

TESIS DOCTORAL

***PREPARACIÓN DE LA PAU DE INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA CON EL
APOYO DEL AULA VIRTUAL DE MOODLE***

ELENA MARÍA MARTÍN MONJE

Lda. en Filología Inglesa



DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍAS EXTRANJERAS Y SUS
LINGÜÍSTICAS

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**UNIVERSIDAD NACIONAL
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**

2010

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍAS EXTRANJERAS Y SUS
LINGÜÍSTICAS

FACULTAD DE FILOLOGÍA

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

***PREPARACIÓN DE LA PAU DE INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA CON EL
APOYO DEL AULA VIRTUAL DE MOODLE***

Autora

ELENA MARÍA MARTÍN MONJE

Lda. en Filología Inglesa

Directora de la tesis
DRA. RAQUEL VARELA MÉNDEZ

*A mi familia
y, por supuesto, a Raquel*

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero expresar mi profundo agradecimiento a la Dra. Raquel Varela, quien a pesar de sus difíciles circunstancias me ha acompañado en este intenso viaje que ha sido la investigación para mi tesis doctoral. Su generosidad, fortaleza, valentía y acertados consejos han sido fuente de inspiración y guía en todo momento, incluso en los más inciertos y complicados. Ha sido, y es, un ejemplo, no solamente desde el punto de vista profesional, sino también humanamente y sé que sus enseñanzas permanecerán en mí para siempre.

También quiero dejar constancia de mi gratitud hacia la UNED, en especial el Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas y más en concreto la Dra. Beatriz Rodríguez, la profesora Pilar Rodríguez, la Dra. Noa Talaván y, cómo no, la Dra. M^a Luz Arroyo, quien antes de ser colega y amiga fue profesora, y a quien le debo el haber acabado realizando la tesis en la UNED. Todas ellas me han orientado y animado en gran medida. Asimismo, deseo agradecer a la Dra. Elena Bárcena sus recomendaciones y su invitación para pasar a formar parte del grupo de investigación ATLAS (*Artificial Intelligent Techniques for Linguistic Applications*), con nº de referencia 87H31, que ha posibilitado la investigación conjunta con colegas de otras instituciones en el marco de la enseñanza del inglés asistida por ordenador, durante el desarrollo del proyecto I-AGENT (Tutor Genérico de Inglés Inteligente y Adaptativo), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (nº de subvención FFI2008-06030), en cuyo seno se ha gestado la presente investigación.

Me gustaría igualmente mencionar a la Dra. Marinela García, de la Universidad Politécnica de Madrid, que me facilitó amablemente los datos de la PAU, Manuel Mohedano y César Seoane, quienes me asesoraron en todas las cuestiones técnicas e informáticas del experimento y la Dra. Iuliana Botezan y el Dr. Rodrigo Sánchez Rodríguez, de la Universidad Complutense de Madrid, que me aclararon dudas relacionadas con la investigación académica.

Del mismo modo merecen mi reconocimiento la comunidad de Moodlers de España, en cuyos encuentros he aprendido y disfrutado inmensamente, y el Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”, en Madrid, que me brindó la oportunidad de profundizar en la aplicación de Moodle en contextos educativos.

Por supuesto, agradezco al Colegio Los Tilos su confianza en mí y el haberme posibilitado la realización del experimento dentro de mi práctica docente, así como a mis alumnas el haberse prestado a formar parte de la investigación. Sus positivos comentarios y su entusiasmo han iluminado el desarrollo de esta tesis.

No quiero olvidar a mi familia y amigos, que han mostrado desde el comienzo una ciega confianza en mí y me han infundido ánimo en los momentos de abatimiento. Quiero mencionar en especial a mis padres, que siempre han alentado mis proyectos e ilusiones, y mi hermano Miguel, sin cuya supervisión del análisis estadístico esta investigación no habría llegado a buen puerto.

Y por último quiero dar las gracias a Kike, mi marido, por su infinita paciencia, por su apoyo constante e incondicional, por estar siempre ahí.

ÍNDICE GENERAL

LISTADO DE ABREVIATURAS	XI
LISTADO DE TABLAS	XV
LISTADO DE FIGURAS.....	XVII
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Justificación de la investigación	1
1.2. Objetivos del estudio y desarrollo de la investigación	3
1.3. Objeto y método de investigación	4
1.3.1. Investigación-acción.....	5
1.3.1.1. Características generales	8
1.3.1.2. Etapas en la investigación-acción.....	9
1.3.1.3. Otras cuestiones relacionadas con la investigación-acción.....	11
1.3.1.4. Métodos utilizados en la investigación	12
1.4. Sinopsis y estructura de la tesis.....	15
1.5. Comentarios con respecto a la bibliografía y la terminología	17
1.6. Referencias	21
CAPÍTULO 2: LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	25
2.1. La presencia del inglés en el mundo.....	25
2.2. La evolución de la metodología en la enseñanza del inglés.....	30
2.2.1. Definición de los términos “enfoque”, “método” y “técnica”	31
2.2.2. Diferentes clasificaciones de la evolución de la metodología	34
2.2.3. Métodos tradicionales	39
2.2.3.1. Método de la gramática y la traducción.....	39
2.2.3.2. Método directo.....	41

2.2.4. El siglo XX.....	43
2.2.4.1. Tendencias fundamentales en el siglo XX	44
2.2.4.2. Enfoques y métodos alternativos en el siglo XX	51
2.2.4.3. Enfoques y métodos de finales del siglo XX	58
2.2.5. Siglo XXI: Enfoque orientado a la acción: MCER	67
2.2.5.1. Introducción: El Consejo de Europa y el plurilingüismo.....	67
2.2.5.2. Justificación del MCER	69
2.2.5.3. Rasgos generales del MCER.....	71
2.2.5.4. El uso de la lengua y el usuario o alumno.....	76
2.2.5.5. El aprendizaje y la enseñanza de la lengua.....	79
2.2.5.6. El Portfolio europeo de las lenguas	80
2.2.6. Conclusiones	83
2.3. Referencias	86
CAPÍTULO 3: LA ENSEÑANZA ASISTIDA POR ORDENADOR	93
3.1. Introducción	93
3.1.1. Las TIC y la competencia digital.....	96
3.1.2. La sociedad de la información	98
3.1.3. La brecha digital.....	102
3.2. El aprendizaje a distancia asistido por ordenador.....	104
3.2.1. La Web como espacio de aprendizaje.....	104
3.2.1.1. La aparición de Internet	106
3.2.1.2. La interfaz de Internet y su valor educativo.....	108
3.2.1.3. La Web 2.0	110
3.2.1.4. La Web 3.0	112
3.2.2. Aprendizaje combinado (<i>blended learning</i>)	114
3.3. <i>E-learning</i> : estado de la cuestión.....	116
3.3.1. Enfoques psicopedagógicos relevantes	118
3.3.2. Comunidades virtuales y EVA	120

3.3.3. El <i>software</i> libre (<i>open source</i>)	124
3.3.4. Licencia pública GNU	125
3.3.5. Licencia Creative Commons	125
3.3.6. Cursos libres	126
3.4. Nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje	128
3.4.1. Aprendizaje multimedia	128
3.4.2. Creación de materiales multimedia	130
3.4.3. Cambio de papel del profesor y del alumno	133
3.5. Referencias	137
CAPÍTULO 4: LA ENSEÑANZA DE LENGUAS ASISTIDA POR ORDENADOR	149
4.1. Introducción	149
4.2. Carácter interdisciplinar de la ELAO	150
4.3. Evolución de la ELAO	151
4.3.1. El comienzo de la ELAO	152
4.3.2. La ELAO en la década de los 80	153
4.3.3. La ELAO en la década de los noventa	155
4.3.4. Siglo XXI	157
4.4. Formación del profesorado en la ELAO	157
4.5. Comunicación mediada por ordenador	160
4.5.1. Comunicación sincrónica	162
4.5.1.1. Mensajería instantánea	162
4.5.1.2. Salas de <i>chat</i>	162
4.5.1.3. Voz sobre IP	163
4.5.1.4. MUVE	164
4.5.2. Comunicación asincrónica	164
4.5.2.1. Correo electrónico	164
4.5.2.2. Foros	165
4.5.2.3. Listas de distribución	166

4.5.2.4. Software social	167
4.5.3. Conclusiones	171
4.6. Perspectivas para el futuro	172
4.7. Referencias	174
CAPÍTULO 5: MOODLE COMO PLATAFORMA DE GESTIÓN DE APRENDIZAJE	179
5.1. Las plataformas para gestión de aprendizaje y contenidos.....	179
5.1.1. Sistemas de gestión de contenidos	182
5.1.2. Sistemas de gestión de aprendizaje.....	184
5.1.2.1. Principales características	184
5.1.3. Sistemas de gestión de aprendizaje y contenidos	186
5.1.4. Constructivismo y EVA.....	187
5.1.5. La filosofía de Moodle	188
5.1.5.1. Moodle como <i>software</i> libre	189
5.1.6. Principales características de Moodle	190
5.1.7. Diferentes versiones de Moodle	193
5.1.8. Moodle como plataforma en la enseñanza de idiomas	195
5.2. Organización de un curso en la plataforma Moodle	198
5.2.1. Estructuración del formato	198
5.2.2. Elaboración de la programación.....	200
5.2.3. Selección de actividades y herramientas.....	201
5.2.4. Preparación de los materiales	206
5.3. Referencias	210
CAPÍTULO 6: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	215
6.1. Descripción del experimento.....	215
6.2. Contexto	218
6.2.1. Perfil del centro escolar.....	218
6.2.2. Contexto curricular de la investigación	219

6.2.2.1. Objetivos generales del área de lenguas extranjeras.....	220
6.2.2.2. Contenidos de la asignatura en 2º Bachillerato.....	221
6.3. Terminología estadística utilizada en el análisis descriptivo.....	227
6.4. Programa estadístico utilizado	229
6.5. Variables e instrumentos de medida.....	229
6.5.1. Variable independiente.....	230
6.5.2. Variables dependientes.....	230
6.5.3. Variables extrañas	233
6.6. Análisis estadístico descriptivo	239
6.6.1. Análisis de las variables dependientes.....	239
6.6.1.1. Pre-test.....	240
6.6.1.2. Primera evaluación.....	245
6.6.1.3. Segunda evaluación	248
6.6.1.4. Tercera evaluación	251
6.6.1.5. Post-test	255
6.6.2. Análisis de las variables extrañas	259
6.7. Interpretación de los datos.....	292
6.7.1. Estudio inter-grupos	292
6.7.2. Estudio intra-grupo.....	296
6.7.2.1. Grupo de control	296
6.7.2.2. Grupo experimental	299
6.7.3. Evaluación del desarrollo del experimento	302
6.8. Triangulación	320
6.9. Referencias	324
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES.....	329
7.1. Introducción	329
7.2. Confirmación de la hipótesis	329
7.3. Conclusiones	333

