

LOS FOROS COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE LOS CURSOS VIRTUALES ASÍNCRONOS

SONIA EUSEBIO HERMIRA
Universidad Complutense de Madrid
soniaeus@ucm.es
ORCID: 0000-0002-8482-4036

RESUMEN

En este artículo se ofrecen los detalles de la investigación que se ha utilizado para determinar las características que deben cumplir los foros de discusión en la enseñanza *e-learning*, si se pretenden utilizar metodologías activas como el aprendizaje cooperativo o el enfoque por tareas. Por un lado, se describen los planteamientos teóricos que fundamentaron el diseño del curso de formación, utilizado como herramienta de investigación, y por otro, los resultados de aprendizaje obtenidos tras su experimentación. Las conclusiones recogen cómo los foros se convierten en un instrumento indispensable de aprendizaje cooperativo, pero también de motivación, en cuanto a que permiten el intercambio y la discusión en un contexto donde la asincronía puede provocar un sentimiento de soledad e individualidad.

PALABRAS CLAVE: español, L2, foros, tarea de aprendizaje, evaluación, enseñanza *e-learning*.

ELS FÒRUMS COM A EINA D'APRENTATGE I AVALUACIÓ DELS CURSOS VIRTUALS ASÍNCRONS

RESUM

En aquest article s'ofereixen els detalls de la recerca que s'ha utilitzat per a determinar les característiques que han de complir els fòrums de discussió en l'ensenyament *e-learning*, si es pretenen utilitzar metodologies actives com l'aprenentatge cooperatiu o l'enfocament per tasques. Es descriuen, d'una banda, els plantejaments teòrics que van fonamentar el disseny del curs de formació, fet servir com a eina de recerca, i per un altre, els resultats d'aprenentatge obtinguts després de la seva experimentació. Les conclusions recullen com els fòrums es converteixen en un instrument indispensable d'aprenentatge cooperatiu, però també de motivació, atès que permeten l'intercanvi i la discussió en un context en què l'asincronia pot provocar un sentiment de soledat i individualitat.

PARAULES CLAU: espanyol, L2, fòrums, tasca d'aprenentatge, avaluació, ensenyament *e-learning*.

FORUMS AS A LEARNING AND ASSESSMENT TOOL FOR ASYNCHRONOUS VIRTUAL COURSES

ABSTRACT

This article provides details of the research that has been used to determine the characteristics that discussion forums in e-learning should have when active methodologies such as cooperative learning or task-based approaches are to be used. On one hand, it describes the theoretical foundations that underpinned the design of the training course. On the other hand, it presents

Data de recepció: 17/III/2022

Data d'acceptació: 10/X/2022

Data de publicació: desembre 2023

the learning outcomes obtained after its experimentation. The conclusions highlight how forums become an essential tool for cooperative learning, as well as for motivation, as they facilitate exchange and discussion in a context where asynchrony can lead to feelings of loneliness and individuality.

KEYWORDS: Spanish, L2, forums, learning task, assessment, e-learning.

1. PRESENTACIÓN: OBJETIVOS Y ESTRUCTURA

Los objetivos del artículo son exponer el papel que desempeñan los foros de discusión en la enseñanza *e-learning* y la manera en cómo estos deben estar concebidos y teletutorizados para que puedan cumplir la función de tareas de aprendizaje y evaluación, a partir de las conclusiones extraídas a ese respecto en la tesis doctoral de título *Aplicación de la enseñanza e-learning para la formación de profesorado de español como lengua extranjera o segunda para niños*. Por esta razón, se detallan los resultados de la investigación que han servido para llevar a cabo su propósito.

Así, se ofrece un apartado (§ 2) en el que se describe el contexto de investigación de la tesis doctoral cuyas conclusiones han servido de punto de partida para la elaboración de este escrito. La finalidad es conocer los datos de la investigación que se llevó a cabo y que se han considerado relevantes para los objetivos de este trabajo.

El núcleo temático del artículo se presenta en el tercer apartado, donde para centrar el tema del trabajo, en un primer punto, se ofrece el marco teórico (§ 3.1). En un siguiente apartado (§ 3.2) se describen las actividades de foro que se crearon en el curso experimentado. Los apartados 3.3 y 3.4 se destinan a los resultados de la investigación y a la discusión, respectivamente.

2. INTRODUCCIÓN

En este apartado se presenta una síntesis del punto de partida de la investigación, del contexto en el que se desarrolló y se incluyen los detalles sobre la herramienta diseñada específicamente para llevar a cabo la investigación.

2.1. El punto de partida de la investigación

La demanda de un profesorado especialista en la enseñanza de español lengua extranjera/segunda (ELEN/2) (Herrera 2016) y el desarrollo de nuevas formas de aprender, más tecnológicas y asíncronas (García Aretio 2001, 2003; Area 2004; Area y Adell 2009) planteaban dos necesidades que vertebraron el marco teórico del trabajo doctoral cuyas conclusiones han servido para el planteamiento de este artículo. Por un lado, determinar las competencias y conocimientos que debía adquirir este nuevo docente, y por otro, analizar si la enseñanza *e-learning* era la respuesta formativa adecuada para este destinatario.

Los resultados de la documentación teórica posibilitaron la transposición didáctica, esto es, la creación de un curso de formación en línea para profesores de ELEN/2, que se utilizó como herramienta de investigación para medir la fortaleza de la hipótesis: «la educación a distancia a través de las posibilidades que ofrecen las NTIC, si se adoptan metodologías adecuadas, es la modalidad que favorece el aprendizaje y la formación a aquellos ciudadanos que, repartidos por el mundo y cuyos horarios y tiempo no les permiten la asistencia presencial, desean adquirir las competencias y conocimientos básicos que les posibilite un desarrollo profesional y laboral como profesores de ELEN», y contestar a las preguntas derivadas de esta: «1. ¿Qué es la enseñanza *e-learning*? ¿Qué características debe cumplir este tipo de aprendizaje? 2. ¿Cómo se gestiona la enseñanza *e-learning*? ¿Qué herramientas permiten llevar un aprendizaje acorde al modelo pedagógico que se pretende implementar? 3. ¿Cuáles son las competencias y los conocimientos básicos que ha de adquirir un profesor de ELEN que le permitan desenvolverse con eficacia, profesional y laboralmente?».

En este trabajo interesa recoger la información recabada para dar respuesta a la dos primeras cuestiones.

2.2. El contexto de la investigación

Se partía de la idea de que el destinatario del curso era un colectivo de profesores con experiencia y formación en la enseñanza de ELE a adultos a los que el crecimiento de la enseñanza a niños les abría nuevas posibilidades laborales, profesionales y docentes que, aunque ya estaban trabajando en aulas con niños, buscaban una formación teórica y metodológica que les ayudara a continuar haciendo su trabajo con mayor calidad y eficacia. El receptor era, pues, un docente repartido por diferentes partes del mundo, con horarios y ritmos de trabajo distintos, por lo que la formación debía ofrecerle la posibilidad de una educación flexible en cuanto a tiempo y espacio, por un lado, y tener en cuenta sus características de aprendientes adultos, por otro. El programa *online*, además, podía ser aprovechado por otros profesionales a los que la crisis sanitaria del 2020¹ había limitado sus posibilidades de movilidad.

La investigación se llevó a cabo en cuatro fases. La primera se dedicó a la lectura de publicaciones teóricas y prácticas de autores relevantes en la enseñanza a distancia con la finalidad de conocer las herramientas y procedimientos que posibilitan una enseñanza de calidad y por tanto favorecen la formación de los destinatarios.

La segunda fase del trabajo se destinó a la documentación sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas en general y de los niños en

¹ A principios de 2020 el mundo se vio afectado por una enfermedad —COVID19— que se convirtió en una pandemia en el mes de marzo. Esta situación obligó a los diferentes países al establecimiento del estado de alarma, mediante el cual se limitaba e incluso se prohibía la circulación de los ciudadanos.

particular. Este marco permitió poder seleccionar los contenidos imprescindibles que debían formar parte del curso.

En la fase 3, se investigó sobre los procedimientos y modelos teóricos para el diseño de un programa formativo y, con ello, se diseñó la herramienta educativa que se usaría para la investigación. Se partía de un destinatario con unas características determinadas y por tanto con unas necesidades específicas. Este perfil, junto a los resultados obtenidos en las fases anteriores, determinó el diseño de la acción formativa.

Probar la validez del aprendizaje *e-learning* en el contexto seleccionado era fundamental por lo que se necesitaba de un entorno educativo en el que experimentar la herramienta diseñada. Un centro de idiomas de prestigio internacional se prestó para ser el medio adecuado donde realizar la aplicación práctica del proyecto. El objetivo, pues, tras el diseño del curso era experimentarlo y analizar los resultados de la implementación. Todo esto se desarrolló en la fase 4.

Para que se entienda adecuadamente el estudio de este artículo, en los siguientes apartados de esta introducción, se ofrece un resumen de los resultados de la tercera y cuarta fase de la tesis. Por un lado, se presenta el programa formativo y los fundamentos teóricos que determinaron su diseño (§ 2.3) y por otro, los datos relevantes referidos a la implementación del curso (§ 2.4) y su análisis y valoración (§ 2.5).

2.3. Creación de la herramienta *online*

En la formación virtual todos los programas educativos se conciben en torno a un modelo que tiene en cuenta las multidimensiones de este tipo de educación, la tecnológica y la pedagógica (Area 2004, Coll *et al.* 2008, Belloch 2013, Moreno y Santiago 2003).

