunitats interactuar amb alemany.

Em semblava que el nivell era molt més alt del que surts a B1

La complexitat dels textos i de l'ús de la llengua és molt alta si es compara amb B1. Falta una adaptació (hauríem de passar per un B1+) i per això s'ha de treballar molt a casa. Les 4 hores de classe setmanal són denses i a casa s'ha de dedicar molta estona a repassar tot el material.

Es difícil utilizar un lenguaje diverso y bien estructurado

Dificultad para gramática

Per la manca de pràctica diària

Parlo diverses llengües derivades del llatí, però la estructura gramatical alemanya, és diferent i em costa

Feia molts anys que no practicava l'alemany.

Sóc lent a l'hora de "processar el que escolto" (i a vegades em sembla que també una mica sord)

En el cas de l'expressió escrita per la falta de pràctica i en l'oral per les poques oportunitats de dur-la a terme, manca d'espontaneïtat, parella lingüística, etc.

Perquè feia temps que no mantenía contacte amb la llengua oral

Perquè en l'expressió escrita és quan has de fer servir tot el vocabulari i les estructures apreses i em costa de recordar i aplicar les estructures sobretot quan tenim un tema definit.

Perque no practico gaire

És la que menys he practicat.

Perquè costa no encallar-s i improvisar alternatives per tal d'evitar paraules de vocabulari que et manquen.

Les dificultats amb el vocabulari

Em costa molt entendre l'alemany parlat i elaborar frases al ritme de conversa

Figura 6: ¿Qué haces para aprender / asimilar vocabulario?

Buscar al diccionari i intentar recordar l'endemà

Buscar significat i veure exemples

Faig llistes i les vaig repassant de tant en tant

intentar pensar en la paraula molts cops al dia

Intento traduir paraules noves.

Llegir

Confio en la memòria. Utilitzo el diccionari. No utilitzo cap tècnica específica

Buscar frases/contextos on pugui utilitzar la paraula nova

Cerco les paraules al diccionari les vegades que faci falta. Apunto el vocabulari nou en una libreta i intento repassar una pàgina al dia (com a mínim de dilluns a divendres, si és possible). Llegeixo articles, algun llibre de lectura, etc.

Leer

Escribiré i repetir moltes vegades

Aprendre'l en context amb frases on es fa servir. Repetir-lo en diversos moments

Si

Repasso vocabulari fet a classe i busco textos per practicar el vocabulari de forma oral amb una parella de conversació (tandem partner).

Moltes vegades escriure la frase on hi ha la paraula nova i escriure'n la traducció (de la frase sencera)

Fer els exercicis proposats, llegir i escriure les paraules més d'un cop.

Intento fer glossaris i repassar el llibre de text (de tant en tant/ poc o mai)

Repassar texts relacionats amb el tema per veure el vocabulari aplicat en el context

Escriure l i fent dossiers alfabètics

Fer flashcards.