7.3.1. Conclusiones del estudio inter-grupos.....	340
7.3.1.1. Perfil de los participantes en el experimento.....	340
7.3.1.2. Conclusiones alcanzadas	342
7.3.2. Conclusiones del estudio intra-grupo	343
7.3.3. Conclusiones tras la evaluación del experimento	344
7.4. Aportaciones del experimento y futuras líneas de investigación	347
7.5. Referencias	353
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA.....	363
ANEXO I: Técnicas cualitativas empleadas	391
ANEXO II: Técnicas cuantitativas empleadas	411
ANEXO III: Otra documentación relevante	451
CD-ROM ANEXO: Aula Virtual de Inglés 2º Bachillerato, curso 2008-2009	

LISTADO DE ABREVIATURAS

ADSL	<i>Asymmetric Digital Subscriber Line</i> / Línea de suscripción digital asimétrica.
AICLE / AICOLE	Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (en inglés <i>Content-Based Language Integrated Learning</i> , CLIL o <i>Content-Based Instruction</i> , CBI).
ALLP	<i>Athena Language Learning Project</i> .
APA	<i>American Psychological Association</i> .
ARPANET	<i>Advanced Research Project Agency Network</i> / Red de agencias para proyectos de investigación avanzada.
ASTP	<i>Army Specialized Training Program</i> .
ATLAS	<i>Artificial Intelligence Techniques for Linguistic Applications</i> .
ATTLS	<i>Attitudes to Thinking and Learning Survey</i> .
BECTA	<i>British Educational Communications and Technology Agency</i> .
BOE	Boletín Oficial del Estado.
BUP	Bachillerato unificado polivalente.
CALICO	<i>Computer-Assisted Language Instruction Consortium</i> .
CC	<i>Creative Commons</i> (corporación sin ánimo de lucro).
CDA	<i>Content Delivery Application</i> / Aplicación dispensadora de contenidos.
CD-Rom	<i>Compact Disc - Read Only Memory</i> / Disco compacto de memoria de sólo lectura.
CERN	<i>Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire</i> / Consejo europeo para la investigación nuclear.
CI	Coficiente intelectual (en inglés IQ, <i>Intelligence Quotient</i>).
CLT	<i>Communicative Language Teaching</i> / Enfoque comunicativo.
CMA	<i>Content Management Application</i> / Aplicación gestora de contenidos.
CMO	Comunicación mediada por ordenador (en inglés <i>Computer-mediated communication</i> , CMC).
CMS	<i>Content Management System</i> / Sistema de gestión de contenidos.
COLLES	<i>Constructivist On-Line Learning Environment Survey</i> .
COU	Curso de orientación universitaria.
COVCELL	<i>Cohort-Oriented Virtual Campus for Effective Language Learning</i> .
C_SCL	<i>Computer-Supported Collaborative Learning</i> .
DEA	Diploma de estudios avanzados.
DVD	<i>Digital Versatile Disc</i> / Disco versátil digital.
EAO	Enseñanza asistida por ordenador (en inglés <i>Computer Assisted Learning</i> , CAL; también <i>Computer Assisted Instruction</i> , CAI).
EFL	<i>English as a Foreign Language</i> / Inglés como lengua extranjera.

EGB	Enseñanza general básica.
ELAO	Enseñanza de lenguas asistida por ordenador. (en inglés <i>Computer-Assisted Language Learning</i> , CALL).
ELF	<i>English as a Lingua Franca</i> /Inglés como lengua franca.
ESL	<i>English as a Second Language</i> / Inglés como segunda lengua.
ESO	Enseñanza secundaria obligatoria.
EUROCALL	<i>European Association for Computer-Assisted Language Learning</i> .
EVA	Entorno virtual de aprendizaje (en inglés <i>Virtual Learning Environment</i> , VLE).
GPL	<i>GNU Public License</i> (licencia pública de esta fundación).
HTML	<i>HyperText Markup Language</i> / Lenguaje de marcado de hipertexto.
IA	Investigación-acción.
IEAE	Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo.
IP	<i>Internet Protocol</i> / Protocolo de Internet.
IPA	<i>International Phonetic Association</i> /Asociación internacional de fonética.
IPO	Interacción persona-ordenador (en inglés <i>Human-Computer Interaction</i> , HCI).
L1	Primera lengua, lengua nativa.
L2	Segunda lengua.
LAMS	<i>Learning Activity Management System</i> .
LCMS	<i>Learning Content Management System</i> / Sistema de gestión de contenidos y de aprendizaje (campus virtual).
LE	Lengua extranjera.
LMS	<i>Learning Management System</i> / Sistema de gestión de aprendizaje.
LOE	Ley Orgánica de Enseñanza.
LOGSE	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.
MCER	Marco común europeo de referencia.
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i> / Instituto de tecnología de Massachusetts.
MLE	<i>Managed Learning Environment</i> / Entorno gestionado de aprendizaje.
MP3	<i>MPEG-1 Audio Layer 3</i> (formato de audio digital comprimido con pérdida).
MUVE	<i>Multi-User Virtual Environment</i> / Entorno virtual multiusuario.
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
OCW	<i>Open Course Ware</i> (material docente universitario gratuito).
PAU	Prueba de acceso a la universidad.
PC	<i>Personal Computer</i> / Ordenador personal.
PDA	<i>Personal digital assistant</i> / Asistente personal digital.
PEL	Portfolio europeo de las lenguas.
PET	<i>Preliminary English Test</i> .
PHP	<i>Personal Home Page Tools</i> (lenguaje de programación para páginas web).

PISA	<i>Programme for International Student Assessment / Programa internacional para la evaluación de estudiantes.</i>
PLATO	<i>Programmed Logic for Automatic Teaching Operations.</i>
PSTN	<i>Public Switched Telephone Network / Red telefónica pública conmutada.</i>
RAE	Real Academia Española.
SCORM	<i>Sharable Content Reference Model.</i>
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences.</i>
TCP/IP	<i>Transmission Control Protocol /Internet Protocol.</i>
TEA	Test de aptitudes escolares.
TESOL	<i>Teaching English to Speakers of Other Languages.</i>
TIC	Tecnologías de la información y comunicación (en inglés <i>Information and Communication Technologies, ICT</i>).
TICCIT	<i>Time-Shared, Interactive, Computer Controlled Information Television.</i>
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia.
URL	<i>Uniform Resource Locator / Localizador uniforme de recursos.</i>
USB	<i>Universal Serial Bus</i> (puerto para conectar periféricos a la impresora).
VoIP	<i>Voice over Internet Protocol.</i>
WAIS	<i>Wechsler Adult Intelligence Scale.</i>
WIA	<i>Webheads in Action</i> (red social de profesores de idiomas).
WWW	<i>World Wide Web / Red de redes.</i>

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Descripción de la escala global de niveles en el MCER	74
Tabla 2. Escala de comprensión lectora en general	78
Tabla 3. Escala de expresión escrita en general	79
Tabla 4. Partes del PEL	82
Tabla 5. Cronología del desarrollo de Internet	107
Tabla 6. Diferencia entre Web 1.0 y Web 2.0	111
Tabla 7. Diferencias entre formación en la red y formación presencial	117
Tabla 8. Comunidades virtuales de aprendizaje: aspectos básicos	121
Tabla 9. Perfil del profesor en los EVA	134
Tabla 10. Siglas y acrónimos utilizados en la ELAO	150
Tabla 11. Enfoques didácticos en los EVA	188
Tabla 12. Comparativa de diferentes sistemas de gestión de aprendizaje	189
Tabla 13. Versiones de Moodle	194
Tabla 14. Técnicas cuantitativas y cualitativas utilizadas	217
Tabla 15. Variables dependientes e instrumentos de medida	230
Tabla 16. Variables extrañas e instrumentos de medida	233
Tabla 17. Clasificación del CI según WAIS-III	237
Tabla 18. Estadísticas del pre-test	242
Tabla 19. Frecuencias del pre-test	242
Tabla 20. Estadísticas del pre-test por grupos	244
Tabla 21. Frecuencias del pre-test por grupos	244
Tabla 22. Estadísticas de la 1ª evaluación	245
Tabla 23. Estadísticas de la 1ª evaluación por grupos	247
Tabla 24. Estadísticas de la 2ª evaluación	249

Tabla 25. Estadísticas de la 2ª evaluación por grupos	250
Tabla 26. Estadísticas de la 3ª evaluación	252
Tabla 27. Estadísticas de la 3ª evaluación por grupos	253
Tabla 28. Frecuencias 3ª evaluación.....	254
Tabla 29. Estadísticas del post-test.....	256
Tabla 30. Estadísticas del post-test por grupos.....	257
Tabla 31. Edad de los sujetos del experimento	259
Tabla 32. Estadísticas de nivel de estudios padres y madres	261
Tabla 33. Hábitos de lectura (periódicos)	264
Tabla 34. Estadísticas de padres y madres que trabajan	267
Tabla 35. Sujetos con becas de estudio.....	268
Tabla 36. Estadísticas de dispositivos TIC	272
Tabla 37. Estadísticas del CI verbal del grupo completo	286
Tabla 38. Estadísticas del CI verbal por grupos	287
Tabla 39. Estadísticas de calificaciones del curso anterior	290
Tabla 40. Resultados de todos los sujetos del experimento	293
Tabla 41. Medias de los grupos de control y experimental.....	294
Tabla 42. Comparativa del pre-test, evaluaciones y post-test	295
Tabla 43. Resultados del grupo de control	296
Tabla 44. Resultados del grupo experimental	299

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1. Esquema IA (Basado en Pérez Torres, 2004: 363)	10
Figura 2. Los tres círculos del inglés según Kachru (2009)	29
Figura 3. Universo metodológico.....	34
Figura 4. Niveles de competencia en el MCER (Rosen y Varela, 2009: 36)	73
Figura 5. Mapa claves de la alfabetización digital (Casado, 2006: 204)	95
Figura 6. Tipologías para categorizar relaciones TIC - currículo (Vivancos, 2008).....	97
Figura 7. Mapa conceptual de la Web 2.0 (O'Reilly, 2005).....	111
Figura 8. Diagrama de Nova Spivak sobre la evolución de la Web	113
Figura 9. Descripción de los entornos de aprendizaje (Pinto, 2005: 404)	124
Figura 10. Tipos de memoria según Mayer (2005).....	129
Figura 11. Principios metodológicos para diseño materiales multimedia (Cabero y Gisbert, 2002)	131
Figura 12. Aprendizaje en línea efectivo (Clark, 2008)	136
Figura 13. Progresión de complejidad y beneficios del <i>e-learning</i>	186
Figura 14. Nacionalidad del alumnado	219
Figura 15. Dispositivos TIC en los hogares de jóvenes españoles (Bringué y Sádaba, 2009)	236
Figura 16. Calificaciones del pre-test	243
Figura 17. Calificaciones del pre-test por grupos	245
Figura 18. Calificaciones de la 1ª evaluación	246
Figura 19. Calificaciones de la 2ª evaluación por grupos	248
Figura 20. Calificaciones de la 2ª evaluación	249
Figura 21. Calificaciones de la 2ª evaluación por grupos	251