El modelo ADDIE (acrónimo de Análisis de necesidades, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación) es hasta el momento el estándar más utilizado por desarrolladores de contenidos y diseñadores instruccionales, puesto que ofrece una herramienta con una estructura secuenciada y bien definida de los aspectos que han de contemplarse en la creación de un curso *e-learning* (Belloch 2013, Moreno y Santiago 2003). Por esa razón fue el marco que se utilizó para la elaboración de la herramienta educativa.

A continuación, se detallan los aspectos relevantes de las tareas llevadas a cabo para la creación del curso.

2.3.1. Destinatarios

Como ya se ha expuesto, el programa formativo estaba dirigido a profesores de español de adultos que querían dirigir su experiencia a los niños y para docentes

de niños con necesidades formativas. Se trata de una población adulta repartida por el mundo con las siguientes características:

- Colectivo mayoritariamente en activo, con horarios y responsabilidades, entre cuyas finalidades está la adquisición de competencias y la obtención de una certificación que le permita optar, a corto y medio plazo, a un cambio o mejora laboral.
- Niveles educativos diferentes, pero todos con experiencia en la enseñanza de español (adultos o niños).

2.3.2. Objetivos y contenidos

El objetivo del curso de formación era que los participantes adquirieran las competencias fundamentales que les permitieran el desempeño efectivo de su labor docente en el aula de niños. Por esta razón, se siguió la guía de competencias clave del profesor de idiomas elaborada por el Instituto Cervantes (Moreno 2018 [2012]). Según los autores de la institución, un profesor competente ha de demostrar conocimiento y solvencia en cuatro apartados: Metodología, Planificación, Gestión del aula e interacción y Evaluación.

En la tabla 1, se describe el detalle de los conocimientos y habilidades que se desarrollarían a lo largo del curso, relacionados con las competencias que se pretendían adquirir y con la adquisición de valores y actitudes que lleva asociada el concepto de competencia.

Competencias	Conocimientos	Habilidades
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer conceptos didácticos y principios metodológicos implicados en la enseñanza a niños. – Reflexionar y discutir sobre las diferencias y semejanzas entre el aprendizaje de adultos y niños. – Aprender las bases teóricas de las metodologías basadas en tareas, rincones y contenidos. – Examinar los factores que influyen en el aprendizaje de una lengua. – Destacar las capacidades cognitivas y psicomotoras por edades. – Conocer la teoría de las inteligencias múltiples. 	<ul style="list-style-type: none"> – Distinguir los principios teóricos subyacentes en una clase o curso. – Enumerar las características del aprendizaje de niños en comparación al de los adultos. – Identificar la metodología basada en tareas, rincones y contenidos. – Clasificar actividades en función de las habilidades necesarias para llevarlas a cabo. – Describir las inteligencias múltiples desarrolladas en una actividad o secuencia de actividades.
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer los componentes teóricos de una planificación. – Identificar las características de una buena planificación de niños. 	<ul style="list-style-type: none"> – Relacionar las actividades de una unidad didáctica con su descripción teórica. – Analizar una unidad didáctica e interpretarla.

	<ul style="list-style-type: none"> – Proveerse de diferentes actividades y materiales para planificar la clase de niños. – Examinar la tipología de actividades y dinámicas que pueden formar parte de una planificación. 	<ul style="list-style-type: none"> – Secuenciar actividades para la concesión de un contenido. – Diseñar una actividad que contemple variedad de inteligencias. – Discutir sobre los posibles beneficios en el aprendizaje de las diferentes actividades y recursos. – Analizar las características de diferentes actividades y recursos para el aula de niños. – Definir los criterios de una buena práctica.
Gestión del aula e interacción con los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> – Aprender técnicas y recursos para gestionar el aula de niños. – Conocer los diferentes perfiles del profesor de niños. – Valorar la importancia de los aspectos emocionales en el aprendizaje de los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> – Definir términos y conceptos implicados en la gestión de la clase. – Destacar la actuación del profesor en la clase de niños. – Relacionar las diferentes formas de distribuir el aula y los alumnos en función de la actividad y de los objetivos. – Debatir sobre la conveniencia o no de los premios y las recompensas para motivar el aprendizaje de los niños.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> – Discutir el concepto de evaluación en el aula de niños. 	<ul style="list-style-type: none"> – Reflexionar sobre el concepto de evaluación en la clase de niños.
Actitudes/Valores		
<ul style="list-style-type: none"> – Adoptar criterios pedagógicos fundamentados. – Considerar la repercusión de la planificación en el aprendizaje de los alumnos. – Implicarse en el aprendizaje de los estudiantes. – Mostrar empatía y sensibilidad con los alumnos, en función de su edad, su personalidad y su cultura. – Actuar con diligencia, pero con afectividad. – Manifestar una actitud motivadora y activa con su desempeño. – Definir un plan personal de formación continua. 		

TABLA 1. Competencias. Objetivos, contenidos y valores.

2.3.3. Metodología

El curso se desarrollaría en modalidad *e-learning* asíncrona. El modelo pedagógico se basaba en el estudio guiado a distancia y se apoyaba fundamentalmente en un aprendizaje activo y colaborativo cuyos fundamentos pedagógicos conciben el conocimiento a partir de la construcción conjunta y de la reflexión (Cabero 1999, Cabero y Gisbert 2002, Cabero y Román 2006).

La adquisición de los contenidos se realizaría mediante la lectura comprensiva de las páginas de contenidos dispuestas en la plataforma, de los

documentos enlazados (artículos y vídeos principalmente), de la bibliografía recomendada y de la realización de las actividades a través de los foros de discusión.

2.3.4. Actividades

En la concepción de las tareas se siguieron las recomendaciones de Chickering y Gamson (1987) recogidas de Durán y Estay-Niculcar (2016: 166) sobre las buenas prácticas, por un lado, y por otro, los principios metodológicos imprescindibles que deben definir un buen curso de formación de profesorado de ELE, según Verdía y Arribas (2015).

Se programó un total de ocho actividades: cuatro obligatorias, dos opcionales, que se desarrollarían en los foros de discusión, y dos de autorreflexión y corrección automática. Estas últimas estaban de apoyo y ayudaban a asimilar los contenidos de una forma autónoma e individual.

El objetivo de todas ellas era promover el desempeño docente y comprobar la asimilación de los contenidos del curso, por lo que en su diseño se tuvo en cuenta la progresión didáctica. Todas estaban asociadas a los contenidos teóricos y desarrollaban habilidades diferentes. En el apartado 3.2 se profundiza en el proceso de diseño de estas.

2.3.5. Evaluación

En el curso diseñado, la evaluación, formativa y certificativa, se llevaría a cabo a lo largo de cada apartado del curso mediante la participación (cuantitativa y cualitativa) en las actividades y entrega de los trabajos propuestos a través de los foros.

Por lo tanto, la evaluación del estudiante sería el resultado de la ponderación de los siguientes elementos: la participación, la entrega de las tareas y cumplimiento de las fechas (actividades), la calidad de las tareas entregadas (contenido) y la adecuación de la redacción en los foros y presentación de las actividades (forma). Los aspectos evaluables se obtendrían a partir de pruebas subjetivas, es decir, de las tareas realizadas a lo largo del curso, por lo que se establecieron una serie de criterios, que se utilizarían como rúbricas de evaluación y que se detallan en el apartado de resultados (§ 3.3).

2.4. Implementación de la herramienta *online*

Se experimentaron dos ediciones del curso, una en 2018 con 48 participantes, y la otra en 2019, con 45 estudiantes. Las características de los destinatarios en ambos programas eran muy similares. El grupo estaba formado por una mayoría de mujeres:

Sexo	Mujeres	Hombres
2018	42	6
2019	43	2

TABLA 2. N.º de participantes de los cursos implementados por sexo.

Los estudios predominantes de los participantes eran licenciaturas relacionadas con Filología, principalmente Hispánica. Pero estos no conformaban la mayoría, había un gran número de alumnos que proceden de diferentes especializaciones (Derecho, Turismo, Ingeniería, Finanzas, Artes Plásticas...):

Estudios universitarios	Filologías	Magisterio/Educación Infantil o Primaria	Otros
2018	11	8	29
2019	16	6	23

TABLA 3. Formación general de los participantes en los cursos implementados.

En las siguientes tablas (tabla 4, tabla 5 y tabla 6) se constata que el perfil de los participantes se correspondía con el perfil analizado en el análisis de necesidades, a partir del cual se diseñó el curso: profesorado de ELE a adultos con y sin formación específica y docente de ELEN con necesidades de conocimientos con la enseñanza de niños. En ninguna de las dos ediciones hubo algún participante sin formación específica y sin experiencia.

Formación específica en enseñanza de lenguas extranjeras	Máster ELE	Cursos ELE	Formación en ELEN
2018	5	20	0
2019	0	20	0

TABLA 4. Formación específica en enseñanza de lenguas extranjeras de los participantes en los cursos implementados.

Experiencia en enseñanza de lenguas extranjeras	En ELE	En ELEN
2018	24	17
2019	27	13

TABLA 5. Experiencia en enseñanza de lenguas extranjeras de los participantes en los cursos implementados.

Combinación formación específica y experiencia	2018	2019
Con formación ELE y experiencia ELE	19	21
Con formación ELE y experiencia ELEN	5	8
Con formación ELEN y experiencia ELE	0	0
Con formación ELEN y experiencia ELEN	0	0
Sin formación específica, pero con experiencia en ELE	12	4
Sin formación específica, pero con experiencia en ELEN	10	8
Sin formación y sin experiencia	0	0

TABLA 6. Combinación de formación específica y experiencia en la enseñanza de lenguas de los participantes en los cursos implementados.