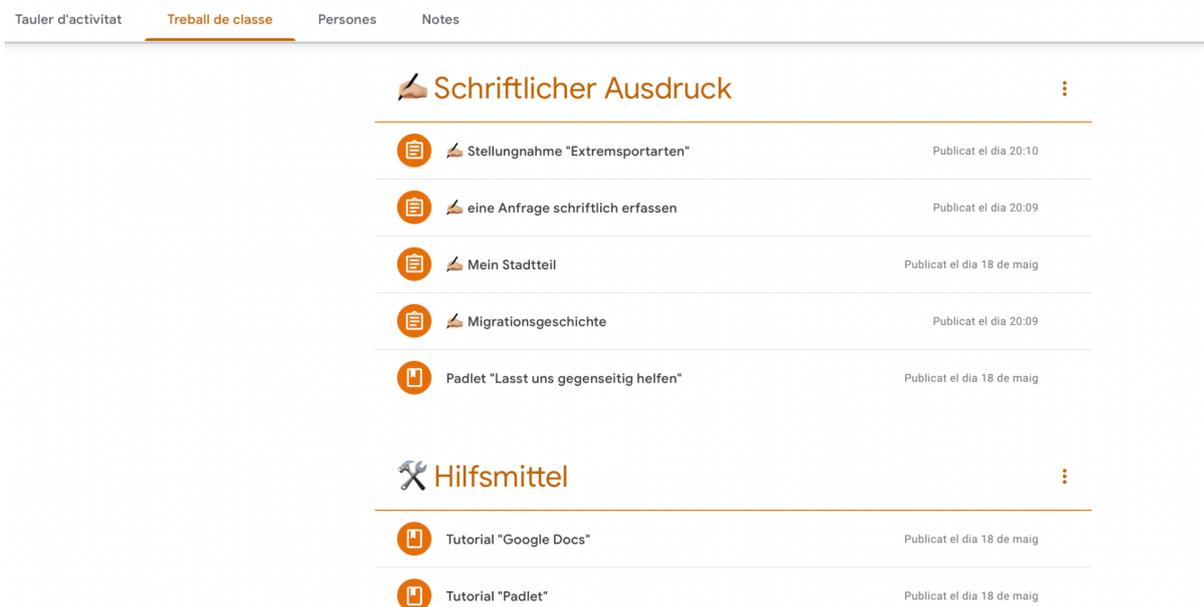
Malauradament res

Seguir la classe i intentar enrecordar-me.

escriure els termes nous

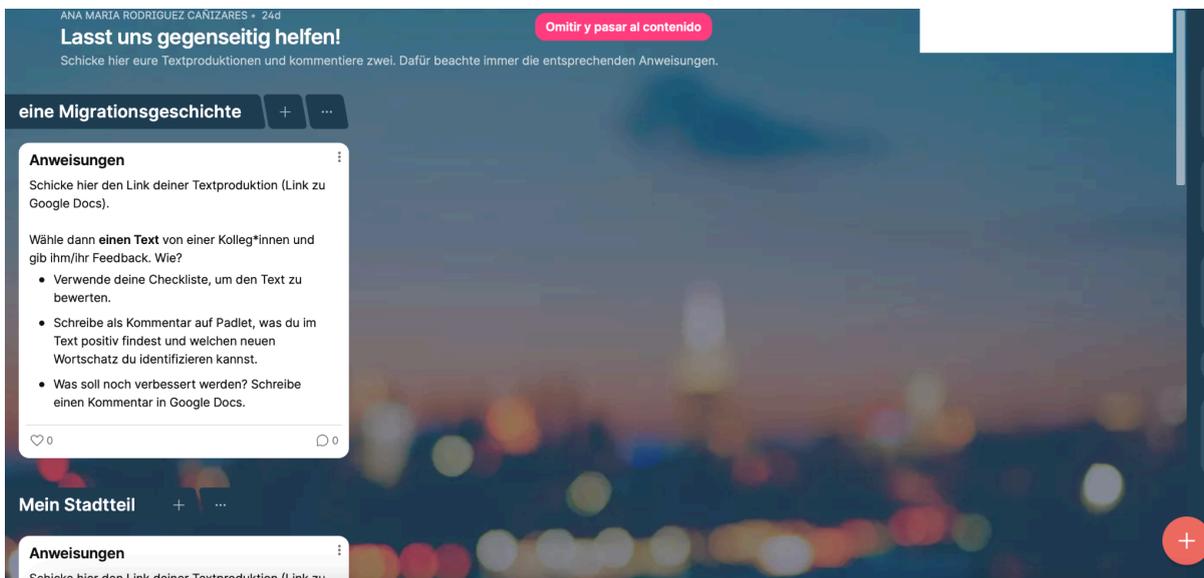
Anexo II: Captura de pantalla de Classroom

Enlace a Classroom insertado en la imagen.