Figura 22. Calificaciones de la 3ª evaluación	252
Figura 23. Calificaciones de la 3º evaluación por grupos	255
Figura 24. Calificaciones del post-test.....	256
Figura 25. Calificaciones del post-test por grupos.....	258
Figura 26. Edad de los sujetos del experimento.....	260
Figura 27. Nivel de estudios de los padres.....	262
Figura 28. Nivel de estudios de los padres por grupos.....	263
Figura 29. Hábitos de lectura (periódicos).....	265
Figura 30. Hábitos de lectura (biblioteca).....	266
Figura 31. Padres y madres que trabajan	268
Figura 32. Sujetos con becas de estudio.....	269
Figura 33. Medios audiovisuales en los hogares.....	271
Figura 34. Dispositivos TIC	273
Figura 35. Tipo de conexión a Internet.....	274
Figura 36. Lugar de acceso a Internet.....	276
Figura 37. Modo de aprendizaje informático	278
Figura 38. Frecuencia de uso del ordenador e Internet	279
Figura 39. Hábitos de uso del ordenador e Internet	281
Figura 40. Tareas relacionadas con la informática en general	283
Figura 41. Tareas relacionadas con Internet	285
Figura 42. CI verbal del grupo completo.....	287
Figura 43. CI verbal por grupos.....	288
Figura 44. Condición de repetidor	289
Figura 45. Diagrama de sectores con calificaciones del curso anterior	290
Figura 46. Calificaciones del curso anterior.....	291

Figura 47. Medias de los grupos de control y experimental.....	294
Figura 48. Evolución de los resultados comparados con el pre-test	295
Figura 49. Resultados de los diferentes sujetos del grupo de control	297
Figura 50. Resultados Sujeto 1	297
Figura 51. Resultados Sujeto 2	297
Figura 52. Resultados Sujeto 3	298
Figura 53. Resultados Sujeto 4	298
Figura 54. Resultados Sujeto 5	298
Figura 55. Resultados Sujeto 6	298
Figura 56. Resultados Sujeto 7	298
Figura 57. Resultados Sujeto 8	298
Figura 58. Resultados de los diferentes sujetos del grupo experimental	300
Figura 59. Resultados Sujeto 9	300
Figura 60. Resultados Sujeto 10	300
Figura 61. Resultados Sujeto 11	301
Figura 62. Resultados Sujeto 12	301
Figura 63. Resultados Sujeto 13	301
Figura 64. Resultados Sujeto 14	301
Figura 65. Resultados Sujeto 15	301
Figura 66. Resultados Sujeto 16	301
Figura 67. Aspectos de la lengua practicados en aula virtual	306
Figura 68. Ventajas del aula virtual	307
Figura 69. Desventajas aula virtual	308
Figura 70. Problemas realización actividades aula virtual	309
Figura 71. Dificultad uso ordenador frente a materiales impresos	310

Figura 72. Utilidad de las actividades del aula virtual	311
Figura 73. Actividades más valoradas.....	312
Figura 74. Actividades menos valoradas.....	312
Figura 75. Utilidad del diario de aprendizaje	314
Figura 76. Utilización de materiales de apoyo en la Web	315
Figura 77. Satisfacción con realización PEL	316
Figura 78. Utilidad del PEL.....	316
Figura 79. Trabajo colaborativo.....	317
Figura 80. Aumento tiempo dedicación asignatura.....	318
Figura 81. Razones aumento tiempo	318
Figura 82. Cuantificación del aumento de dedicación a la asignatura	319
Figura 83. Aumento de motivación en aprendizaje de inglés.....	319

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación de la investigación

Antes de acometer la presente investigación, consideramos imprescindible explicitar las razones que nos han llevado a estudiar en profundidad este tema. Durante los últimos años la autora de este trabajo ha impartido clases de lengua inglesa en Bachillerato y ha constatado la dificultad para preparar de forma adecuada a los alumnos con sólo tres horas semanales dedicadas a la asignatura.

El Espacio Madrileño de Enseñanza Superior (www.emes.es) publica todos los años información relativa a las Pruebas de Acceso a la Universidad. Los últimos datos que ofrece desglosados por asignaturas son los relativos a la PAU de 2007. En la Universidad Politécnica de Madrid, por ejemplo, una de las seis universidades en que se realiza la PAU en la Comunidad de Madrid (y la universidad a la que está adscrito el centro en que se realizó el experimento), en ese curso escolar aprobaron en la convocatoria de Junio el 80,76% de los alumnos presentados. Sin embargo, en lengua inglesa solamente aprobaron el 67,36%, un 13,40% menos. Estos malos resultados se corroboran y extienden por la geografía española, y son causa de preocupación entre estudiantes y docentes, como prueban varios titulares encontrados en prensa coincidiendo con la última convocatoria de PAU: en el diario *Levante – El mercantil valenciano*, “Los estudiantes llegarán a la prueba de selectivo de inglés sin dominar el idioma” (Ducajú, 2009) o en *El Correo digital* “El inglés estropea los buenos resultados de los alumnos riojanos en Selectividad” (Muñoz, 2009).

Para resolver este problema de falta de preparación y práctica por parte de los alumnos ante la Prueba de Acceso a la Universidad, decidimos que éstos realizasen algún trabajo extraescolar, prestando especial atención a las actividades de comprensión y expresión escrita, ya que en el modelo de examen según la normativa de la LOGSE (vigente en el curso pasado, cuando se realizó el experimento), tanto la composición como las preguntas de comprensión lectora tienen un gran peso en la calificación final. Así pues, se decidió una intervención educativa, mediante la introducción de nuevas herramientas y métodos que, de resultar útiles, se incorporarían a la rutina de la clase.

Asimismo, el uso de las nuevas tecnologías ha sido una constante en la práctica docente de esta investigadora, y por ello parecía natural que la nueva metodología a aplicar estuviera relacionada con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. De hecho, el aprendizaje de una segunda lengua comparte con las nuevas tecnologías dos características fundamentales: la voluntad de comunicación, y también el estar en constante cambio y evolución. Por tanto, pareció oportuno poner en relación ambos campos y desarrollar una metodología de aprendizaje combinado, o *blended learning* en el campo de la lengua inglesa como lengua extranjera (en adelante LE).

Ya en la realización del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) se hizo patente el interés de la autora por el uso de las nuevas tecnologías en el aula de idiomas, estudiando en aquella ocasión la utilización de materiales informáticos en la enseñanza de la lengua inglesa. El campo del estudio del DEA se

circunscribió más bien a un estudio descriptivo, que ha resultado muy útil para realizar una intervención a la práctica docente, mediante la creación de un aula virtual que sirva de apoyo a la clase presencial.

Otro de los factores que facilitaron la realización del presente estudio es la posibilidad ofrecida por el portal educativo EducaMadrid, que, de manera gratuita, proporciona a todos los centros de enseñanzas medias de la Comunidad de Madrid la posibilidad de crear aulas virtuales de aprendizaje. EducaMadrid utiliza el *software* libre Moodle, de aspecto visualmente atractivo y manejo sencillo. Así pues, El Aula Virtual de EducaMadrid fue la herramienta elegida para el experimento, y se puso en funcionamiento el Aula Virtual de Inglés de 2º Bachillerato, como instrumento de apoyo a la clase presencial, durante el curso escolar 2008-2009.

1.2. Objetivos del estudio y desarrollo de la investigación

El objetivo principal del estudio ha sido comprobar si la utilización del aula virtual en lengua inglesa resulta útil como herramienta de apoyo en 2º Bachillerato, ofreciendo a los alumnos la posibilidad de realizar trabajo extraescolar que les aporta una mayor motivación que con los materiales impresos que se suelen proporcionar tradicionalmente, y por tanto, verificar si el uso de este aula virtual sería beneficioso para preparar a los alumnos ante la prueba de inglés de Selectividad. Este objetivo principal se puede desglosar en una serie de propósitos específicos:

- 1) Creación de un Aula Virtual de Inglés para Bachillerato utilizando la plataforma Moodle, ofrecida por el portal educativo EducaMadrid, así

- como actividades interactivas –especialmente modelos de examen tipo PAU que sean susceptibles de ser calificados de modo electrónico.
- 2) Aumento del tiempo de exposición a la lengua inglesa (o mayor *input*), es decir de aprendizaje de lengua inglesa en Bachillerato.
 - 3) Práctica extraescolar de diferentes aspectos de la competencia lingüística, según el Marco común europeo de referencia para las lenguas: escuchar, leer, conversar, hablar, escribir (con especial hincapié en las actividades de comprensión y expresión escrita, puesto que son las únicas que se evalúan en la PAU por el momento).
 - 4) Seguimiento del progreso del alumnado utilizando entornos virtuales de aprendizaje.
 - 5) Entrenamiento en la competencia digital, mediante la introducción de las TIC en la práctica docente.

Antes de llevar a cabo esta investigación ha sido necesario tener en cuenta previamente el estado de la cuestión en los siguientes campos: la enseñanza del inglés como LE, la enseñanza asistida por ordenador, la enseñanza de lenguas asistida por ordenador y Moodle como plataforma para la gestión del aprendizaje.

1.3. Objeto y método de investigación

Una vez planteados los objetivos y las razones del estudio, se analiza la metodología investigadora que se ha utilizado para llevarlo a cabo. A continuación, se examina el tipo de investigación en que se enmarca y los pasos que se han seguido en el desarrollo del experimento.

1.3.1. Investigación-acción

El tipo de investigación utilizado en el presente estudio puede enmarcarse dentro de la llamada investigación-acción (IA). Se trata de un método de investigación en el que el investigador tiene un doble rol, el de investigador y el de participante, y que combina dos tipos de conocimiento: el conocimiento teórico y el conocimiento de un contexto determinado.

Este método suele utilizarse cuando se estudia una situación social o educativa y se pretende intervenir y mejorar dicha situación. Cohen y Manion (2004: 186), citando a Halsey (1972) definen la IA como “small-scale intervention in the functioning of the real world and a close examination of the effects of such intervention”. Latorre (2003: 23) ofrece una definición más genérica, al incluir una “amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social”. Pero, probablemente, la definición más completa se encuentra en Palacios (2007), quien cita como fuentes para su definición a Allright (1988), Kemmis y McTaggart (1988), Elliott (1990), Nunan (1992) y Schön (1995), considerados por muchos las máximas autoridades en este campo. Así pues, siguiendo a Palacios, se puede definir la investigación acción como:

Modalidad de investigación por medio de la cual grupos de personas reflexionan, a partir de datos recogidos de modo sistemático, sobre algún aspecto de su trabajo con el objetivo de mejorar progresivamente sus propias prácticas. En la investigación educativa los proyectos de investigación-acción suelen implicar a grupos de profesores, aunque pueden integrarse también estudiantes, directores de centros, padres, etc. (Palacios: 2007, 210)

Hay autores como Chavero (1999) o Masters (1995) que atribuyen los orígenes de la IA a Buckingham, “quien en 1926 puso en tela de juicio la idea, comúnmente aceptada, de que los profesores modificarían sus prácticas de

acuerdo a los nuevos descubrimientos que les fuesen proporcionando los investigadores educativos” (Chavero: 1999, 14).