2.5. Valoración del curso *online*. Metodología de investigación

Para estimar la validez de la herramienta didáctica, se diseñó una ficha que evaluaba los siguientes aspectos: profesorado (conocimientos, comunicación y creación de ambiente virtual), plan docente, aprendizaje, objetivos, contenidos, actividades, evaluación, calidad y claridad del entorno multimedia, navegabilidad y usabilidad. En cada uno se ofrecía una guía de preguntas a modo de indicadores de calidad.

La ficha fue diseñada a partir de los planteamientos recogidos del estudio de Cabero *et al.* (2009) en el que ofrecen un instrumento de análisis didáctico de las estrategias de enseñanza de cursos universitarios en Red —ADECUR—, el código de buenas prácticas de Duran Rodríguez y Estay Niculcar (2016) elaborado a partir de los principios de Chikering y Gamson (1987) y de otros autores (Marqués 2001).

Para llevar a cabo el análisis de los aspectos evaluables descritos se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: la participación de los estudiantes en las actividades, la calidad de las respuestas en las tareas propuestas a lo largo del curso, los resultados observados en la tarea final, los resultados del cuestionario de valoración que se les facilitó a los asistentes una vez terminado el curso y sus comentarios vertidos en este y la muestra de evidencias.

El análisis realizado de la manera en que se ha explicado arrojó un resultado positivo en todos los apartados evaluados. No obstante, se detectaron algunos problemas que, aunque se resolvieron en la segunda edición del curso, son especialmente interesantes para el objetivo de este trabajo en cuanto a que se refieren al uso de la construcción del conocimiento y evaluación del aprendizaje a través de los foros. Todo ello se pormenorizará en el apartado de resultados (§ 3.3).

3. LOS FOROS COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA EN LA ENSEÑANZA *E-LEARNING*

Para centrar el tema del trabajo, en un primer punto, se ofrecen unas pinceladas teóricas sobre la enseñanza *e-learning* y sobre los foros como herramientas de aprendizaje y comunicación (§ 3.1). En un siguiente apartado (§ 3.2) se describen las actividades de foro que se crearon en el curso experimentado. Los apartados 3.3. y 3.4. se destinan a los resultados de la investigación y a la discusión, respectivamente.

3.1. Marco teórico

Los siguientes apartados proporcionan el fundamento conceptual y la base intelectual sobre la cual se construyó el estudio.

3.1.1. La enseñanza *e-learning*

El *e-learning* es una metodología innovadora de formación que utiliza internet y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC/TIC²). Está considerada la última generación de la Educación a Distancia (EaD) cuya finalidad fundamental es promover el aprendizaje sin limitaciones de ubicación, ocupación o edad de los estudiantes. Otros nombres utilizados como sinónimos son: enseñanza *online* o enseñanza virtual.

La enseñanza *online* ofrece una oportunidad de educación a quienes perdieron la posibilidad en su momento, tienen más problemas de acceso a horarios lectivos más rígidos o se encuentran en espacios geográficos alejados de los centros o instituciones donde esta se imparte. Ha hecho posible lo que en términos anglosajones se denomina la «Triple A», liberando a cualquier persona que desee acceder al conocimiento del espacio y del tiempo: *anytime*, cualquier momento; *anywhere*, cualquier lugar, *anyone*, cualquier persona (Cabero y Gisbert 2005).

La educación *e-learning*, por tanto, no es simplemente un medio de comunicación, sino una metodología de formación, por lo que se sustenta en los mismos principios derivados de las teorías del aprendizaje. Muchos autores (Benítez 2010, Bou *et al.* 2003, Ferreira y Pedrazzi 2009, Forés *et al.* 2003, Cabero 2006, Fernández-Jiménez *et al.* 2017) coinciden en señalar la influencia o contribución de pensadores como Comenio, Skinner, Bruner, Dewey en las cuatro teorías del aprendizaje vigentes en el diseño instruccional actual: conductivismo (1960), cognitivismo (1980), constructivismo (1990) y conectivismo (1990).

En la era del conectivismo³ (Siemens 2004, 2006; Anderson 2008) la finalidad de la docencia *online* es crear comunidades de aprendizaje donde la información no proviene solo del docente, sino también y, sobre todo, de los materiales, de fuentes externas dispersas en la red y de los propios estudiantes, por lo que el constructivismo suele ser la teoría de enseñanza que predomina en el proceso de aprendizaje de una enseñanza *e-learning*:

El material no debe generar o provocar procesos de aprendizaje pasivos y memorísticos en el alumnado sino todo lo contrario. Debe propiciar y ofrecer las pautas y guías para que el

² La UNESCO define las NTIC/TIC como el conjunto de disciplinas científicas, tecnológicas, de ingeniería y de técnicas de gestión utilizadas en el manejo y procesamiento de la información, sus aplicaciones, las computadoras y su interacción con hombres y máquinas y los contenidos asociados de carácter social, económico y cultural. («Repercusiones Sociales de la Revolución Científica y Tecnológica». Informe UNESCO, París, 1982. En <http://ares.cnice.mec.es/informes/09/documentos/7.htm#4>).

³ El conectivismo es una teoría del aprendizaje para la era digital, desarrollada fundamentalmente por George Siemens, basada en ecologías de conocimiento. El aprendizaje se concibe como un proceso continuo, resultado de conectar fuentes de información —nódulos—, que ocurre en diferentes escenarios, incluyendo comunidades de práctica, redes personales y en el desempeño de tareas en el lugar de trabajo (Gutiérrez 2012).

alumnado construya y elabore por sí mismo, o en colaboración con los otros, el conocimiento que debe adquirir. (Area y Adell 2009: 12)

En relación con esto, algunos estudios sobre la satisfacción de los estudiantes en cursos de formación *online* subrayan como elementos pedagógicos favorecedores del proceso de aprendizaje la claridad del diseño y de los contenidos, la interacción con los tutores y el debate activo entre los compañeros (Yot y Marcelo 2013, García Aretio 2007), aspectos que bien podrían reflejar las expectativas de los estudiantes en la enseñanza presencial.

Las coincidencias entre ambos formatos de enseñanza evidencian que la enseñanza virtual debe proporcionar al estudiante una experiencia de aprendizaje similar a la que le ofrece la clase presencial y trasladarla al espacio virtual de aprendizaje a través del contenido instruccional, esto es, debe, primero, propiciar una enseñanza centrada en el estudiante; segundo, concebir al alumno como un sujeto activo responsable de su aprendizaje que participa con sus conocimientos, reflexiones y opiniones y al profesor como un guía facilitador de los materiales e intermediario que facilita el acceso al conocimiento; y tercero, entender el «aula» como un lugar donde se investiga, experimenta, modela, se comparten ideas, se toman decisiones para la solución de problemas y se reflexiona sobre lo que es necesario y pertinente aprender (Area y Adell 2009).

Algunas de las herramientas presentes en las plataformas virtuales, como los foros de discusión, favorecen algunos de los principios descritos, tal y como se verá en el siguiente apartado.

3.1.2. Los foros y el aprendizaje colaborativo

La calidad comunicacional de la plataforma se evidencia si esta permite tanto la interacción asincrónica como la sincrónica en dos vertientes: profesor y alumno y entre estudiantes.

Los foros, también llamados tableros de discusión en algunas plataformas, son una herramienta que puede usarse tanto para generar contenidos, plantear actividades de aprendizaje y de evaluación, como para la tutorización y comunicación. Propician escenarios de interacción asíncrona, de manera que el usuario puede dejar su mensaje en cualquier momento para que pueda ser leído en un periodo de tiempo diferente. Pueden ser una solución de comunicación en aprendizajes virtuales en los que se quiere utilizar la discusión y el debate para la construcción de conocimientos.

Lo verdaderamente importante de la intención educativa/formativa a través de la red, no radica tanto en los contenidos o la información que se presenta —que también tiene su importancia—, sino el grado de interactividad que se pone en funcionamiento para que el proceso de aprendizaje no se convierta en una acción pasiva y memorística, sino activa y constructiva. (Cabero y Román 2006: 24)

La máxima de que se aprende más y mejor colaborando en lugar de compitiendo surgió a principios del siglo XX en EE. UU. a partir de las ideas progresistas sobre la educación del psicólogo estadounidense John Dewey (Eusebio Hermira 2017). Esta es la idea que subyace en el aprendizaje cooperativo. Trujillo (2002) recoge varias definiciones del término, pero en un intento de simplificar el concepto se puede decir que consiste en formar grupos heterogéneos de aprendices para trabajar juntos con el objetivo de alcanzar una meta común (Cassany 2003, Eusebio Hermira 2017). Se trata de que los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo. En la enseñanza *e-learning* los postulados de este enfoque resultan fundamentales para disminuir la soledad y la individualidad y fomentar la construcción social del aprendizaje.

Las herramientas electrónicas permiten implementar procesos de la enseñanza presencial con un mayor seguimiento del trabajo y evolución del estudiante por parte de los tutores (Belloch 2013, Pallot y Pratt 2003, Cabero y Román 2006). Las plataformas registran todas las interacciones que los estudiantes llevan a cabo, tanto con los compañeros como con los materiales y los contenidos, por lo que, además, potencian el autoaprendizaje y la autonomía, ya que disponen de mecanismos de autocorrección y ofrecen retroalimentación instantánea.