Anexo III: Captura pantalla de Padlet

Enlace a Padlet insertado en la imagen



Anexo IV: Secuenciación de contenidos B2.1

Unidad 1: Veränderungen		Duración: 6 sesiones (Sept. - Oct.)
Competencia pragmática	Expresar entusiasmo; Expresar (falta de) comprensión; Expresar preocupaciones; Expresar suposiciones; Expresar deseos; Dar consejos; Expresar (dis)conformidad	
Competencia discursiva (tipo de texto)	Artículo de revista; Conferencia; Reportaje en vídeo; Test de personalidad; Conferencia	
Competencia sociolingüística	Canción "Alles neu" de Peter Fox; Canción "Neuanfang" de Clueso	
Competencia digital	Responder a un test de Socrative; Utilizar el móvil para escanear un código QR; Actividades interactivas en Wordwall; Aprender vocabulario con Quizlet; Jugar a Quizlet Live	
Actividades comunicativas de la lengua		
Producción	<ul style="list-style-type: none"> - Dar su opinión sobre un tema - Expresar deseos y explicar qué cambiarían - Narrar sobre un cambio en la vida - Escribir un comentario con la opinión sobre "6 Monate in 6 verschiedenen Städten" y responder a los comentarios de los compañeros 	
Recepción	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar la respuesta de tres personas a la pregunta "Wo fühlst du dich zu Hause?" - Leer un artículo sobre cambios en la vida, resumir su contenido y relacionar qué afirmaciones pertenecen a qué persona - Visualizar un reportaje sobre una persona que cambió radicalmente su vida - Responder a un test de personalidad - Escuchar una conferencia sobre el tema "Wie flexibel ist der Mensch?", ordenar temas y marcar las afirmaciones correctas 	
Interacción	<ul style="list-style-type: none"> - Presentarse y hablar sobre diferentes temas personales - Discutir sobre diferentes afirmaciones, expresando entusiasmo, (falta de) comprensión o preocupación. - Hablar sobre la propia experiencia relacionada con cambios en la vida 	
Mediación	- Reproducir la información de un texto y de un reportaje en vídeo	
Competencia lingüística		
Vocabulario	Morfología y sintaxis	Fonética
- Léxico "Veränderungen"	Pronominaladverbien	Pausas y melodía

- Nomen mit fester Präposition - Formación de palabras: Verben mit dem Präfix <i>be</i>		
--	--	--

Unidad 2: Migration		Duración: 6 sesiones (Oct. - Nov.)
Competencia pragmática	Expresar importancia; Indicar el origen de una persona; Justificar algo; Describir condiciones; Dar consejos	
Competencia discursiva (tipo de texto)	Reportaje radiofónico; Reportaje sobre un proyecto de integración; Ejemplo de mediación en vídeo; Textos sobre ideas de integración	
Competencia sociolingüística	Proyectos de integración en Alemania	
Competencia digital	Actividades en LearningApps; Aprender vocabulario con Quizlet; Jugar con Kahoot; Escribir un texto en Google Docs y compartirlo en Padlet; Comentar un texto de un/a compañero/a en Google Docs y Padlet	
Actividades comunicativas de la lengua		
Producción	- Escribir una historia de migración	
Recepción	- Leer la experiencia de migrantes y resumir la información del texto - Escuchar la experiencia de tres migrantes y responder a diferentes preguntas de comprensión (general o detallada) - Visualizar un reportaje sobre un proyecto de integración y decidir si las afirmaciones son correctas o falsas	
Interacción	- Hablar sobre migración (causas, origen y destino de la mayoría de migrantes,...) - Compartir oralmente experiencias y deseos sobre migración	
Mediación	- Reproducir la información de un texto - A partir de pequeños textos, acordar propuestas para la integración - Organizar una fiesta multicultural	
Competencia lingüística		
Vocabulario	Morfología y sintaxis	Fonética
- Léxico "Migration" - Nomen-Verb-Verbindungen	- Wortstellung im Satz - Alternativen zu Modalverben - Infinitivsätze (repaso) - Modalverben im Perfekt	Énfasis en la oración