Sin embargo, la mayoría de los autores coinciden en señalar a Kurt Lewin como el “padre fundador” de la IA. Lewin acuñó la expresión “Action Research” para referirse a un tipo de acción en la que los investigadores son también actores del cambio. Lewin llevó a cabo numerosos trabajos de investigación psico-sociológica, con la intención de modificar las costumbres de los ciudadanos. Por tanto, es un método de investigación que combina la teoría y la práctica, la observación y la intervención.

Una de las características principales de la IA es que el investigador es también el profesor. De acuerdo con Latorre (2003), la idea de la enseñanza como una actividad investigadora se basa en desarrollar la teoría a través de la práctica y modificar dicha teoría mediante nuevas acciones. La IA tiene como objetivo resolver un problema en un determinado contexto aplicando el método científico, y representa un esfuerzo conjunto entre los profesionales y los agentes locales durante todo el proceso de la investigación: desde la definición del problema por investigar hasta el análisis de los resultados.

Chavero (1999) distingue tres etapas en el desarrollo histórico de la IA:

- 1) Una primera fase que coincide con los trabajos de Lewin. Sus avances son integrados dentro de la investigación tradicional, por lo que se mantiene una clara distinción entre investigación y práctica.
- 2) Una segunda fase, iniciada hacia 1970, en que Stenhouse y Elliot impulsan de nuevo la IA. No se entiende exclusivamente como una

técnica para producir cambios, sino que se estudia la situación social para mejorar la calidad de la acción misma.

- 3) A finales de la década de los 80, Carr y Kemmis ponen el énfasis en la IA con la finalidad de conseguir un cambio social, no solamente cambios en las prácticas individuales de los docentes.

Por tanto, el ámbito de la IA es muy amplio, ya que implica desde la metodología individual de un determinado profesor en un contexto concreto, hasta cambios a nivel institucional y global en la educación.

Latorre (2003) resume los objetivos de la IA en los siguientes puntos:

- Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de la misma.
- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- Acercarse a la realidad, vinculando el cambio y el conocimiento.
- Hacer protagonistas de la investigación al profesorado.

Por su parte, Cohen y Manion (2004: 194) enumeran los supuestos en que es recomendable la utilización de la IA como metodología investigadora:

- 1) *Teaching methods*: replacing a traditional method by a discovery method.
- 2) *Learning strategies*: adopting an integrated approach to learning in preference to a single-subject style of teaching and learning.
- 3) *Evaluative procedures*: improving one's methods of continuous assessment.
- 4) *Attitudes and values*: encouraging more positive attitudes to work, or modifying pupils' value systems with regard to some aspect of life.
- 5) *In-service development of teachers*: improving teaching skills, developing new methods of learning, increasing powers of analysis, of heightening self-awareness.
- 6) *Management and control*: the gradual introduction of the techniques of behaviour modification.
- 7) *Administration*: increasing the efficiency of some aspect of the administrative side of school life.

La presente investigación se encuadra en el primer supuesto, así como en el quinto, ya que se cambia el método tradicional de clase presencial por un método experimental combinado (clase presencial más enseñanza asistida por ordenador) y además se pretende conseguir una mayor motivación que repercuta en más tiempo de dedicación a la asignatura de lengua inglesa en 2º Bachillerato.

1.3.1.1. Características generales

Altrichter, Posch y Somekh (1993) resumen las características de la IA en las siguientes:

- La IA la llevan a cabo personas directamente relacionadas con el contexto social que se investiga. En el contexto educativo, el profesor es al mismo tiempo investigador.
- El punto de partida suelen ser problemas surgidos en la práctica diaria.
- La IA en un centro educativo debe ser compatible con los valores e ideario del centro, así como con las condiciones laborales del profesorado.
- Los métodos utilizados en la IA se caracterizan por estar adaptados a las necesidades del contexto educativo, de modo que no interfieran con la práctica docente.
- Se realiza un esfuerzo continuo por unir teoría y práctica. Además, se favorece la reflexión: “reflection opens up new options for action and is examined by being realised in action” (Altrichter, Posch y Somekh: 1993: 6).

1.3.1.2. Etapas en la investigación-acción

Palacios (2007:210) distingue siete fases principales en la IA:

- a) Iniciación: el docente señala un problema surgido en sus clases.
- b) Investigación preliminar: se recogen datos a través de la observación.
- c) Hipótesis: después de revisar los datos iniciales, se formula la hipótesis.
- d) Intervención: El docente desarrolla nuevas estrategias.
- e) Evaluación: se vuelven a recoger datos, tras la intervención.
- f) Diseminación: el docente comparte sus conclusiones con otros.
- g) Seguimiento: el docente investiga métodos alternativos.

Escudero (1990), citado en Latorre (2003), en cambio, reduce a tres las etapas:

- Identificación inicial de un problema.
- Elaboración de un plan estratégico de actuación.
- Reflexión crítica sobre lo sucedido, intentando elaborar una teoría sobre el proceso.

Una estructuración igualmente sencilla es la propuesta por Altrichter, Posch y Somekh (1993):

- Identificación del punto de partida.
- Clarificación de la situación.
- Desarrollo de estrategias de actuación puesta en práctica.
- Diseminación del conocimiento alcanzado por el profesor-investigador.

Latorre (2003), por su parte, toma las ideas clave de los principales autores en la materia (Elliot, Kemmis, Zuber-Skerrit, Whitehead, así como Lomax y McNiff) y retoma la idea original de Lewin, quien ve la investigación como una espiral de pasos. Por ello, prefiere hablar de una estructura cíclica en la IA:

Aquí vemos la investigación-acción como una “espiral autorreflexiva”, que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo. (Latorre, 2003: 39)

De acuerdo con este modelo podríamos representar las etapas de la IA de la siguiente manera:

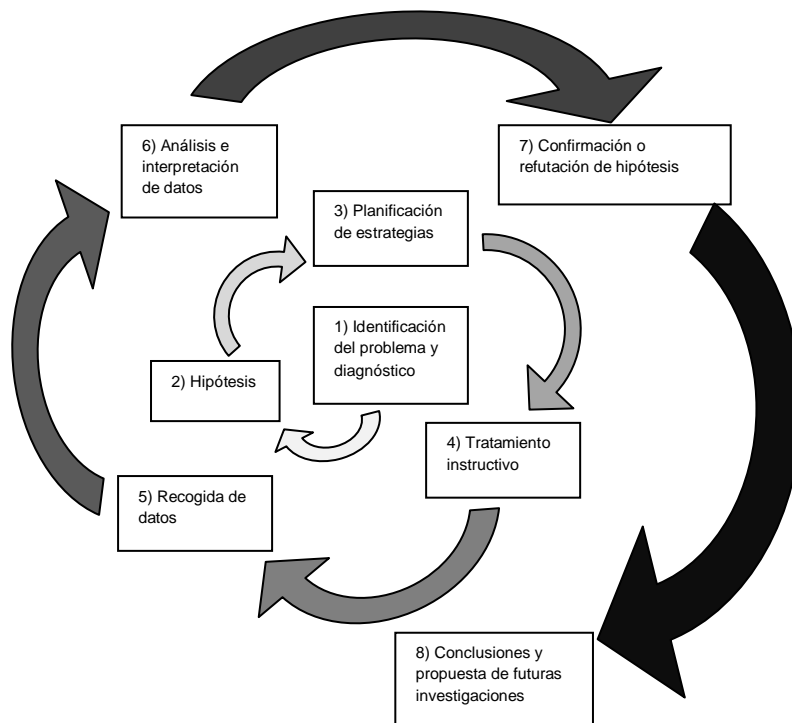


Figura 1. Esquema IA (Basado en Pérez Torres, 2004: 363)

1.3.1.3. Otras cuestiones relacionadas con la investigación-acción

La IA ha sido en ocasiones criticada como metodología investigadora, puesto que no se rige por los parámetros típicos de la investigación cuantitativa. Como señala Suárez:

Los investigadores situados en un enfoque positivista no consideran como investigación, en sentido estricto, aquellas investigaciones enmarcadas en la IA, por cuanto éstas últimas no utilizan una gran cantidad de datos, ni son éstos extraídos de muestras representativas, y porque están dirigidas por personas que, al mismo tiempo que carecen de un cuerpo de conocimientos teóricos especializados, están directamente implicadas en las situaciones que ellas mismas investigan. (Suárez, 2002: 7)

También se ha cuestionado la objetividad de esta modalidad de investigación, ya que el profesor-investigador se encuentra totalmente implicado en la situación investigada y esto podría condicionar los resultados. Sin embargo, los autores que trabajan en la línea de la IA se defienden alegando que la objetividad es más propia de la investigación del mundo físico-natural, mientras que en contextos sociales son más importantes otros aspectos epistemológicos, como el conocimiento crítico (Latorre, 2003; Suárez, 2002).

En palabras de Suárez (2002: 9):

La validez interna de la i-a se garantiza por la aplicación de procesos holísticos de la investigación, la profundidad y la complejidad de la información (triangulación metodológica), por las variadas fuentes de información (triangulación de perspectivas), y, sobre todo, por las transformaciones reales producidas, tanto en ideas, como en prácticas o en contextos.

En cuanto a la validez externa de la IA, igualmente se ha desacreditado la generalización de los resultados, ya que no se trabaja con muestras amplias y representativas. Sin embargo, para autores como Stake (1998) o Elliot (1997) la generalización en este tipo de investigación se realiza según la propia

experiencia. No son los investigadores quienes tienen que proceder a la generalización de los resultados, sino los docentes y estudiantes, que son los receptores de los resultados de la IA:

La generalización naturalista valida el estudio [...] en cuanto método de iluminar las verdades generales que no pueden comprenderse por completo en términos de enunciados formales. Por tanto, la validación de la investigación educativa corre a cargo de profesores y alumnos y no de los procedimientos de la ciencia. (Elliot, 1997: 36)

Así pues, un lector puede extender los resultados de la IA a su propia situación particular. La validación externa, por tanto, es más responsabilidad del lector del estudio que del investigador.

1.3.1.4. Métodos utilizados en la investigación

Dentro de la IA, se han utilizado tanto métodos cuantitativos como cualitativos de investigación, si bien este tipo de investigaciones suelen ser más cualitativas. Los primeros son aquellos en que el investigador controla la realidad en que se muestran los fenómenos, y eso le permite recoger datos cuantitativos sobre las variables, tratando de demostrar la relación que existe entre las variables de forma objetiva, para poder hacer apreciaciones generalizables a otros entornos (Nunan, 1992). La investigación cualitativa, por el contrario, es de naturaleza subjetiva, puesto que los datos aportados provienen de observaciones u opiniones de los participantes o del propio investigador, que no son cuantificables experimentalmente. Ambos métodos son útiles y válidos y no se excluyen mutuamente, por lo que es posible usar uno y otro en una misma investigación.

- **Métodos cuantitativos**

La investigación cuantitativa es un método de investigación basado en el Positivismo científico, que adopta estándares de diseño estrictos antes de iniciar la investigación. El objetivo es estudiar las propiedades y fenómenos cuantitativos para formular, fortalecer o revisar una teoría existente. La investigación cuantitativa desarrolla y emplea modelos matemáticos, métodos estadísticos de recogida y procesamiento de datos. Se caracteriza porque “el investigador trata de controlar los efectos de la variable independiente (tratamiento pedagógico) sobre la dependiente (los resultados de un test).” (Pérez Torres, 2004: 447).