Las funciones de las actividades *e-learning* no se diferencian mucho de las que se utilizan en la enseñanza presencial: aclarar los contenidos que se han presentado, profundizar en la materia, adquirir vocabulario específico, socializar y comunicarse, transferir los conocimientos a otros contextos y escenarios diferentes en los que fueron presentados, evaluar el grado de comprensión de los contenidos, lo que varía son los formatos (Cabero y Román 2006, Grupo Mediáfora):

Las actividades electrónicas no distan mucho de aquellas que pueden desarrollarse en la modalidad presencial, pero con la ventaja de la capacidad de ampliarlas valiéndonos de aquellos recursos que la propia red aporta. (Grupo Mediáfora. Mod. 05: 7)

Los foros permiten llevar a cabo debates y trabajos colaborativos, como proyectos de trabajo, resolución de problemas, estudios de caso, etc. con análisis y reflexión de la información presentada en los contenidos o a partir de consulta a sitios web.

Los proyectos de trabajo pueden plantearse como una actividad dentro de la evaluación continua o como evaluación final. En ambos casos, es importante que se plantee al alumno un tema de interés a partir del cual extrapole los contenidos teóricos a situaciones reales relacionados con su contexto.

Las visitas a páginas web pueden ampliar y profundizar en la información facilitada por el curso, al tiempo que fomentan la actitud de investigación del estudiante y su actitud crítica. Cabero y Gisbert (2005) recomiendan que previamente se realice por parte del tutor o creador de contenidos un análisis de

su utilidad en base a los siguientes criterios: facilidad de acceso y navegación, estructuración y rigurosidad del conocimiento aportado, diseño de la página y evaluación de los aspectos multimedia que ofrece.

Los estudios de casos consisten en la presentación de una situación problemática real o ficticia que se ha de solucionar poniendo en funcionamiento por parte del estudiante su capacidad de relación y síntesis de los contenidos necesarios para su resolución. Esta metodología es motivadora, en cuanto a que ayuda a conectar teoría y práctica y facilitadora de los objetivos y reguladora del aprendizaje puesto que permite evaluar la capacidad para transferir los contenidos a situaciones reales (Cabero y Román 2006).

En todos los casos, el enunciado de la actividad para su realización en el foro debe estar descrito con claridad y tener unas instrucciones claras. Debe especificar el tiempo de realización y el plazo de entrega, indicar los materiales y recursos que se necesita para su realización, destacar el agrupamiento (individual, grupos, trabajo colaborativo...) y dar pautas y ayuda sobre la forma y la estructura remitiendo a ejemplos o modelos.

A continuación, se ofrece el detalle de las actividades de aprendizaje que se diseñaron en el curso utilizado como herramienta de investigación en la tesis que debían realizarse a través de los foros.

3.2. Diseño didáctico de las actividades de foro

En el curso se programaron ocho actividades que debían realizarse de manera individual o grupal y entregarse en el foro para su discusión y valoración por parte de la tutora y de los compañeros. Esta es la relación de tareas:

Actividad 1. Tarea individual para compartir en el foro. Reflexionar y discutir en el Foro las respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Niños y adultos aprenden de diferente manera? ¿Por qué? ¿Cómo?
- ¿Qué conocimientos, formación y cualidades debe tener un profesor de ELE a niños?
- ¿Qué diferencias hay entre el aula de ELE a niños y la de adultos?
- ¿Qué características fundamentales debe tener una planificación para niños?
- ¿Qué papel tiene la motivación en ambos aprendizajes?

Actividad 2. Tarea individual para compartir en el foro. Identificar los principios del enfoque natural y de respuesta física a partir del visionado de dos vídeos.

Actividad 3. Tarea en tríos para compartir en el foro. Analizar una unidad de un manual de ELEN para comprobar si se cumplen los criterios y características que debe seguir una buena planificación, a partir del visionado de una entrevista de un profesor de ELEN.

Actividad 4. Tarea en tríos para compartir en el foro. Redactar el procedimiento de la implementación en el aula de una secuencia de un manual de ELE, a partir de un modelo.

Actividad 5. Tarea de autorreflexión. Clasificar en fijos o cambiables diferentes aspectos relacionados con el ambiente de la clase y el estudiante.

Actividad 6. Tarea en tríos para compartir en el foro. Diseñar o describir una actividad en la que se tengan en cuenta las inteligencias múltiples.

Actividad 7. Tarea de autorreflexión. Clasificar las acciones que puede realizar un niño en función de su edad.

Actividad 8 (tarea final). Individual o tríos. Crear una secuencia de actividades para una clase de 45-60 minutos, describiendo los diferentes apartados de la planificación de una clase.

Todas las actividades tenían como objetivo promover el desempeño docente en la enseñanza de ELEN:

- Determinar cómo aprenden los niños en comparación a los adultos (actividad 1).
- Identificar los principios metodológicos de algunos enfoques didácticos (actividad 2).
- Analizar secuencias de actividades de manuales de ELEN (actividad 3).
- Redactar planes de clase para detallar la implementación de las propuestas de los libros (actividad 4).
- Diseñar actividades en las que deben definir objetivos, procedimientos y dinámicas (actividad 6).
- Elaborar una secuencia para una hora de clase (actividad 8).

Estas actividades fueron concebidas como tareas de aprendizaje y evaluación de la adquisición de competencias y habilidades, por lo que iban asociadas a los contenidos teóricos que se habían de asimilar y se programaron atendiendo a una progresión didáctica que iba desde la reflexión y análisis de clases y materiales a la elaboración de actividades y secuencias. Todas ellas se compartirían en los foros respectivos para propiciar la reflexión, el intercambio y la evaluación entre iguales.

En cuanto a la variedad de tipología, las actividades se crearon atendiendo al desarrollo de una habilidad diferente. En la primera, se estimulaba a los participantes a revisar sus propias creencias y concepción sobre la enseñanza de español a niños y a adultos con la intención de comprender la importancia que tiene para el desempeño docente que el profesor adopte una postura reflexiva y crítica sobre su actuación. En esta tarea, se proponía a los participantes reflexionar sobre las diferencias entre el aprendizaje de niños y adultos como punto de partida. Se esperaba que, tras la escucha de dos *podcast* enlazados donde se entrevistaba a profesores y especialistas en ELEN (LdeLengua79 y LdeLengua96), se determinaran las características más importantes o determinantes en ambos aprendizajes. Al ser una actividad de toma de contacto

con el tema, el plazo de realización es de tres días (de lunes a miércoles de la primera semana).

En la segunda actividad, se pretendía que los estudiantes identificaran los modelos teóricos subyacentes en sus actuaciones. Para ello, se ponía a su disposición enlaces a vídeos y artículos teóricos sobre los cinco enfoques más influyentes en la enseñanza de ELEN (enfoque natural, enfoque de respuesta física, enfoque comunicativo, trabajos por proyectos y por tareas). Los estudiantes tenían que ser capaces de extraer los principios didácticos descritos en el material aportado y relacionarlos con procedimientos concretos.

De nuevo, era una actividad para compartir en el foro, de manera que el análisis y la experiencia de los compañeros sirviera para la construcción conjunta.

En la tercera actividad, el docente tenía que demostrar su capacidad para analizar una planificación antes de llevarla al aula. En los contenidos teóricos se exponían las ventajas que ofrece para docentes y alumnos asistir a una clase que presenta una secuencia estructurada con coherencia. A partir del visionado del fragmento de una entrevista donde un profesor especialista en ELEN exponía las características que ha de tener una planificación de niños, se les proponía el análisis de una unidad de un manual de ELEN, de manera que aplicaran la teoría a un caso práctico.

En este caso, se proponía el trabajo en equipos, para potenciar la discusión y la toma de decisiones ya que la aplicación de las características teóricas a la materialización de la unidad requería de una gran dosis de interpretación y opinión.

En la actividad cuarta se perseguía un doble objetivo; por un lado, enfrentarse a la redacción de los elementos de un plan de clase, a partir de un modelo dado en los contenidos teóricos; y por otro, abordar la implementación de una planificación atendiendo al enfoque adoptado y a todos los elementos que intervienen en la gestión de las actividades.

En este caso también se proponía el trabajo en equipos para que la tarea pudiera verse enriquecida por los diferentes puntos de vista de cada participante del equipo.

La teoría de la segunda parte del curso comenzaba tratando aspectos relacionados con la gestión y el manejo de la clase como la distribución del aula, el comportamiento y la disciplina, el uso de rutinas, premios y recompensas, por lo que en la actividad 5 se proponía una tarea interactiva, de autorreflexión con la que se pretendía hacer conscientes a los futuros profesores de la multitud de elementos que intervienen en el desarrollo de una clase. La finalidad era plantear cuestiones sobre la implicación y el grado de responsabilidad que adquiere el profesor en cada uno de ellos.

La tarea 6 propone a los estudiantes la creación de una actividad para el aula con la que se contemplen varias inteligencias múltiples, según la teoría de Howard Gardner. En los contenidos teóricos asociados los participantes recibían formación relativa a los factores cognitivos y afectivos presentes en el

aprendizaje, que debían complementar con la lectura del artículo en red de Fonseca Mora (2006), «Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos de aprendizaje». Para pautar y dirigir la actividad se les ofrecían modelos de la tarea que tenían que realizar y un resumen con la descripción de las diferentes inteligencias.