- Formación de palabras: Verben mit dem Präfixen <i>ein-</i> und <i>aus-</i> - Expresiones para la mediación		
--	--	--

Unidad 3: Stadtbiografie		Duración: 6 sesiones (Noviembre)
Competencia pragmática	Describir una persona; Describir el sitio favorito; Justificar algo; Dar razones	
Competencia discursiva (tipo de texto)	Canción; Podcast; Artículo de revista; Textos y reportajes con la descripción de un barrio	
Competencia sociolingüística	Canción "Liebe deine Stadt" de Mo-Torres, Cat Ballou & Lukas Podolski; Los domingos en Alemania, Suiza y Austria; Ciudades y barrios de Alemania, Suiza y Austria	
Competencia digital	Crear una nube de palabras en Wooclap; Grabar y enviar un audio a Padlet; Actividades en LearningApps	
Actividades comunicativas de la lengua		
Producción	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar la biografía personal y laboral propia - Responder a preguntas de los compañeros justificando decisiones - Describir tu sitio favorito y justificar que te gusta de él - Comentar los audios de los compañeros sobre su sitio favorito - Describir el barrio 	
Recepción	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar una canción y responder a preguntas de comprensión - Leer los comentarios de tres personas y resumir la información del texto - Leer la biografía personal y laboral de una persona y completar una línea temporal - Visualizar reportajes sobre diferentes barrios de Hamburg y responder a preguntas de comprensión 	
Interacción	- Hablar sobre el sitio preferido para pasar el domingo	
Mediación	<ul style="list-style-type: none"> - Reproducir la información de un texto - Compartir información sobre los barrios de una ciudad 	
Competencia lingüística		
Vocabulario	Morfología y sintaxis	Fonética
- inhaltliche Nuancen	- kausale Zusammenhänge	Acentuación en los

- Adjektive mit Präposition - Formación de palabras: Verben mit dem Präfix <i>ab-</i>	- Passiv und Passiv mit Modalverben	verbos
---	-------------------------------------	--------

Unidad 4: Kunst		Duración: 4 sesiones (Diciembre)
Competencia pragmática	Explicar una anécdota; describir el efecto de las imágenes; resaltar algo; describir imágenes; expresar importancia; evaluar algo positivamente	
Competencia discursiva (tipo de texto)	Textos especializados sobre die Weimarer Republik y la Bauhaus; Reportaje sobre Alemania en los años 20	
Competencia sociolingüística	Artistas de Alemania, Suiza y Austria; Bauhaus; Alemania en los años 20; die Weimarer Republik; Serie "Bauhaus - eine neue Zeit"; Roman "Wenn Martha tanzt"	
Competencia digital	Participar en un quiz de Kahoot; Actividades en LearningApps	
Actividades comunicativas de la lengua		
Producción	- Explicar una anécdota - Escribir una biografía	
Recepción	- Leer un texto sobre la Weimarer Republik y resumir la información del texto - Visualizar un reportaje sobre la Weimarer Republik y los "dorados años 20" y responder a preguntas de comprensión - Escuchar la biografía de Walter Gropius y la Bauhaus y completar la información de un texto - Leer un texto sobre la Bauhaus y resumir la información del texto - Visualizar el inicio de la serie "Bauhaus - eine neue Zeit" y responder a preguntas de comprensión	
Interacción	- Hablar sobre arte (preferencias, experiencias, recomendaciones,...)	
Mediación	- Comentar una imagen y compartir impresiones y sensaciones - Reproducir la información de un texto	
Competencia lingüística		
Vocabulario	Morfología y sintaxis	Fonética
- Léxico "Kunst" - temporale Angaben	- Präteritum (repaso)	Konsonanten <i>-ng</i> und <i>-nk</i>