La investigación cuantitativa se utiliza en todas las disciplinas, si bien es más habitual en las investigaciones del ámbito científico, por ejemplo en matemáticas, medicina, ciencias naturales, biología, física, química, etc.

- **Métodos cualitativos**

La investigación cualitativa es un método de investigación que se basa en principios teóricos como la interacción social y emplea técnicas de recolección de datos que no son cuantitativas. Taylor y Bogdan (1992, citados en Buendía *et al.*, 1999) señalan los principios generales de la investigación cualitativa:

- Es inductiva: los conceptos y explicaciones se elaboran a partir de los datos recogidos de la realidad.
- Los escenarios se contemplan desde la globalidad de sus circunstancias.

- Tiene en cuenta los efectos que provoca el investigador en el contexto y las personas que son objeto de estudio.
- Intenta comprender a los individuos bajo sus propios marcos de referencia.
- Prescinde de las creencias y perspectivas del investigador.
- Nunca rechaza una perspectiva: todas son valiosas.
- Es humanista.
- La validez y representatividad para el contexto sobre el que se interviene es fundamental.
- Todos los escenarios y acontecimientos tienen un valor propio.
- Es un arte: no está sometida a la formalidad y estandarización impuesta por otros enfoques de investigación científica.

En la presente investigación se utilizarán ambos métodos. Ejemplos de métodos cualitativos utilizados en nuestra investigación son las encuestas, cuestionarios, entrevistas, diarios de aprendizaje, foros, observación sistemática y el Portfolio europeo de las lenguas. En cuanto a los métodos cuantitativos, se hizo un test de inteligencia verbal, un pre-test de conocimiento de la lengua inglesa, pruebas objetivas y un post-test. Y posteriormente se ha realizado un análisis exhaustivo de los datos recogidos, tanto en el grupo de control como en el grupo experimental, mediante el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 13.0. Se ha elegido este programa por ser el más usado para el análisis de datos y la investigación en las ciencias sociales.

1.4. Sinopsis y estructura de la tesis

El presente trabajo de investigación consta de tres partes bien definidas: fundamentación teórica, descripción de la investigación y conclusiones. La fundamentación teórica la componen los cinco primeros capítulos (introducción, la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la enseñanza asistida por ordenador, la enseñanza de lenguas asistida por ordenador y Moodle como plataforma de gestión de aprendizaje). La descripción de la investigación se desarrolla en el sexto capítulo y en el capítulo final se recogen las conclusiones.

Se han incluido las referencias consultadas al final de cada capítulo, con la finalidad de facilitar su consulta, y también se muestran de forma conjunta al término de la investigación, después de las conclusiones. Por último se han incluido los apéndices o anexos, en los cuales se recopilan las técnicas cualitativas y cuantitativas empleadas, así como otra documentación de interés para la tesis. Se incluye también un CD-Rom con el curso completo del Aula de Inglés de Bachillerato, por si se considerara de interés el acceso a la plataforma y el examen de las actividades realizadas a lo largo de la duración del experimento.

El primer capítulo incluye la introducción al trabajo de investigación. En él se exponen las razones que han llevado a la autora a poner en marcha el Aula Virtual de Inglés para Bachillerato y estudiar el efecto de esta intervención educativa en las calificaciones y la motivación del alumnado. Además, se detallan los objetivos del estudio y el desarrollo de la investigación. A

continuación se especifica la metodología utilizada, en esta ocasión la IA, y se expone una breve sinopsis del estudio, así como la estructura de la tesis.

El segundo capítulo se ocupa de la enseñanza del inglés como LE, al ser la disciplina del estudio. Se analiza la presencia de este idioma en el mundo y se muestra la evolución en los métodos de enseñanza del inglés como LE. Se describen los métodos tradicionales de enseñanza, las principales aportaciones metodológicas del siglo XX, hasta llegar a la tendencia más reciente que emana del Marco común europeo de referencia, así como del Portfolio europeo de las lenguas.

El tercer capítulo trata la enseñanza asistida por ordenador en general (EAO) ya que ésta ha sido la metodología utilizada en la investigación. En la introducción al capítulo se abordan conceptos como las nuevas tecnologías, la sociedad de la información o la brecha digital y a continuación se profundiza sobre el aprendizaje a distancia por ordenador, o *e-learning*, y la Web como espacio de aprendizaje, con la posibilidad de realizar un aprendizaje combinado (presencial y a distancia) o *blended learning*. En la parte final del capítulo se establecen las nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que se hacen necesarias con esta metodología.

El capítulo siguiente se centra más concretamente en la enseñanza de lenguas asistida por ordenador o ELAO, su evolución y particularidades: carácter interdisciplinar, papel del profesor, diseño instructivo y los principios de evaluación de la ELAO.

El capítulo quinto explica el uso de Moodle como plataforma de gestión de aprendizaje, dentro de la enseñanza asistida por ordenador. Se disciernen las diferencias entre sistemas de gestión de contenidos y sistemas de gestión de aprendizaje y se profundiza en la filosofía constructivista, sobre la que se apoya Moodle. Por último, se muestra la aplicación de Moodle a la enseñanza de idiomas y se detalla cómo se organiza un curso en esta plataforma.

En el sexto capítulo se aborda el desarrollo de la investigación: la descripción del experimento, el contexto en que se ha realizado, las aclaraciones en cuanto a terminología y programa estadístico utilizado y la exposición de las diferentes variables e instrumentos de medida. Se realiza un pormenorizado análisis estadístico descriptivo y se interpretan los datos obtenidos.

Finalmente, en el último capítulo se procede a la confirmación de la hipótesis, el resumen de las conclusiones y las posibles vías de futuras investigaciones que podrían surgir a partir de ésta. Dentro de las conclusiones se hace una triple distinción: las conclusiones del estudio inter-grupos, las del estudio intra-grupos y las alcanzadas tras la evaluación del experimento. En cuanto a las líneas de investigación futuras, se apuntan dos posibilidades en las que la autora ya ha comenzado a trabajar.

1.5. Comentarios con respecto a la bibliografía y la terminología

Es necesario en este punto realizar algunos comentarios con respecto a la bibliografía y terminología utilizadas en la realización de esta tesis.

En primer lugar, se ha incluido de forma conjunta bibliografía y webgrafía, pues han sido consultadas indistintamente. De hecho, gran parte de la

documentación obtenida solamente se ha podido conseguir a través de la Web, debido a la novedad de muchos de los temas tratados en el presente estudio. Para el registro de las referencias bibliográficas se ha seguido el estilo determinado por la APA (American Psychological Association), y en las referencias de sitios web se ha incluido la fecha de la última consulta.

En segundo lugar, en el estilo se ha optado por el uso del masculino como genérico, con el propósito de facilitar la lectura. Por otra parte, las citas han sido mantenidas en su idioma original, para evitar la alteración del texto de origen.

También ha sido necesario adoptar algunos criterios relativos a la terminología empleada, puesto que gran parte de las publicaciones en los campos de interés de esta tesis, como son la lingüística aplicada, la ELAO y las plataformas virtuales de aprendizaje, han sido realizadas en lengua inglesa. De este modo, se han traducido aquellos términos para los cuales existe un vocablo español, pero se han mantenido en inglés las palabras cuyo uso es más generalizado en esa lengua: *input, output, hardware, software, chat, blogs, microblogs, wikis, podcasts, feedback*.

Además, se han puesto en cursiva todas las palabras procedentes de otro idioma, siempre que no se trate de nombres propios, excepto en el listado de abreviaturas. En ese caso, en virtud de la claridad expositiva, se ha aplicado la cursiva a toda la terminología foránea, con la finalidad de distinguirla de la explicación en español.

En el uso de mayúsculas se ha seguido lo dictado por la RAE (1999): se utiliza mayúscula con en los sustantivos cuando indican entidad o colectividad, o bien componen el nombre de instituciones, organismos, etc. En este supuesto se sitúa la dicotomía “bachillerato / Bachillerato”, “secundaria / Secundaria”, “aula virtual / Aula Virtual”. Por tanto, “bachillerato” y “secundaria” se han escrito con mayúsculas cuando estaban en contextos en que se hablaba de las distintas etapas educativas establecidas por el gobierno español, y en minúscula cuando se referían, en general, a las enseñanzas medias. Un caso similar es el uso de mayúsculas para “aula virtual”: siempre que designa un entorno virtual de aprendizaje se ha escrito en minúscula, pero si se refería en concreto a la utilizada para el experimento o la que ofrece alguna institución se ha optado por las mayúsculas.

Con respecto a la red de redes, han de hacerse varias aclaraciones. Siguiendo los criterios de la RAE (www.rae.es), el término Internet ha sido utilizado con mayúscula inicial y sin cursiva, ya que está incluido en la última edición de la RAE. El término “Web” o “web”, que hace referencia a la red mundial de comunicaciones, ha sido empleado de dos modos diferentes. Por un lado se ha usado “Web” como sustantivo femenino, escrito con mayúscula inicial, para designar a la expresión inglesa World Wide Web. Y el término “web”, escrito con minúscula, cuando se emplea como calificativo, significando perteneciente a la World Wide Web (Pérez Torres, 2004).

Un caso similar es el de *wiki*. A pesar de que hay cierta confusión y se puede encontrar tanto “un *wiki*” como “una *wiki*” en las publicaciones realizadas en

este campo, el Departamento de “Español al día” de la RAE (www.rae.es) dice lo siguiente:

Es frecuente que el anglicismo *wiki* (sustantivo que en inglés sirve para referirse a 'un determinado tipo de página electrónica diseñada para que sus contenidos puedan ser modificados de forma sencilla por cualquiera de sus visitantes' [trad. libre de la definición que ofrece la versión electrónica del Oxford English Dictionary, www.oed.com]) se emplee dentro de la expresión sitio *wiki*, de manera que lo normal es documentarlo en español con el género masculino, que le ha contagiado el sustantivo sitio. (Depto. “Español al día”, 2008)

De cualquier modo, como criterio general, se han seguido las pautas que esta institución establece para los extranjerismos, evitando la voz extranjera siempre que exista una alternativa en español y resaltando tipográficamente con cursiva las palabras foráneas utilizadas.

Por último, es necesario aclarar que han sido utilizados indistintamente los conceptos de “enseñanza” y “aprendizaje” de idiomas, del mismo modo que se han considerado intercambiables a efectos prácticos la expresión “lengua extranjera” (LE) y “segunda lengua” (L2).

1.6. Referencias

Altrichter, H., Posch, P. y Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work*.

Londres: Routledge.

Buendía, L. *et al.* (Ed.). (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.

Chavero, J.C. (1999). *Hipermedia en educación. El modo escritor como catalizador del proceso enseñanza-aprendizaje en la enseñanza secundaria obligatoria*. Tesis doctoral, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura, Badajoz.

Cohen, L. y Manion, L. (2004). *Research methods in education*. Londres y Nueva York: Routledge.