Los siguientes contenidos teóricos se centraban en la tipología de actividades y recursos que pueden formar parte de la clase de ELEN, por lo que era importante conocer las posibilidades en función del estadio madurativo de los niños. En la actividad 7 se proponía una tarea interactiva con esta finalidad.

En la tarea final (actividad 8) con la que los participantes tenían que demostrar la adquisición de los objetivos del curso, debían crear una secuencia de actividades para una clase de 45-60 minutos. Con ella se evaluaría si los contenidos del curso habían sido asimilados, por lo que para guiar a los estudiantes y asegurar que estos contemplen todos los aspectos que se pretendían evaluar, se les ofrecían unas fichas en las que debían describir el grupo al que se dirigía la planificación especificando todos los aspectos imprescindibles de una planificación.

La finalidad era comprobar la coherencia de la programación según el modelo pedagógico adoptado, la edad y el nivel de los destinatarios; la adecuación de las actividades para la consecución de los objetivos y el uso variado de las dinámicas, los agrupamientos y los tiempos.

La actividad ofrecía la posibilidad de llevarse a cabo de manera grupal, por lo que para valorar el trabajo individual de cada componente y hacer una valoración más personalizada, se pedía una reflexión personal sobre el proceso. Era la única actividad que debía entregarse a la tutora y no compartirse en los foros.

3.3. Resultados

Los resultados del aprendizaje son indicadores que sirven para medir la validez del curso o valorar la mayor o menor idoneidad de los diferentes elementos que lo han definido, entre los que se encuentran las actividades de foro como herramientas de aprendizaje y evaluación. Es por lo que este artículo se centra en el análisis de este aspecto.

Tal y como se detalló en el apartado 2.3.5, la evaluación del estudiante se llevó a cabo a través de pruebas subjetivas (las tareas) por lo que se utilizaron las rúbricas de evaluación que se detallan en la tabla 7. El aprendizaje, y por tanto la adquisición de las competencias, se medía a través de la evidencia de haber asimilado los contenidos (criterio de evaluación que se muestra en la tabla 7 con el nombre de Contenidos) y de haber participado creando debates y discusiones (criterio de evaluación que se muestra en la tabla 7 con el nombre de Participación). En ambos casos, se utilizaban cuatro escalas —apto: A (9 y 10 puntos), B (7 y 8 puntos), C (6 y 5 puntos) y D (No apto)—, a partir de los

siguientes conceptos: demuestra comprensión teórica y capacidad crítica y reflexiva, en relación con los Contenidos, y ha demostrado haber leído las aportaciones de sus compañeros y las ha tenido en cuenta para sus propias aportaciones, en el caso de la Participación.

Los siguientes criterios corresponden a la evaluación (sobre 10 puntos) que llevarán a cabo los tutores del curso. Están descritos en una escala de la A a la D:

A: 9 y 10 puntos

B: 7 y 8 puntos

C: 6 y 5 puntos

D: Menos de 5 puntos

Apto: A, B o C en todos los apartados de la evaluación.

No apto: D en uno o varios apartados de la evaluación.

1. Actividades (10 % de la nota final)

Todas las actividades tienen un periodo de prórroga de 48 horas.

- A. Ha completado todas las actividades obligatorias dentro de los plazos indicados para cada actividad.
- B. Ha completado todas las actividades obligatorias dentro del plazo estipulado y la final dentro del periodo de prórroga (48h).
- C. Ha completado la mayoría de las actividades dentro del plazo de prórroga estipulado para cada actividad (48h).
- D. Agotado el plazo de prórroga estipulado (48 horas) le faltan por completar algunas de las actividades obligatorias.

2. Contenido (40 % de la nota final)

- A. Demuestra una excelente asimilación de todos los contenidos y gran capacidad crítica y reflexiva para analizar con profundidad los aspectos teóricos de la enseñanza-aprendizaje, tanto en sus intervenciones en los foros como en las actividades de entrega al tutor.
- B. Demuestra un conocimiento y asimilación adecuados de todos los contenidos y la capacidad reflexiva necesaria para analizar de manera general los aspectos teóricos tratados.
- C. Demuestra comprensión de los contenidos básicos y cierta capacidad para reflexionar sobre ellos y analizarlos.
- D. No hay evidencia de asimilación de los contenidos ni de capacidad crítica.

3. Participación (30 % de la nota final)

- A. Ha participado activamente en las actividades y foros. Ha demostrado haber leído las aportaciones de sus compañeros y las ha tenido en cuenta para sus propias aportaciones, en las que ha incorporado sus propias opiniones y ha realizado aportaciones nuevas a las ya existentes de sus compañeros.
- B. Ha participado de forma adecuada en las actividades y foros. Ha demostrado haber leído las aportaciones de sus compañeros. Ha incorporado sus propias opiniones.
- C. Ha participado lo justo o de forma muy escasa. No demuestra haber leído las aportaciones de sus compañeros, solamente ha intervenido para realizar las actividades. No aporta casi nada nuevo al foro.
- D. No ha participado lo que se requería. No demuestra haber leído las aportaciones de sus compañeros.

4. Forma (20 % de la nota final)

- A. La expresión escrita reflejada tanto en el foro, como en los documentos compartidos y en la tarea final, demuestra una excelente adecuación, coherencia, cohesión, riqueza léxica y corrección.

- | |
|--|
| <p>B. La expresión escrita reflejada tanto en el foro, como en los documentos compartidos y en la tarea final, demuestra bastante adecuación, coherencia, cohesión, riqueza léxica y corrección, aunque podría mejorar en algunos aspectos.</p> <p>C. La expresión escrita reflejada tanto en el foro, como en los documentos compartidos y en la tarea final, demuestra suficiente adecuación, coherencia, cohesión, riqueza léxica y corrección para seguir la comprensión de su discurso, aunque debe mejorar en algunos aspectos.</p> <p>A. D. La expresión escrita reflejada tanto en el foro, como en los documentos compartidos y en la tarea final, no demuestra suficiente adecuación, coherencia, cohesión, riqueza léxica y corrección suficientes para seguir la comprensión de su discurso.</p> |
|--|

TABLA 7. Criterios de elaboración.

Asimilar los contenidos significa que el estudiante está aplicando la teoría aprendida a la actividad formulada. Demuestra su comprensión, si la tarea es correcta; la excelencia la consigue si es capaz de formular de manera explícita dicha relación adoptando una actitud reflexiva y crítica, utilizando en su justificación argumentos sólidos apoyados en el uso de terminología y conceptos vistos durante el curso.

En el siguiente mensaje, el grupo justifica el análisis de la unidad que están analizando con los conceptos teóricos de planificación y diseño de actividades, que debían extraer tras el visionado de un vídeo. En su detalle, extienden su aprendizaje y proponen alternativas o complementos que enriquecen la unidad:

Práctica lúdica de los contenidos gramaticales presentados anteriormente mediante actividades de carácter cognitivo. Realizada en pequeños grupos para favorecer una buena dinámica de actividades después del gran grupo. Aquí se podría reforzar añadiendo un ejercicio de entonación (ya que son preguntas y respuestas) por ejemplo leer en voz alta en grupos, porque la entonación es importante y muchas veces se deja de lado, combinándola con movimiento esta actividad es muy divertida [...].

Por último, es una propuesta dinámica, abierta y flexible. Basado en el desarrollo de destrezas lingüísticas con actividades de expresión e interacción de acuerdo con el MCER. Cumple con los criterios básicos para seleccionar actividades ya que, son significativas, interesantes, abiertas, y ofrece modelos textuales. También se observan las fases de pre-actividad, realización y de post actividad en el ejemplo presentado. (Mensaje de un estudiante)

El diseño y propuesta de las tareas que debían realizarse durante el curso obligaba al participante a la lectura de los contenidos o visionados de vídeos con la información teórica; sin la comprensión de esta, resultaba imposible la realización de la actividad, razón por la cual la valoración del aprendizaje por parte de la tutora no fue difícil. Ninguno de los estudiantes obtuvo una D en ninguna de ellas.

La tarea 1 era la primera actividad, su objetivo era la reflexión y la toma de contacto con el tema, con ella los estudiantes se formulaban preguntas.

En la tarea 2, a partir de unos vídeos donde se describían o ilustraban los aspectos que definen el enfoque natural y el de respuesta física, debían reflexionar sobre su uso y aplicabilidad en la didáctica actual, llevándolo en los

casos posibles a su experiencia. Los participantes en sus mensajes se enfrentaban con su práctica y se hacían conscientes del modelo pedagógico subyacente:

Mi experiencia con niños es un poco especial ya que trabajo con los más chiquitos de 1,5 a 7 años. En mis clases utilizo los dos enfoques. Como ha comentado Marta, yo también utilizo el enfoque físico para enseñar verbos (saltar, correr, comer, beber...), para las emociones (reír, llorar...), juegos simbólicos donde tienen que ir al mercado, médico...etc. Mensaje de un estudiante. No sé si existe el enfoque perfecto, pero como habéis comentado muchas, se pueden combinar unos con otros y experimentar nuevas técnicas hasta dar con el método que el profesor considere que es más eficaz y enriquecedor para sus alumnos. Yo todavía estoy en ese proceso. (Mensaje de un estudiante)

En la tarea 3, escuchaban a un profesor especialista en la enseñanza a niños explicando las características que debe cumplir una programación de niños. A partir de los contenidos teóricos del vídeo, debían analizar una unidad didáctica de un manual de ELEN para comprobar en qué medida se trasladaban los criterios descritos. Las respuestas de los participantes ponían de manifiesto la asimilación del aprendizaje y su capacidad de relacionar teoría y práctica.