Unidad 5: Teamarbeit		Duración: 7 sesiones (Enero)
Competencia pragmática	Expresar importancia; Describir actividades laborales; Describir a un/a compañero/a de trabajo	
Competencia discursiva (tipo de texto)	Reportaje radiofónico; Entrevista en el periódico; Correo electrónico formal para pedir información	
Competencia sociolingüística	Canción "Ode an die Arbeit" de Wir sind Helden; Correos formales	
Competencia digital	Crear una nube de palabras en Mentimeter; Escribir un texto en Google Docs y compartirlo en Padlet; Comentar un texto de un/a compañero/a en Google Docs y Padlet	
Actividades comunicativas de la lengua		
Producción	<ul style="list-style-type: none"> - Escribir un correo electrónico formal para pedir información - Describir a un/a compañero/a de trabajo - Describir a un buen jefe 	
Recepción	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar una canción y ordenar conceptos sobre trabajo - Leer textos con perfiles laborales y complementar una tabla - Escuchar la experiencia de dos personas en un nuevo trabajo e identificar características positivas y negativas - Escuchar una conversación sobre un evento de equipo y responder a preguntas de comprensión - Leer ejemplos de correos para pedir información - Escuchar un reportaje radiofónico sobre Agiles Management - Leer un artículo sobre Agiles Management y identificar las características principales 	
Interacción	<ul style="list-style-type: none"> - Comentar fotografías sobre actividades laborales y describirlas - Hablar sobre el trabajo de cada uno - Discutir sobre las ventajas y desventajas del Teambuilding - Discutir sobre las ventajas y desventajas de Agiles Management 	
Mediación	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar el perfil laboral de una persona a partir de las informaciones recogidas - Organizar un evento de equipo - A partir de la información recogida en un texto, decidir si la empresa debe organizar un evento de equipo 	
Competencia lingüística		
Vocabulario	Morfología y sintaxis	Fonética

<ul style="list-style-type: none"> - Léxico “Berufliche Kompetenzen”; Adjektive für Eigenschaften von Kolleg*innen - Familia de palabras -verantwort- - Nomen mit den Suffixen-heit, -tum, -keit, -schaft, -ung 	<ul style="list-style-type: none"> - Zweiteilige Konnektoren - Vergleichssätze mit <i>als</i>, <i>als ob</i> und <i>als wenn</i> im Konjunktiv II - Nominalisierung von kausalen Sätzen 	
--	--	--

Unidad 6: Leben ist Bewegung	Duración: 7 sesiones (Feb. - Marzo)	
Competencia pragmática	Expresar deseos, Expresar preocupaciones; Expresar objetivos; Dar consejos; Expresar acuerdo y desacuerdo; Dar argumentos y contraargumentos	
Competencia discursiva (tipo de texto)	Artículo en revista de salud; Reportaje radiofónico; Reportaje en vídeo	
Competencia sociolingüística	<i>Treppenmarathon</i> (actividad deportiva en Sachsen); Felix Baumgartner, deportista extremo	
Competencia digital	Elaborar una infografía; Participar en actividades en Wordwall	
Actividades comunicativas de la lengua		
Producción	<ul style="list-style-type: none"> - Dar consejos para realizar más actividad física en el día a día - Escribir un texto de opinión - Explicar una experiencia con un deporte extremo 	
Recepción	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar tres descripciones de personas y sus capacidades y relacionar expresiones y conceptos - Visualizar un show que promociona el uso de la escalera y responder a preguntas de comprensión - Visualizar un reportaje sobre un cura que participa en maratones y decidir qué afirmaciones son correctas o falsas - Escuchar un reportaje radiofónico sobre una carrera (<i>Treppenmarathon</i>), ordenar las afirmaciones y decidir qué afirmaciones son correctas o falsas - Leer textos especializados sobre deportes de riesgo, intercambiar informaciones y responder a preguntas de comprensión - Visualizar un vídeo sobre un deportista austríaco y responder a preguntas de comprensión - Leer textos de opinión y resaltar las características comunes 	
Interacción	<ul style="list-style-type: none"> - Hablar sobre las capacidades de cada uno - Discutir sobre la definición de <i>Sport</i> - Compartir impresiones sobre la maratón y otros eventos parecidos 	