Ducájú, M. (2009, 12 de mayo). Los estudiantes llegarán a la prueba de selectivo de inglés sin dominar el idioma. *Levante - El Mercantil Valenciano*. [http://www.levante-emv.com/secciones/noticia.jsp?pRef=2009051200_19_588493__Comunitat-Valenciana-estudiantes-llegaran-prueba-selectivo-ingles-dominar-idioma]. (Consultado 07/06/09).

Elliott, J. (1978). What is action-research in schools? *Journal of Curriculum Studies*, 10, 355-357.

Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Estadísticas de Selectividad Junio 2006. (2008). [<http://www.emes.es/ AccesoUniversidad/Selectividad/Estadisticas/tabid/427/Default.aspx>].

(Consultado 01/06/09).

Hacker, D. (1999). *A writer's referece*. Boston: Bedford / St. Martin.

Hacker, D. (2004). *A pocket style manual*. Boston: Bedford / St. Martin.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Londres: Longman.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Graó.

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46.

Lincoln, Y.S. y Denzin, N.K. (1994). The fifth moment. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (págs. 575-586). Londres: Sage.

- Masters, J. (1995). The History of Action Research. En Hughes, I. (Ed.), *Action research electronic reader*. [<http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/Reader/rmasters.htm>]. (Consultado 15/05/09).
- Muñoz, M. (2009, 6 de mayo). El inglés estropea los buenos resultados de los alumnos riojanos en Selectividad. *El Correo Digital*. [<http://www.elcorreodigital.com/vizcaya/20090506/rioja/ingles-estropea-buenos-resultados-20090506.html>]. (Consultado 05/06/09).
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palacios, I. (Dir.). (2007). *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Madrid: Enclave-ELE / CLE International.
- Pérez Torres, I. (2004). *Diseño de WebQuests para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Departamento de Filologías Inglesa y Alemana, Universidad de Granada, Granada.
- Real Academia Española. (1999). *Ortografía de la lengua española*. [[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000015.nsf/\(voanexos\)/arch7E8694F9D6446133C12571640039A189/\\$FILE/Ortografia.pdf](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000015.nsf/(voanexos)/arch7E8694F9D6446133C12571640039A189/$FILE/Ortografia.pdf)]. (Consultado 17/03/10).
- Seliger, H. W. y Shohamy, E. (1995). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Soriano, R. (2008). *Cómo se escribe una tesis*. Córdoba: Berenice.

Suárez, M (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1, 1. [<http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf>]. (Consultado 25/02/09).

Wray, A. et al. (2003). *Projects in linguistics. A practical guide to researching language*. Londres: Arnold.

CAPÍTULO 2: LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

2.1. La presencia del inglés en el mundo

Hoy en día el inglés está considerado la lengua global de comunicación, o “lingua franca”, es decir, es una lengua de contacto entre distintas comunidades lingüísticas, cuyos miembros no hablan el inglés como lengua nativa (Jenkins, 2006). Además, se ha impuesto como la lengua primordial de comunicación entre los distintos países, especialmente en el campo de la tecnología. (The Economist, 1996: 39).

Algunos autores (Bolton, 2004; Smith, 1983) también utilizan el término “inglés internacional” para referirse a este fenómeno. Sin embargo, como indica Seidlhofer (2004), este término puede dar lugar a confusiones, ya que implica que existe una sola variedad de este “inglés internacional”, codificada y claramente distinguible, y no es el caso. En la misma línea apunta también Jenkins (2006: 160), al afirmar de forma concluyente: “It is because of the potential for confusion of the word *international* that ELF (English as a Lingua Franca) researchers prefer the term *English as a lingua franca* to *English as an international language*”.

Conviene profundizar un poco más en el concepto de “lingua franca”. Según Knapp y Meierkord (en Jenkins, 2007: 1), en su sentido original se refería a la variedad hablada en las costas del sureste mediterráneo entre los siglos XV y XIX, una mezcla de dialectos italianos, con elementos del español, francés, portugués, árabe, turco, griego y persa que utilizaban como lengua de contacto y de comercio. Esta “lingua franca” no tendría, pues, hablantes nativos, ya que

era un híbrido de distintas lenguas. La situación con el inglés es un tanto diferente, ya que existía como lengua materna mucho antes de empezar a ser utilizada como lengua de contacto por diferentes comunidades lingüísticas. Estas circunstancias podrían llevarnos a pensar que el inglés como lengua nativa colisiona con el inglés como “lingua franca”. Sin embargo, Jenkins no ve problema en ello: “ELF does not exclude native speakers of English” (2007: 3); es más, a su modo de ver, se trata de una variedad del inglés con características propias, que debe ser estudiada en sí misma, y no por comparación u oposición al inglés como lengua nativa.

El estatus del inglés como idioma común mundial no ha estado exento de polémica. Ya a finales del siglo pasado, a partir de la década de los ochenta, fue conocida la controversia entre los investigadores Braj Kachru y Randolph Quirk, sobre si debía enseñarse un solo inglés estándar o podrían considerarse aceptables las distintas variedades del inglés. Quirk proponía el inglés británico estándar como modelo para la enseñanza del inglés como segunda lengua, mientras que Kachru defendía la enseñanza de otras variedades del inglés (Boyle, 2008; Graddol, 2006). La discusión ha continuado con el cambio de siglo, sin resolverse de manera satisfactoria para los investigadores (Jenkins, 2006; Seidlhofer, 2003). Dicha controversia es conocida como el “debate del inglés de hoy” (*English today debate*), y en cualquier caso evidencia la relevancia del inglés como lengua para la comunicación internacional, así como la importancia que se da al aprendizaje del inglés como segunda lengua.

De hecho, en el contexto educativo español, la lengua inglesa es considerada una de las materias básicas, junto con las matemáticas y la lengua española.

Es más, en numerosos centros de primaria y secundaria se está implantando un programa bilingüe español-inglés, según el cual un tercio del horario lectivo se imparte en esta lengua extranjera. Por otro lado, la legislación educativa vigente (Ley Orgánica de Educación, publicada en el BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006) establece como una de las competencias básicas la comunicación lingüística, tanto en la lengua materna como la extranjera.

Las razones que justifican la posición actual de la lengua inglesa deben buscarse en la expansión colonial británica, a partir del siglo XVII, que extendió este idioma por los cinco continentes (Graddol, 2006). De hecho, otros países europeos (Francia, Holanda, España y Portugal) también colonizaron nuevas tierras, y hoy en día tanto el portugués, como el español, siguen siendo lenguas importantes en sus antiguas colonias. En lo que al inglés se refiere, fue a partir del siglo XIX cuando el Imperio británico consolidó el valor internacional de la lengua inglesa, convirtiéndose en “a language on which the sun never sets” (Graddol, 2000: 6), en un guiño a la famosa cita de Felipe II sobre el Imperio español.

Es sabido que uno de los elementos principales de la identidad nacional de un país es una lengua común, y la lengua inglesa se implantó como *lingua franca* en todos los territorios del Imperio británico, adaptándose y evolucionando en su establecimiento como lengua del imperio (Crystal, 2005; Graddol, 2000). En la etapa post-colonial el inglés no perdió su importancia, quedando como lengua oficial en muchos de estos países, desde Nueva Zelanda a los Estados Unidos. Es precisamente este último el país que ha hecho que la lengua inglesa haya consolidado e incrementado su importancia mundial en todos los

campos: la política, los medios de comunicación, la economía, la tecnología y la cultura (McCrum, Cran y MacNeil 1986: 22-27).

En el siglo XX, con la caída de los países comunistas, Estados Unidos pasa a ser la gran potencia internacional, y el inglés se consolida como la primera lengua mundial (Graddol, 2000; Eco, 1994; McCrum *et al.*, 1986). Solamente la población estadounidense suma 260 millones de hablantes (Graddol, 2000) y el número total de hablantes nativos llega a los 375 millones, repartidos principalmente en los Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña, Irlanda, Australia, Nueva Zelanda y Suráfrica (Crystal, 1999) y los países anglosajones se convierten en los grandes impulsores de la cultura global, especialmente Estados Unidos.

A estos hablantes nativos se suman aquellos que lo hablan como segunda lengua y los que lo aprenden como LE. De acuerdo con la perspectiva de Kachru (Graddol, 2000), se pueden diferenciar tres tipos de hablantes de inglés, representados en un diagrama de círculos concéntricos. En el centro estarían los 375 millones de hablantes nativos (*inner circle*). Un segundo círculo exterior lo formarían los habitantes de zonas en que el inglés no es la lengua nativa pero sí uno de los idiomas oficiales (*outer circle*), que añaden otros 375 millones, en países como Ghana, Nigeria, India, Singapur y Vanuatu (Crystal, 1999; Graddol, 2000). Por último, en la parte exterior se hallarían los hablantes que aprenden el inglés como LE (*expanding circle*), que superan con creces la suma de los dos primeros grupos. Graddol estima en unos 750 millones el número de personas que aprenden inglés, pero Crystal afirma que sobrepasan el billón de hablantes. Es en este último grupo en quien se apoya

el autor para afirmar que el inglés debe ser considerado la lengua global en la actualidad, pues el número de hablantes de inglés como segunda lengua o como LE es tres veces mayor que el número de hablantes nativos, y ninguna otra lengua ha conseguido una expansión tan considerable. Tanto Crystal (1997, 1999, 2005) como Graddol (2000, 2006), se muestran convencidos de que el futuro de la lengua inglesa como lengua global radica en su enseñanza y aprendizaje como segunda lengua o LE, mucho más que en la fuerza e influencia de los países con el inglés como lengua oficial dentro del panorama internacional.

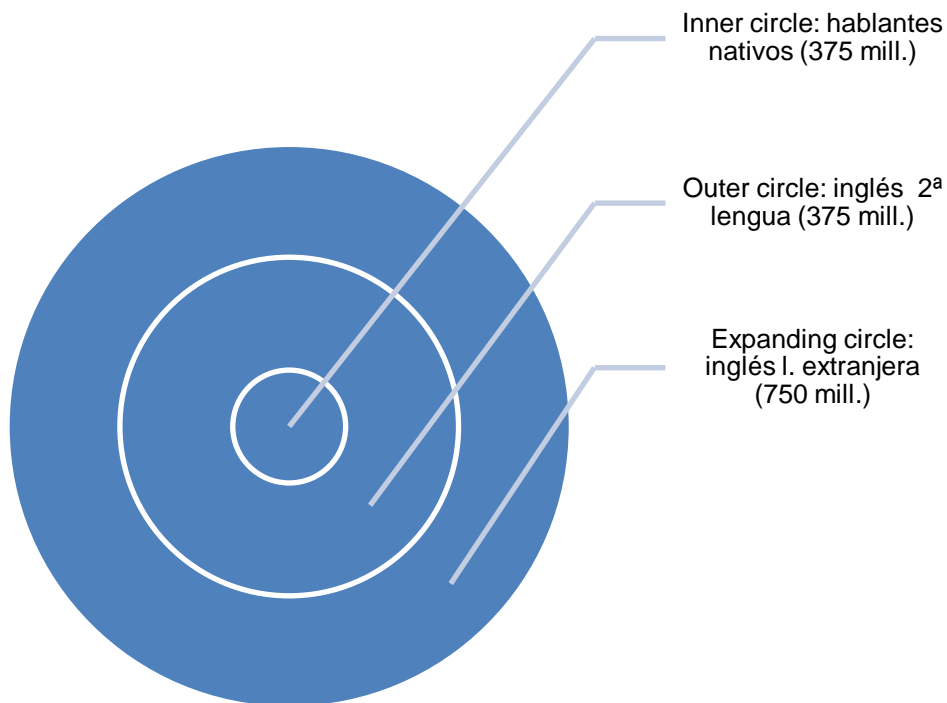


Figura 2. Los tres círculos del inglés según Kachru (2009)

Graddol (2000, 2006) llega a postular que el inglés se encuentra en un periodo crítico, de transición. Los cambios políticos, sociales y económicos que se

están produciendo a nivel mundial tendrán un efecto en la actual preeminencia del inglés como lengua internacional. Además, el hecho de que el número de hablantes de inglés como segunda lengua supere al número de hablantes nativos añade incertidumbre a las perspectivas de futuro de la lengua inglesa como lengua global.