En el vídeo se señala que una buena planificación debe atender diversas necesidades a través de los conceptos de: concentración y ritmos (descansar o despertar); movimiento (memorización); gestos y repetición (conocer lenguaje); rutinas (control de la clase, conocimiento de límites); necesidad de divertirse (memorización) y confianza (seguridad). La propuesta de actividades en el curso de español Clan 7 para niños es muy completa y cumple los criterios que el profesor ha recomendado. En esta unidad la concentración del alumno se logra con muchas actividades cortas (ejercicios, textos, canciones de audios y cantadas en clase) y variadas (de verdadero/falso, respuestas múltiples, completar frases, etc.). Esta gran riqueza de actividades consigue una variación constante en los ritmos de la clase. (Mensaje de un estudiante)

En la tarea 4, se les pedía elaborar el plan de clase de una secuencia de actividades ofrecida en un manual de ELEN siguiendo el modelo expuesto en los contenidos teóricos. Esta actividad perseguía un doble objetivo, por un lado, ser capaces de advertir la coherencia didáctica que se ha de perseguir en una planificación identificando el objetivo y papel de cada una de las tareas de una unidad para la consecución de los objetivos, y por otro, la redacción de cada una de las partes ofrecidas en la plantilla les enfrentaba a considerar la necesidad e importancia de determinar todos los elementos que el profesor debe definir, incluida la anticipación de problemas, en la preparación de su clase. En algunas respuestas de los participantes, la tutora advierte que algunos de los objetivos perseguidos no se están cumpliendo e interviene para redirigir el aprendizaje. La finalidad que se perseguía era hacer consciente a los alumnos de las razones por las que las actividades compartidas eran bien aceptadas en sus clases para que, a partir de ellas, pudieran extraer conclusiones sobre las características que debe cumplir una tarea en la clase de niños. Los participantes, sin embargo, se limitaban a su descripción, por lo que la profesora intervino y redirigió el aprendizaje pidiéndoles que se centraran en una reflexión más profunda.

Alfonso, Lucía, gracias por vuestro trabajo. Excelente cómo advertís que hay una tarea final y cómo todas las actividades van preparando a los alumnos para llegar a ella. Muy buena vuestra anticipación de problemas y, sobre todo, la solución a estos. Sin embargo, la descripción de vuestro procedimiento está demasiado resumido y no sé si estáis teniendo en cuenta lo importante que es contextualizar cada tarea, preenseñar posible vocabulario y preparar a los estudiantes para cada actividad. Os sugiero que le deis una vuelta a estos apartados, y subáis vuestras conclusiones. (Mensaje de un estudiante)

En la tarea 6, el objetivo era diseñar una actividad teniendo en cuenta el concepto de inteligencias múltiples, visto en los contenidos teóricos. Para ello se les ofrecía ejemplos y una ficha que debían seguir para guiarlos a fijarse en los elementos imprescindibles que se debían tener en cuenta en la creación de la actividad. La justificación del desarrollo de las inteligencias en su actividad en los mensajes de los participantes donde exponían su actividad evidenciaba el aprendizaje.

Las inteligencias que se desarrollan en la actividad descrita son las siguientes:

Inteligencia lingüística: La actividad invita a los alumnos a describir su calabaza, la forma de los ojos, nariz y boca, por lo que utilizan el lenguaje de manera oral para describir las partes de la cara, es por eso por lo que justificamos la inteligencia lingüística, se produce y se utiliza el lenguaje.

Inteligencia interpersonal: En la actividad los niños observan la construcción de la cara de la calabaza de sus compañeros y tratan de entender que emoción transmite, no solamente observan que emoción tiene, también escuchan el argumento de sus compañeros cuando explican las razones por la que sus calabazas están tristes o contentas. Es por eso por lo que justificamos la inteligencia intrapersonal.

Inteligencia intrapersonal: Como la actividad de la calabaza obliga a los alumnos a pensar en los sentimientos de su propia calabaza y explicar las posibles razones a los demás, justificamos la inteligencia intrapersonal. No se trata de los sentimientos de ellos, pero si comprenden sus pensamientos y emociones, aunque no sean del alumno mismo, sino de la calabaza, la cual tiene emociones al azar por el lanzamiento del dado.

Inteligencia espacial: Justificamos esta inteligencia porque en esta actividad se utilizan muchas formas geométricas y formas que deben de alguna manera ubicarse en el espacio libre de la calabaza. Obviamente ojos, bocas y narices van en lugares específicos, sin embargo, se trata de la percepción visual y espacial. (Mensaje de un estudiante)

Diseñar una actividad, por otro lado, permitía a la tutora ver el grado de aplicabilidad en el aula de la tarea y aprovechar, en los casos necesarios, para señalar cuestiones importantes sobre la gestión de la práctica en contextos reales. De esta manera, el aprendizaje de todo el curso se va consolidando y preparando para la tarea final:

Es una actividad muy creativa y seguro que muy motivadora para los niños.

Creo que la parte de la teatralización del poema es mejor hacerla en grupo clase dirigida por el profesor, sobre todo por los más pequeños. Además, así cambiamos el espacio y el agrupamiento.

Me parece estupendo el final que proponéis con el que intentáis fomentar la lectura crítica de los alumnos, pero debéis plantear preguntas más dirigidas para conseguirlo. Lo mismo,

con la escritura del final: estaría bien pautarlos un poco más, con espacios vacíos o motivándolos, ofreciéndoles imágenes.

¿Qué pensáis?

Muchas gracias. (Mensaje de un estudiante)

La tarea final, como barómetro final de evaluación, exigía por parte de los estudiantes haber realizado con éxito cada una de las anteriores actividades y permitía demostrar no solo la asimilación de los contenidos, sino también la capacidad y habilidad para programar clases y actividades para la clase de niños: ser capaz de elegir las actividades en función del grupo meta, programar los tiempos de cada tarea, combinar agrupamientos, dinámicas y contenidos en la secuencia de una manera coherente y lógica demostraba haber adquirido la competencia necesaria para programar una clase de niños y conocer la metodología subyacente. La descripción detallada del procedimiento en el que tenían que señalar la actuación del profesor y lo que se esperaba de los alumnos, permitía también a la tutora evaluar si el estudiante había adquirido la competencia para gestionar el aula de niños.

Ninguno de los participantes obtuvo un no apto en la tarea final. Se ofrece el gráfico que muestra los porcentajes de la calificación final en los dos cursos. En la edición de 2018, de los 48 participantes, 32 obtuvieron A; 12 una B y 4 estudiantes una C. En 2018, de los 45 estudiantes, 31 consiguieron la A; 11, una B y 3 una C.

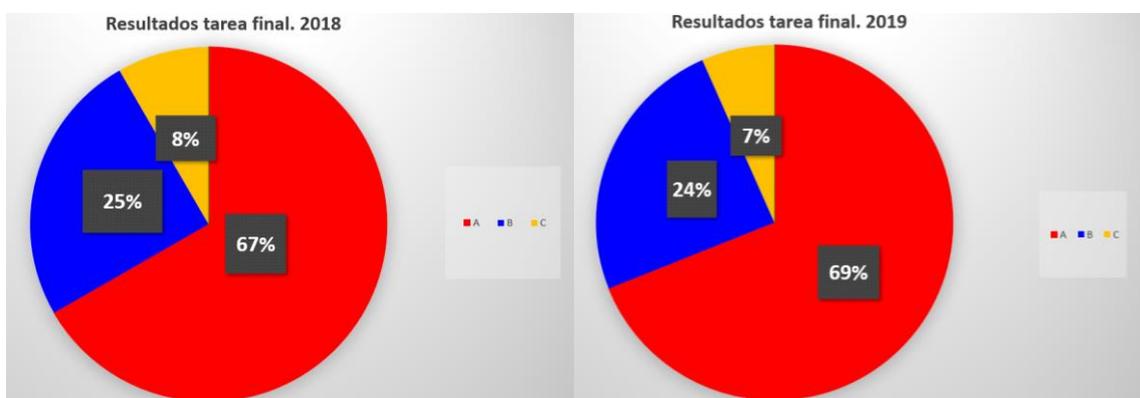


IMAGEN 1. Calificación final de los cursos 2018 y 2019.

En cuanto a la construcción del conocimiento a partir de la participación, fue uno de los aspectos que más valoraron, tal y como demuestran las respuestas extraídas de los cuestionarios de valoración.

Las actividades ayudan a la reflexión, a romper con muchas presuposiciones iniciales, y, sobre todo, aportan muchísimos recursos para poder desarrollar a largo plazo. Además, la tutora ha desarrollado un trabajo espléndido, fomentando el debate, así como apoyándonos en todo momento.

Me han gustado mucho los foros de las actividades donde compartimos nuestras ideas / experiencias / actividades.

Valoro el aprendizaje cooperativo de las actividades y los amplios conocimientos de la tutora, que nos iba guiando.

(Lo que más me ha gustado) La interacción en los foros de actividades y la cantidad de recursos variados en ellas que nos permitían abordar diferentes aspectos para el desarrollo de la acción educativa.

(Lo que más me ha gustado) Las actividades y su planificación.

(Lo que más me ha gustado) Aprender de las experiencias de los compañeros en las actividades.

(Lo que más me ha gustado) El hecho de que haya resultado muy práctico desde el primer momento, desde la primera actividad.

(Lo que más me ha gustado) Las actividades prácticas y las discusiones.