	- Recoger ventajas y desventajas de los deportes de riesgo	
Mediación	- Escribir un correo informal con consejos para más actividad física a partir de la información en una infografía - Intercambiar informaciones de un texto	
Competencia lingüística		
Vocabulario	Morfología y sintaxis	Fonética
- Léxico “Sport”, “Extremsportarten” - Nomen-Verb- Verbindungen - Formación de palabras: Verben mit den Präfixen <i>hin-</i> und <i>her-</i> + Präposition - Expresiones para un texto de opinión	- Nominalización - Finale Zusammenhänge	Lange und kurze Vokale

Unidad 7: Ernährung		Duración: 6 sesiones (Marzo - Abril)
Competencia pragmática	Describir una gráfica; Expresar (falta de) comprensión; Expresar acuerdo y desacuerdo; Expresar indiferencia; Dar argumentos y contraargumentos	
Competencia discursiva (tipo de texto)	Artículo de revista; Reportaje radiofónico; Texto publicitario de un comercio ecológico; Gráfica	
Competencia sociolingüística	Desperdicio de alimentos en Alemania; Proyectos contra el desperdicio de alimentos	
Competencia digital	Participar de un quiz en Kahoot; Responder a una pregunta en Classroom	
Actividades comunicativas de la lengua		
Producción	- Describir una gráfica - Elaborar una lista de costumbres saludables durante la comida	
Recepción	- Leer textos con descripciones sobre los tipos de dieta y resumir la información - Escuchar conversaciones sobre la alimentación y dieta de diferentes personas - Leer un artículo sobre la rutina alimentaria de una persona y responder diferentes actividades de comprensión - Escuchar la experiencia de dos personas con una nueva dieta y recoger las razones y beneficios del cambio - Visualizar un reportaje sobre el tema “Aprender a comer bien” y responder a diferentes preguntas y actividades de comprensión	

	<ul style="list-style-type: none"> - Visualizar un reportaje sobre el desperdicio de alimentos en Alemania y responder a diferentes preguntas de comprensión - Leer sobre proyectos contra el desperdicio de alimentos y resumir la información para los/las compañeros/as 	
Interacción	<ul style="list-style-type: none"> - Compartir impresiones y opiniones sobre los datos de una gráfica - Hablar sobre la alimentación y dieta propia - Discutir sobre tipos de alimentación y dietas - Discutir sobre el desperdicio de alimentos y la alimentación sostenible - Intercambiar impresiones sobre los proyectos contra el desperdicio de alimentos 	
Mediación	<ul style="list-style-type: none"> - Resumir la información de un texto sobre un tipo de dieta - Resumir la información de un texto sobre proyectos contra el desperdicio de alimentos - Dar consejos por escrito para una alimentación sostenible a partir de la información en una infografía 	
Competencia lingüística		
Vocabulario	Morfología y sintaxis	Fonética
<ul style="list-style-type: none"> - Léxico “Ernährung”, “Esstypen” - idiomatische Wendungen mit Adverbien - Formación de palabras: Adjektive mit den Suffixen -arm, -reich, -frei, -haltig 	<ul style="list-style-type: none"> - Zustandspassiv - Passivsatz mit <i>von</i> und <i>durch</i> 	Das vokalische <i>r</i>

Unidad 8: Tagesrhythmus		Duración: 5 sesiones (Abril)
Competencia pragmática	Describir una gráfica; Expresar oposición; Expresar consecuencia; Reproducir conocimiento; Expresar (dis-)conformidad	
Competencia discursiva (tipo de texto)	Gráfica; Reportaje radiofónico; Entrevista; Texto especializado; Comentario en blog	
Competencia sociolingüística	Primavera en Alemania;	
Actividades comunicativas de la lengua		
Producción	<ul style="list-style-type: none"> - Describir una gráfica - Describir la rutina diaria en relación con el rendimiento y la concentración en cada momento 	