Esta posición prominente de la lengua inglesa en el panorama internacional ha propiciado el interés por el aprendizaje del idioma y, consecuentemente, un desarrollo en su metodología (Jenkins, 2000; Maurais, 2006; McKay, 2002). La consecuencia directa en el aula es un aumento de la motivación entre los estudiantes, ya que los alumnos perciben la importancia de esta asignatura en su futuro académico y profesional.

En este capítulo, a continuación, se examina cómo ha evolucionado la perspectiva metodológica en la enseñanza de idiomas, y en concreto de la lengua inglesa, a lo largo de los siglos.

2.2. La evolución de la metodología en la enseñanza del inglés

Hoy en día se estudian las diferentes teorías sobre la enseñanza y aprendizaje de una LE, pero el ser humano comenzó a aprender otras lenguas desde tiempos inmemoriales, sin preocupación metodológica alguna, de manera espontánea (Varela, 2003: 46). En la actualidad la situación ha cambiado en gran medida, tras varios siglos de avances en teoría lingüística y metodología para la enseñanza de lenguas. Aun así, los profesores de idiomas, en general, suelen separar teoría y práctica, considerándolas conceptos contrapuestos: “tienden a ver su labor como práctica, al mismo tiempo que la oponen a la

teoría” (Sánchez Pérez, 2000: 9). Sin embargo, la enseñanza de idiomas pierde eficacia si no se encuentra fundamentada en un marco teórico, y la teoría lingüística carece de utilidad si no tiene aplicación práctica en la docencia (Sánchez Pérez, 2008). Así pues, en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, la teoría y la práctica no deben ser consideradas como dos cuestiones opuestas, sino complementarias, cuya aplicación conjunta contribuya a lograr una práctica profesional de calidad.

En este punto resulta necesario dar una breve descripción de las principales tendencias en la historia de la enseñanza de las lenguas modernas, con la finalidad de comprender mejor la situación actual de la metodología de la enseñanza del inglés. Es importante, además, incluir las diferentes teorías lingüísticas que han ido apareciendo en los dos últimos siglos, pues en algunos casos se han desarrollado paralelamente a los diferentes métodos de enseñanza de idiomas, y en la mayoría de los casos ha sido la teoría lingüística imperante en ese periodo la que ha propiciado la aparición de diferentes métodos o enfoques (Richards y Rodgers, 2001).

2.2.1. Definición de los términos “enfoque”, “método” y “técnica”

Es conveniente aclarar, en primer lugar, los conceptos de “enfoque”, “método” y “técnica”, nociones básicas en la metodología de enseñanza y aprendizaje de lenguas y utilizadas en la bibliografía referida a las mismas. Bestard y Pérez (1992), al tratar estas nociones, realizan una gradación desde la teoría a la práctica, considerando el “enfoque” más relacionado con las teorías lingüísticas y la “técnica” un concepto utilizado más en la práctica docente:

Entendemos por enfoque las distintas teorías sobre la naturaleza del lenguaje y sobre cómo puede ser éste enseñado (el enfoque estructuralista, el “cognitive code”, el enfoque comunicativo, etc.). (...) Al hablar de método nos referimos a las diferentes maneras de enseñar una lengua (método audio-oral, método directo, método de gramática y traducción, etc.). Por técnica se entiende las posibles actividades llevadas a cabo en la clase a hora de desarrollar un método determinado (ejercicios, diálogos, role-play, etc.) y las ayudas materiales utilizadas para ello. (Bestard y Pérez, 1992:41)

En esta misma dirección abundan Richards y Rodgers (2001), para quienes cada método de enseñanza comprende tres aspectos: el enfoque (las teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje); la forma en que dicho enfoque se refleja en el desarrollo curricular, o metodología, y los procedimientos o técnicas utilizados en la enseñanza de una segunda lengua.

En el *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas* aparece la definición de los tres conceptos, y apenas difiere de la visión de Richards y Rodgers. “Enfoque” es el “término utilizado en la enseñanza de lenguas para referirse a las distintas teorías que estudian tanto la naturaleza de la lengua (estructuralismo, funcionalismo, generativismo...) como el proceso de aprendizaje de la misma” (Palacios, 2007: 124); el “método” se fundamenta en ambos aspectos, tanto la naturaleza de la lengua como el proceso de aprendizaje y es la concreción de ambos en el diseño curricular; y, por último, la “técnica” o “procedimiento” indica simplemente las prácticas y actividades realizadas en el aula de idiomas.

Por último, en el *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas* queda expuesta de modo evidente la distinción entre los tres conceptos: “la enseñanza de lenguas [...] se define en función de tres aspectos interrelacionados: el enfoque, el método y la técnica. [...] Diferentes teorías sobre la naturaleza de la lengua y sobre el proceso de aprendizaje determinan

diferentes opciones pedagógicas (el método), y cada método utiliza un tipo de actividades diferentes en el aula (la técnica)” (Richards, Platt y Platt, 1992: 123).

Un enfoque, pues, suele ser más general y flexible que un método, ya que es un conjunto de teorías sobre el lenguaje y cómo es adquirido por el ser humano, y pretende ofrecer unas pautas globales para enseñar una segunda lengua. El método, por el contrario, es mucho más específico y de carácter práctico. Está basado en una teoría lingüística concreta y de ella se derivan una serie de normas a cumplir en la enseñanza de idiomas. Los enfoques, por ser más generales y flexibles, tienden a tener más vigencia que los métodos. Sin embargo, una gran ventaja del método es que, precisamente por ser más prescriptivo, da unas pautas más claras al profesor de idiomas sobre cómo dar clase. Algunos ejemplos de enfoques son: enfoque comunicativo, aprendizaje cooperativo, inteligencias múltiples o enfoque natural. Entre los métodos, en cambio, pueden incluirse el audio-oral, situacional, silencioso y el de respuesta física total (Richards y Rodgers, 2001: 244-45).

En cualquier caso, según estos últimos, el criterio clave para el éxito de un enfoque o método es su aplicación práctica y su adecuación al contexto, es decir, que las formulaciones teóricas puedan ser puestas en práctica en forma de libros de texto, recursos didácticos o técnicas y actividades en el aula. Si esto no sucede, ni el enfoque ni el método nuevo lograrán aceptación alguna.

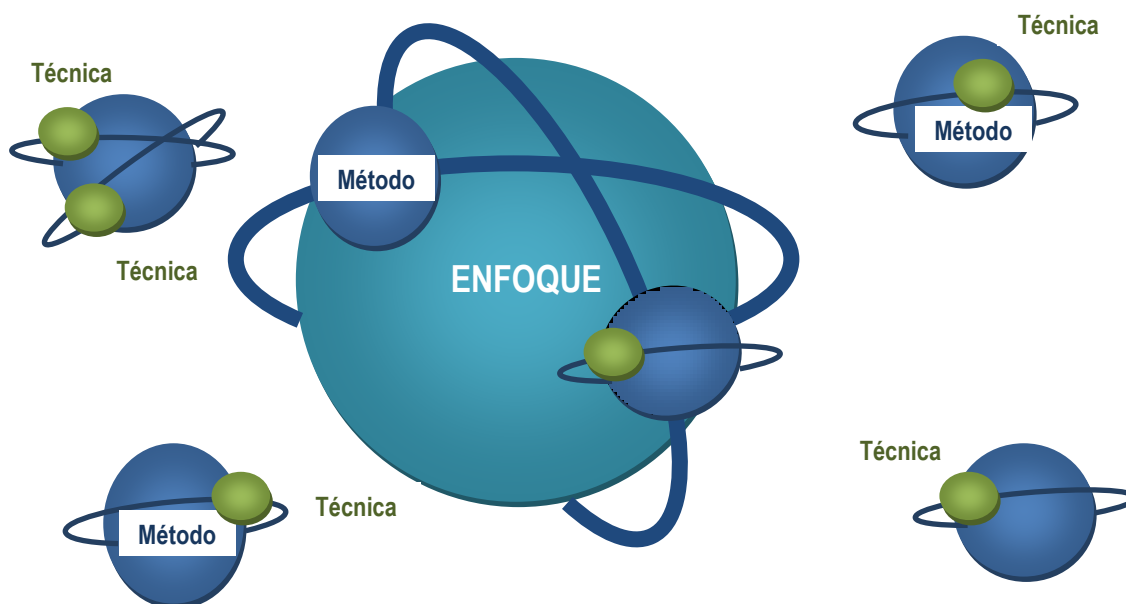


Figura 3. Universo metodológico

2.2.2. Diferentes clasificaciones de la evolución de la metodología

A la hora de estudiar la evolución en la metodología de la enseñanza de idiomas, la perspectiva adoptada suele ser la cronológica (Bestard y Pérez, 1992; Nunan, 1989; Richards y Rodgers, 2001). Sin embargo, también se puede hacer una clasificación según las diferentes teorías lingüísticas y su relación más o menos estrecha con las propuestas metodológicas de la época (Pastor, 2000). Estas etapas coinciden en gran medida con la perspectiva cronológica, y se pueden resumir en cuatro:

1. **Etapas anterior al estructuralismo.** En lingüística predomina la gramática tradicional, y el método utilizado en la enseñanza de idiomas es el de gramática-traducción. No existe una relación directa entre las teorías lingüísticas y la metodología para enseñanza de

idiomas, aunque comparten el interés por la lengua escrita, literaria, y se da gran importancia a la corrección gramatical.