(Mensajes de los estudiantes)

La estructura dinámica de los foros que posibilita no dar por cerrada una intervención, sino que ofrece la posibilidad de ampliarla y mejorarla a partir de las respuestas de los compañeros, permite a la tutora observar si los objetivos se están cumpliendo e intervenir para aclarar o redirigir («Además de explicar la actividad, debéis hacer una breve reflexión sobre por qué crees que estas actividades les gustan y funcionan»), pero también para añadir focos de discusión a partir de las respuestas de los estudiantes («Como a lo largo del foro han ido saliendo diversos temas muy interesantes, os propondría que, a modo de cierre de lo comentado y aprendido, cada uno de vosotros aportara una pequeña entrada con alguna nueva idea, concepto aprendido, sugerencia, consejo.. sobre el tema de la planificación para una clase de español con niños») o para ampliar y profundizar en algunos de los aspectos que se están trabajando, aportando nueva bibliografía («Os dejo el enlace de una actividad de reflexión para profesores, perteneciente a la serie de actividades Trabajar con niños en el aula de ELE en Didactired, que tiene como temática la selección y planificación de actividades»).

En conclusión, todos los estudiantes de las dos ediciones del curso lograron terminar con éxito el curso, participaron activamente en él y crearon un ambiente de aprendizaje constructivo intercambiando experiencias.

A modo de resumen, se ofrecen los gráficos elaborados a partir de los cuestionarios, en relación con el aprendizaje y a las actividades.

En las imágenes se refleja la percepción de los participantes sobre su aprendizaje. Ningún estudiante considera que haya aprendido *poco* o *nada*:

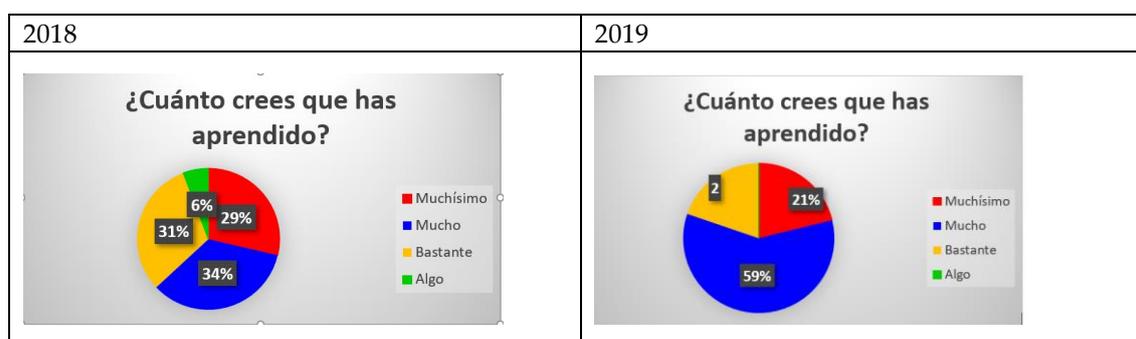


IMAGEN 2. Resultados del cuestionario de valoración de los cursos 2018 y 2019. ¿Cuánto crees que has aprendido?

El 90 % de los participantes consideraron *muy bueno* o *bueno* el interés de las actividades:

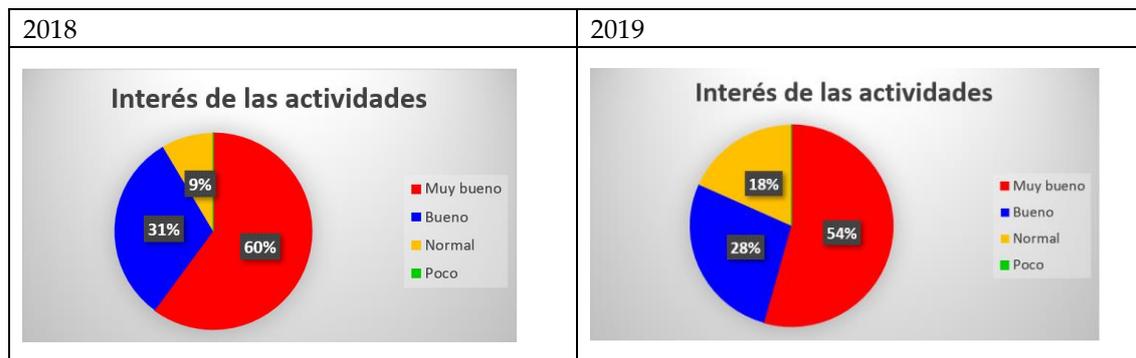


IMAGEN 3. Resultados del cuestionario de valoración de los cursos 2018 y 2019. Interés de las actividades.

La queja de los participantes sobre las actividades que reflejaron en el cuestionario versaba sobre la dificultad para el trabajo en equipo, ya que les obligaba a momentos de sincronización, cuestión que les dificultaba la acción. Sí han premiado la cooperación, intercambio y reflexión de ellas a través de los foros, por lo que hubo de revisarse su agrupamiento.

La diferencia horaria entre miembros del grupo ha causado demasiado tiempo perdido esperando respuestas y comentarios de compañeras.

Los trabajos en grupo. En ocasiones tienes suerte y trabajas bien, pero a veces hay diferentes puntos de vista. Por no hablar de los diferentes horarios de cada uno.

Demasiado trabajo en grupo - hemos pasado muchísimo tiempo intentando coordinarnos, hubiera preferido pasar este tiempo en los foros.

El trabajar en grupos a veces es complicado.

(Mensajes de los estudiantes)

3.4. Discusión

En el diseño del curso se tuvo en cuenta en todo momento el perfil y necesidades del destinatario, por lo que primó la creación de actividades con las que los alumnos pudieran demostrar el conocimiento adquirido y su experiencia, por un lado, y que tuvieran una aplicación en el contexto real de la enseñanza de ELEN, por otro. También, la programación de las tareas a lo largo del curso estructuraba el aprendizaje para que se fueran logrando distintas competencias y objetivos específicos.

La adecuación al destinatario, la diversidad y la secuenciación de la complejidad de las tareas permitieron a los estudiantes el éxito de su consecución, reflejado en las propias tareas y en lo expresado en los comentarios vistos sobre ellas. Ahora bien, el foro cumplió una misión fundamental ya que permitió a la tutora comprobar el aprendizaje de los conceptos que se estaban trabajando en cada una de las tareas al tiempo en que se estaban construyendo e intervenir para dar retroalimentación, aclarar conceptos, ofrecer guía y ayuda, de manera que

fuera completándose la formación de todos los participantes preparándolos para la tarea final, última manifestación de su aprendizaje. Los tableros de discusión, por tanto, facilitan la instrumentación de un sistema de evaluación formativo, en el que las actividades permitan evaluar tanto el rendimiento como los resultados.

El hecho de que el sistema de evaluación del curso se fundamentara en un modelo de evaluación formativo y que el mayor porcentaje de calificación se consiguiera con la demostración de la adquisición de los contenidos a través de las actividades, obligaba a velar por que estas permitieran llevar a cabo la evaluación individual (Cabero et al 2009, Dorrego 2016, Quesada Castillo 2006, Ahumada 2002, García Aretio 2008). Las reflexiones en los foros habían de realizarse de forma particular por lo que la herramienta garantiza también la valoración individual, incluso en las actividades grupales.

Se ha visto a partir de los comentarios de los estudiantes que estos valoraban el intercambio de opiniones y con ello la construcción del conocimiento que permitía la lectura de los trabajos de los compañeros, sin embargo, la tutora observó que la evaluación entre pares (Cabero *et al.* 2009, Cabero y Gisbert 2005, Tejada 1997) que se pretendía potenciar en los intercambios de las actividades para promover la capacidad crítica había de mejorarse puesto que en muchas ocasiones hacían valoraciones subjetivas basadas en *me gusta/me gusta mucho/me encanta*, lo que denotaba la necesidad de ofrecer una herramienta reguladora con la que pudieran analizar de una manera más rigurosa las tareas de los compañeros.

Como se ha expuesto, el tema y forma de las actividades a través de los foros ha creado participación y los estudiantes demostraban el interés y valoraban su eficacia. La revisión de ellas debe centrarse en el agrupamiento, ya que, según se ha leído en sus comentarios, muchos se quejaban de la dificultad para encontrar momentos de sincronicidad en las tareas grupales. A pesar de haber animado a los participantes a que hicieran uso de otras herramientas complementarias, como los documentos de Drive, que permiten el trabajo colaborativo, estos sienten la necesidad de la comunicación *cara a cara* para llegar a acuerdos y tomar decisiones de una manera más fluida y eficaz. Queda para otro trabajo investigar formas para maximizar y rentabilidad dichas herramientas.

4. CONCLUSIONES

Los alumnos en enseñanza *online* eligen esta modalidad con la idea de que esta les permite beneficiarse de la flexibilidad horaria. Pero esta distancia y soledad puede provocar al tiempo desmotivación y abandono, de manera que el curso debe, por un lado, proporcionarle tareas mayoritariamente asíncronas, y por otro, estimularle y propiciar su participación e interacción, y con ello su aprendizaje. Dos eran los objetivos del artículo: primero, determinar si los foros de discusión podían desempeñar este papel y segundo, describir qué

características debían cumplir para que, además, pudieran utilizarse como tareas de aprendizaje y evaluación en un contexto pedagógico comunicativo que se apoya en los principios derivados del constructivismo.