Recepción	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar un reportaje radiofónico sobre las dificultades de un <i>Langschläfer</i> y consejos para ser productivo - Leer un texto sobre el tema <i>Schlafen</i>, decidir qué afirmaciones son correctas o falsas y recoger información relevante - Escuchar un reportaje sobre la importancia de la siesta y responder a preguntas de comprensión 	
Interacción	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una entrevista a una persona que ha cambiado un hábito (actividad física o alimentación) o un deportista extremo - Responder como persona que ha cambiado un hábito (actividad física o alimentación) o un deportista extremo a las preguntas de un entrevistador 	
Mediación	<ul style="list-style-type: none"> - Recoger la información importante de tres textos para convencer al jefe de los beneficios de la siesta en la oficina 	
Competencia lingüística		
Vocabulario	Morfología y sintaxis	Fonética
<ul style="list-style-type: none"> - Modismos - Formación de palabras: Das Verb <i>schlafen</i> - Formación de palabras: Verben mit den Präfixen <i>aus-, ein-, ver- und weiter-</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adversative Zusammenhänge - Partizip I und II - konsekutive Zusammenhänge 	Der Diphthong <i>ei</i> und das lange <i>ie</i>

Unidad 9: Konsum		Duración: 5 sesiones (Mayo)
Competencia pragmática	Describir medios y circunstancias; Formular alternativas;	
Competencia discursiva (tipo de texto)	Artículo de revista; Podcast; Texto publicitario; Vídeo informativo; Texto de opinión	
Competencia sociolingüística	Sketch "extra 3 Familie - Schnäppchenjäger"; La empresa suiza Freitag	
Competencia digital	Realizar una tarea en Google Classroom	
Actividades comunicativas de la lengua		
Producción	<ul style="list-style-type: none"> - Resumir la información de un vídeo informativo y expresar la información sobre el tema - Escribir un texto de opinión sobre consumo sostenible 	
Recepción	<ul style="list-style-type: none"> - Leer un artículo sobre minimalismo y responder a preguntas de comprensión 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar un podcast sobre minimalismo y recoger las ideas principales - Escuchar la experiencia de una persona minimalista y recoger los aspectos positivos de esta tendencia - Visualizar el sketch “Schnäppchenjäger” von Extra3, recoger vocabulario y responder a preguntas de comprensión - Visualizar un vídeo informativo sobre la mochila ecológica (ökologischen Rucksack) y responder a diferentes actividades de comprensión - Leer un texto sobre la empresa Freitag y responder a preguntas de comprensión 	
Interacción	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre minimalismo - Compartir la propia experiencia y rutina sobre consumo - Compartir ideas de <i>Upcycling</i> 	
Mediación		
Competencia lingüística		
Vocabulario	Morfología y sintaxis	Fonética
<ul style="list-style-type: none"> - Léxico “Konsum”, “nachhaltiger Konsum” - Formación de palabras: Verben mit den Präfixen <i>ver-</i>, <i>ent-</i> und <i>weg</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Modale Zusammenhänge - Alternative Zusammenhänge 	Der Vokal <i>ü</i>

Anexo V: Ejemplos de actividades para trabajar el feedback entre pares

Ejemplo 1: En la fase 1, el alumnado leerá dos producciones escritas en clase y responderá a las siguientes preguntas:

1. ¿Entiendes bien el texto? ¿Qué cambió ha experimentado la persona?
2. ¿Crees que el texto está bien estructurado?
3. ¿Qué vocabulario nuevo identificas?

Ejemplo 2:



Migrationsgeschichte

ANA MARIA RODRIGUEZ CAÑIZARES • 20:09 (Darrera modificació: 20:24)

Schreibe eine Migrationsgeschichte für die Webseite von Radio Y (130 Wörter).