En cuanto a la primera finalidad, la conclusión, tras el análisis de los resultados del aprendizaje de los participantes de los cursos experimentados en la investigación, es que la individualidad del aprendizaje de esta modalidad se compensa a través de la interacción que permite la propia definición del foro: herramienta de comunicación que posibilita que esta pueda llevarse a cabo en tiempos y espacios distintos. Así pues, las tareas que se propongan deben concebirse desde esta perspectiva y permitir que el estudiante pueda implicarse y trabajar con otros compañeros. Estas han de promover la participación y la cooperación entre los participantes, de manera que sientan que no están solos en el aula virtual, que pueden compartir dudas y ayudarse. El tutor, por su parte, ha de tratar de acompañar al estudiante en todo su proceso: mostrar que está presente supervisando los foros y haciendo *feedback* continuo de su aprendizaje.

Con respecto al segundo objetivo, se ha comprobado que los aprendientes en la modalidad *online* tienen más posibilidades de comprometerse con su formación si las tareas les ofrecen la posibilidad de buscar y seleccionar la información a partir de las herramientas que ha puesto el tutor a su disposición, porque de esta manera se estimula el aprendizaje a través de dos de los conceptos motivacionales más importantes: el descubrimiento y la satisfacción del logro. Estas, además, han de permitir al tutor evaluar si se están adquiriendo las competencias programadas, por lo que deben ser prácticas para que los estudiantes, así, puedan demostrar que son capaces de transferir y extrapolar los conocimientos a la realidad con la que se van a encontrar y para la que se están formado.

En definitiva, los cursos *online* deben ofrecer la interacción social del aprendizaje, por lo que las tareas y actividades han de realizarse a través de herramientas que se lo permitan, entre ellas los foros.

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, Marc Antoni (2002), *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*, Madrid, Pirámide.
- Ahumada, Pedro (2002), *Estrategias y procedimientos para una evaluación auténtica de los aprendizajes en la enseñanza universitaria*, Barcelona, Paidós.
- Anderson, Terry (2008), «Towards a Theory of Online Learning», en *The Theory and Practice of Online Learning*, Anderson, Terry (ed.), Canadá, AU Press, pp. 45-74.
- Area, Manuel (2004), *Los medios y las tecnologías en la educación*, Madrid, Psicología Pirámide.
- Area, Manuel y Adell, Jordi (2009), «eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales», en *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*, De Pablos, Juan (coord.), Aljibe, Málaga, pp. 391-424.

- Belloch, Consuelo (1999), «Sistemas de evaluación de contenidos en teleformación: El proyecto», *CFV. RELIEVE*, 5(2), art. 2.
- Belloch, Consuelo. *Diseño instruccional* [en línea]. Valencia: Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia, 2013 [Consulta: 01/11/2023]. Disponible en: <<https://www.uv.es/~bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>>.
- Benítez, María Gregoria (2010), *El modelo de diseño instruccional ASSURE aplicado a la educación a distancia*, San Luis Potosí, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Bolívar, Antonio (2007), «La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico», *ETD: Educação Temática Digital*, número extra 9, 68-94.
- Bou, Guillem, Trinidad, Carme y Huguet, Lorenç (2003), *E-learning*, Madrid, Anaya.
- Cabero, Julio (1999), «La aplicación de las TIC, ¿esnobismo o necesidad educativa?», *Red Digital: Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, 1, s/p.
- Cabero, Julio (2006), «Bases pedagógicas del e-learning», *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento (RUSC)*, 3(1), s/p.
- Cabero, Julio et al. (2009), *Guía para la evaluación didáctica de cursos de teleformación mediante el instrumento de análisis ADECUR*, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Cabero, Julio y Gisbert, Mercè (2005), *Formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*, Sevilla, Trillas/Eduforma (Editorial Mad).
- Cabero, Julio y Román, Pedro (2006), *E-actividades. Un referente básico para la formación en internet*, Sevilla, Eduforma.
- Cardona, Pablo (2003), «El 'coaching' en el desarrollo de las competencias profesionales», en *'Coaching' directivo: desarrollando el liderazgo. Fundamentos y práctica del 'coaching'*, Villalonga, Mariano (coord.), Barcelona, Ariel, pp. 149-152.
- Cassany, Daniel (2003), «Aprendizaje cooperativo», en *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*, Múnich, Instituto Cervantes de Munich, pp. 11-30.
- Coll, César et al. (2008), «Las comunidades virtuales de aprendizaje», en *Psicología de la educación virtual*, Coll, César y Monereo, Carles (eds.), Madrid, Morata, pp. 299-320.
- Chickering, Arthur W. y Gamson, Zelda F. (1987), «Seven principles for good practice in undergraduate education», *AAHE Bulletin*, 39(1), 3-7.
- Dorrego, Elena (2016), «Educación a distancia y evaluación del aprendizaje», *Revista de Educación a Distancia*, 50(12), s/p.
- Durán Rodríguez, Rodrigo y Estay-Niculcar, Christian A. (2016), «Las buenas prácticas docentes en la educación virtual universitaria», *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 159-186.
- Eusebio Hermira, Sonia (2017), «Técnicas docentes y dinámicas de aula», en *Manual del profesor de ELE*, Cestero Mancera, Ana M. y Penadés Martínez, Inmaculada (eds.), Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 729-757.
- Eusebio Hermira, Sonia (2021), *Aplicación de la enseñanza e-learning para la formación de profesorado de español como lengua extranjera o segunda para niños*, tesis doctoral, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares.
- Fernández-Jiménez, Miguel Ángel, Mena-Rodríguez, Esther y Tójar-Hurtado, Juan Carlos (2017), «Funciones de la tutoría en e-learning: Estudio mixto de los roles del tutor online», *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 409-426.

- Ferreira, Horacio A. y Pedrazzi, Graciela (2009), *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*, Madrid, Editorial CEP.
- Forés, Anna, Murciano, Diego y Trinidad, Carmen (2003), «Cambio y *e-learning*: sinergia en las organizaciones que aprenden», *Revista Alta Dirección. ANY*, 39(232), 19-25.
- García Aretio, Lorenzo (2001), *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*, Barcelona, Ariel.
- García Aretio, Lorenzo (coord.) (2007), *De la educación a distancia a la educación virtual*, Barcelona, Ariel.
- García Aretio, Lorenzo, Álvarez González, Beatriz y Ruiz Corbella, Marta (coord.) (2008), *NetACTIVE: bases y propuestas para las buenas prácticas en movilidad virtual. (Un enfoque intercontinental)*, Madrid, Unión Europea / AIESAD / CNED / EADTU / UNAM / UNED / UNMPD / UTPL.
- Mediáfora S.L. *Diseño de actividades a distancia para teleformación* [en línea]. Sevilla: Mediáfora S.L., Servicio andaluz de empleo [Consulta: 01/11/2023] Disponible en: <<https://es.scribd.com/document/475287290/Diseno-de-Actividades-a-Distancia-para-la-Teleformacion-pdf>>.
- Gutiérrez, Luis (2012), «Conectivismo como teoría del aprendizaje: conceptos, ideas y posibles limitaciones», *Revista Educación y Tecnología*, 1, 111-122.
- Herrera, Francisco (2016), *Enseñar español a niños y adolescentes. Enfoques y tendencias*, Barcelona, Difusión.
- López Camps, Jordi (2005), *Planificar la formación con calidad*, Barcelona, Praxis.
- Marquès, Pere. *Criterios de calidad para los sistemas de teleformación. Plantilla de evaluación* [en línea]. Barcelona: UAB, Facultad de Educación, 2001 [Consulta: 22 oct 2023]. Disponible en: <<https://peremarques.net/stfcalid.htm>>.
- Moreno, Fernando y Santiago, Raúl (2003), *Formación online. Guía para profesores universitarios*, La Rioja, Universidad de La Rioja.
- Moreno Fernández, Francisco (2018 [2012]), «Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras», Madrid, Centro Virtual Cervantes.
- Pallof, Rena y Pratt, Keith (2003), *The virtual student. A Profile and Guide to Working with Online Learners*, San Francisco, Jossey Bass Wiley.
- Quesada Castillo, Rocío (2006), «Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia en línea», *RED. Revista de Educación a Distancia*, número M6, s/p.
- Siemens, George. *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital* [en línea]. Ateneu. Materials i recursos per a la formació, 2004 [Consulta: 22/10/2023]. Disponible en: <https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf>.
- Siemens, George (2006), «Conectivismo: learning and knowledge today», *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9, 1-13.
- Tejada, José (2009), «Competencias docentes», *Revista y currículum de formación de profesorado*, 13(2), 1-15.
- Trujillo, Fernando (2002), «Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua», *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades-Campus de Melilla*, 32, 147-162.
- Verdía, Elena y Arribas, Beatriz (2015), «Mejorar la formación de profesores: una herramienta de autorregulación para formadores», ponencia presentada en el *XXIV Encuentro práctico de profesores de Barcelona*, Barcelona, International House Barcelona.

Verdía, Elena *et al.* (2017), «El profesor de ELE competente: una visión actual», en *Manual del profesor de ELE*, Cestero Mancera, Ana M. y Penadés Martínez, Inmaculada (eds.), Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.

Yot, Carmen y Marcelo, Carlos (2013), «Tareas y competencias del tutor *online*», *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(2), 306-325.



© Sonia Eusebio Hermira, 2023.

Llevat que s'hi indiqui el contrari, els continguts d'aquesta revista están subjectes a la [licència de Creative Commons: Reconeixement 4.0 Internacional](#).