Denk an eine Person, die ausgewandert ist, und erzähle:

- wo sie geboren wurde und wohin sie ausgewandert ist,
- in welchem Alter und mit wem sie ausgewandert ist,
- warum sie ausgewandert ist,
- was sie heutzutage beruflich macht,
- was zu ihrer Integration beigetragen hat.

Verwende die Redemittel auf Seite 9 (Kursbuch), die Alternativen der Modalverben und den Wortschatz der Lektion.

 **Comentaris de la classe**

 Afegiu un comentari de la classe... 

Ejemplo 3:

	JA	NEIN
Es gibt einen Betreff.		
Es gibt Anrede und Grußformel.		
Es sind mindestens 130 Wörter.		
Der Text ist klar und gut strukturiert.		
Man erzählt, warum er/sie schreibt.		
Man gibt Informationen über seine Wünsche.		
Man stellt Fragen, sowohl direkt als auch indirekt.		
Man verwendet Konjunktiv II und redet den Absender mit Sie an (Höflichkeitsform).		
Man verwendet verschiedene Redemittel und Verknüpfungsmittel, um Ideen und Inhalte zu verbinden.		

Anexo VI: Criterios de evaluación de la propuesta didáctica

- Redacta textos claros, bien estructurados y cohesionados. Utiliza el léxico nuevo y la corrección gramatical es adecuada al nivel.
- Modifica las producciones escritas correctamente teniendo en cuenta los comentarios de los compañeros y compañeras.
- Comenta los aspectos positivos (en relación a la estructura, cohesión, léxico) de las producciones de los compañeros y compañeras
- Resalta algunos errores gramaticales y ortográficos de las producciones de los compañeros y compañeras y formula preguntas que fomentan la reflexión
- Proporciona ayuda a los compañeros y compañeras mediante la incorporación de recursos en línea para que éstos comprendan sus errores

Anexo VII: Encuesta de satisfacción sobre la intervención (para los alumnos)

Enquesta de satisfacció

Un cop finalitzat el curs, us fem arribar aquesta enquesta per conèixer la vostra opinió sobre la metodologia utilitzada per millorar la vostra expressió escrita. La vostra resposta serà molt valuosa per a nosaltres per a properes edicions i per a la planificació de nous cursos, i només us portarà uns 10 minuts aproximadament.

L'enquesta està dividida en tres blocs principals on es pregunta sobre la metodologia, les eines digitals utilitzades (Padlet i Google Docs) i la vostra participació. Finalment, a mode de conclusió trobareu una última pregunta sobre el vostre grau de satisfacció. Al final de cada secció trobareu un espai per afegir comentaris a les vostres respostes. Agraïrem si afegiu observacions que complementin la vostra opinió. Moltes gràcies per la vostra col·laboració.

arodricani@uoc.edu [Canvia de compte](#) 🔒

✉️ No compartit

Següent
Esborra el formulari

No enviïs mai contrasenyes a través de Formularis de Google.

Aquest formulari s'ha creat dins del domini Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya. [Informa d'un ús abusiu](#)

Anexo VIII: Indicadores de la consecución de los objetivos

Indicadores	Grado de consecución de los objetivos
Porcentaje de alumnado que asiste regularmente a clase.	Superior al 65%
Porcentaje de alumnado que entrega las producciones escritas.	Superior al 65%
Porcentaje de alumnado que proporciona feedback a sus compañeros/as.	Superior al 65%
Resultados del examen final	Nº de aprobados superior al 65%.
Grado de satisfacción general	Puntuación media de 4
Respuesta a la pregunta: <i>El feedback rebut dels meus companys i companyes m'ha ajudat a millorar l'expressió escrita.</i>	Puntuación media de 4

Respuesta a la pregunta: <i>Proporcionar feedback als meus companys i companyes m'ha ajudat a millorar l'expressió escrita.</i>	Puntuación media de 4
Respuesta a la pregunta: <i>La feina feta a classe sobre retroalimentació m'ha ajudat a fer millors comentaris.</i>	Puntuación media de 4