2. **Estructuralismo** (1950 - 1960). Existe una estrecha relación entre la teoría lingüística imperante y el desarrollo de métodos de aprendizaje de lenguas. Se aplica la teoría estructuralista para la creación del método audio-oral, cuya prioridad es desarrollar las destrezas de comprensión y expresión oral antes que la comprensión y expresión escritas. La gramática se enseña de un modo implícito y deductivo (Pastor, 2000; Palacios, 2007) y se produce un reconocimiento de la figura del profesor de idiomas, a la vez que se comienza a desarrollar la lingüística aplicada (Pastor, 2000: 5).
3. **Generativismo** (finales de 1950 - 1970). A partir de las ideas de Chomsky sobre la lengua, aparece un enfoque cognitivo en lingüística. Al contrario que en la etapa anterior, hay un distanciamiento entre teorías lingüísticas y metodología para la enseñanza de idiomas. El Generativismo no propicia ningún método concreto, pero sí influencia la concepción de la enseñanza de idiomas, que debe ser también deductiva, pero explícita. Se favorece la comparación de la segunda lengua con la lengua materna y no se penaliza el uso de esta última en la clase de idiomas, siempre que se utilice para observar semejanzas y diferencias entre una y otra. Ejemplos de métodos que parten del enfoque cognitivo son el método silencioso o la sugestopedia (Pastor, 2000; Sánchez Pérez, 2000; Richards y Rodgers, 2001).

4. **Post-generativismo** (finales de 1970 - actualidad). Se produce un nuevo acercamiento entre la teoría lingüística y la metodología en enseñanza de lenguas. En lingüística se desarrollan la pragmática y la lingüística textual, y en metodología se adopta un enfoque comunicativo. Se trabaja el nivel textual además del oracional y se toma una perspectiva interdisciplinar en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, teniendo siempre como objetivo primordial la competencia comunicativa (Pastor, 2000: 6). En la actualidad, con el Marco común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002) se ha adoptado un enfoque orientado a la acción, basado en el antiguo enfoque comunicativo y por tareas, pero yendo más allá, considerando al discente como un agente social, que realiza tareas (lingüísticas y no lingüísticas), dentro de un ámbito social, personal, profesional o académico. Así pues, se continúa en la actualidad con una relación estrecha entre teoría lingüística y metodología.

Richards y Rodgers (2001), hablan de tres teorías lingüísticas que han influido sobre la metodología de la enseñanza y aprendizaje de lenguas:

1. **Estructuralismo**: la lengua se considera un sistema estructurado de unidades lingüísticas con significado y el objetivo de la enseñanza de idiomas es el dominio de dicho sistema.
2. **Funcionalismo**: el lenguaje es un vehículo para expresar funciones comunicativas y nociones de la lengua.

3. **Teorías centradas en la interacción.** En su obra *Approaches and methods in language teaching* (2001) Richards y Rodgers hacen un repaso de las diferentes perspectivas y tendencias que han aparecido en la metodología de enseñanza de idiomas. Parten de los métodos tradicionales, como el método de la gramática y la traducción o el método directo, pero dedican una mayor atención a los desarrollados en el siglo XX: los métodos más populares en la primera mitad del siglo, surgidos a raíz de las sucesivas teorías lingüísticas (el enfoque oral, el método situacional y el método audio-oral), diversos métodos surgidos al margen de la lingüística, más bien relacionados con teorías pedagógicas (respuesta física total, aprendizaje en comunidad, método silencioso, sugestopedia), y el popular enfoque comunicativo, con los distintos métodos inspirados por él (el enfoque natural, la enseñanza basada en contenidos o la enseñanza por tareas). El nuevo enfoque orientado a la acción del Marco común europeo de referencia para las lenguas, puede inscribirse en la tercera tendencia, las teorías centradas en la interacción, aunque estos autores no lo mencionen explícitamente.

Nunan (2000) también se centra en los métodos aparecidos en el siglo XX, clasificándolos también en tres categorías:

1. La tradición psicológica (*psychological tradition*) : Nunan incluye en este grupo los métodos y enfoques que han sido influidos por las teorías psicológicas del aprendizaje y que no fueron desarrollados en sus comienzos específicamente para la enseñanza y aprendizaje de

idiomas, clasificando dentro de este grupo tradiciones tan dispares como el método audio-oral o los métodos que siguen el código cognitivo.

2. La tradición humanista (*humanist tradition*): se trata de un grupo heterogéneo, pero según el autor comparten un mismo punto de partida, “a common belief in the primacy of affective and emotional factors within the learning process” (Nunan, 2000: 234). Ejemplos de la tradición humanista serían el aprendizaje en comunidad, el método silencioso y la sugestopedia.
3. La tradición de adquisición de una segunda lengua (*second language acquisition tradition*): es una tradición metodológica que parte de la investigación sobre la adquisición de la primera y la segunda lengua, con una aplicación práctica de estas teorías lingüísticas dentro de la clase de idiomas. El enfoque natural de Krashen y Terrell sería para Nunan el máximo representante de esta tendencia.

Esta última clasificación resulta un tanto confusa y hasta contradictoria, ya que los métodos incluidos en la tradición humanista (el aprendizaje en comunidad, el método silencioso o la sugestopedia) parten de una perspectiva cognitiva del aprendizaje. En el presente trabajo hemos considerado más oportuno seguir la clasificación realizada por Richards y Rodgers en *Approaches and Methods in Language teaching* (2001), al ser la más estructurada y coherente de todas las consultadas.

2.2.3. Métodos tradicionales

2.2.3.1. Método de la gramática y la traducción

El latín fue la principal lengua que se aprendía en el mundo occidental hasta el siglo XV. A partir de entonces fue desplazada como lengua de comunicación (tanto hablada como escrita) y las lenguas modernas comenzaron a incluirse en el currículo de las escuelas europeas hacia el siglo XVIII (Richards y Rodgers, 2001: 4). Sin embargo, los libros de texto de idiomas modernos continuaron con la misma metodología utilizada en la enseñanza del latín (Richards y Rodgers, 2001; Sánchez Pérez, 1992). Este método ha dado en llamarse *Grammar-translation method* o método de la gramática y la traducción, también llamado método de gramática-traducción, método prusiano (Palacios, 2007: 248), o incluso método tradicional (Sánchez Pérez, 1992).

Este método se utilizó sobre todo en Alemania (de ahí el nombre “método prusiano”) y Estados Unidos, y fue el aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras desde 1840 a 1940 (Richards y Rodgers, 2001). La finalidad de este método era capacitar al alumno para traducir textos literarios, de modo que los alumnos conocieran y apreciaran la literatura clásica, al mismo tiempo que se les entrenaba para tener un carácter disciplinado.

Con el método de gramática-traducción la práctica oral se reduce al mínimo y se centra el trabajo en la lectura y la escritura. Además, se utiliza la lengua nativa del alumno como lengua de aula y se hace gran énfasis en la precisión y la comprensión de los distintos puntos gramaticales (Nunan, 1989). No sin motivo, este método se desarrolló al mismo tiempo que los primeros libros de

gramática (Sánchez Pérez, 2000). Richards y Rodgers (2001: 5-6) resumen las características de este método en siete puntos:

1. El objetivo de aprender una LE es poder leer la literatura en esa lengua o beneficiarse del ejercicio mental que supone el estudio de un idioma.
2. Los elementos fundamentales son la lectura y la escritura. No se presta apenas atención a las destrezas orales.
3. La selección de vocabulario se hace de acuerdo con las lecturas que se van a realizar, y las palabras se estudian en listas, con el objetivo de memorizarlas.
4. La unidad básica de enseñanza de lenguas es la oración. Gran parte del tiempo se dedica a la traducción de oraciones al idioma materno y viceversa.
5. La precisión gramatical y léxica tienen gran importancia.
6. La gramática se enseña de forma deductiva: el profesor presenta las normas gramaticales y los alumnos las practican por medio de ejercicios y traducciones.
7. Se utiliza la lengua materna como modo de instrucción, tanto para explicar los distintos puntos gramaticales como para realizar comparaciones entre la segunda lengua y la lengua nativa del alumno.

Los libros de texto de la época estaban organizados según los distintos puntos gramaticales, que se ejemplificaban y practicaban con frases inconexas (Titone, en Richards y Rodgers, 2001: 5). Como indican Richards y Rodgers (2001) y Sánchez Pérez (1992), este método se utilizó principalmente en el ámbito escolar, y su expansión está estrechamente ligada a la implantación de

la enseñanza de lenguas en los colegios. Aunque esté anticuado, actualmente se sigue utilizando, ya sea en algunos casos en los que los profesores tienen poco nivel de LE y están habituados a enseñar gramática y vocabulario según el método con el que ellos aprendieron, y también para contextos de aprendizaje especiales, como puede ser el de un científico que desee ser capaz de comprender en el menor tiempo posible textos escritos sobre su disciplina, por lo que necesita un método lógico con el que pueda aprender rápidamente los rudimentos de la gramática y el funcionamiento de las oraciones en la lengua inglesa, así como las palabras más habituales del inglés general y del inglés para fines específicos que él necesita (Varela, 2003).

2.2.3.2. Método directo

Hacia mediados del siglo XIX, a medida que se incrementaron las relaciones comerciales y diplomáticas entre los países (Varela, 2003), comenzó la oposición al método tradicional de enseñanza de idiomas y surgió un movimiento de reforma que creó las bases de la innovación en este campo. Se revitalizó el estudio de la lingüística y a finales del XIX se creó la Asociación Internacional de Fonética (*International Phonetic Association, IPA*) (Richards y Rodgers, 2001: 9). Uno de los objetivos de esta asociación era mejorar la enseñanza de idiomas, y se propusieron una serie de medidas reformadoras: el estudio de la lengua hablada, práctica de la fonética para conseguir una buena pronunciación, el uso de textos y diálogos con expresiones propias de la lengua hablada, enseñanza inductiva de la gramática y explicación del significado de las palabras por medio de asociaciones, sin recurrir a la traducción en la lengua materna.

Hubo varias propuestas metodológicas, como la de Sweet (1845-1912) con su obra *The practical study of languages* (1899), pero ninguna tuvo tanto impacto como el “Direct Method” o método directo, de Viëtor (1850-1918). Se puede incluir dentro de los denominados métodos naturales, que favorecen la lengua hablada, el aprendizaje del léxico dentro de un contexto, la enseñanza de la gramática de manera inductiva y la idea de que se debe aprender una segunda lengua del mismo modo que aprendemos la lengua materna (Palacios, 2007: 127; Richards, Platt y Platt, 1992: 127).

Así pues, el método directo está basado en la forma en que se adquiere la lengua materna y se centra en la comunicación oral, así como en el uso espontáneo de la lengua. Este método no recurre a la traducción en ningún momento, sino que pretende enseñar a pensar en la lengua meta (Palacios, 2007: 250). Fue especialmente popular en Francia y Alemania, donde se aprobó de manera oficial a principios del siglo XX, y llegó hasta Estados Unidos de la mano de sus principales representantes, Saveur (1826-1907) y Berlitz (1852-1921), ambos fundadores de exitosas academias de idiomas. Richards y Rodgers (2001) sintetizan en ocho sus principales características:

1. La enseñanza de una segunda lengua se da exclusivamente en esa lengua.
2. Se enseña vocabulario de uso cotidiano.
3. Tiene una gran importancia la comunicación oral, principalmente a través de preguntas y respuestas.
4. Enseñanza de la gramática de manera inductiva.

5. Los nuevos puntos gramaticales se van introduciendo de forma oral y gradual.
6. Las palabras concretas se enseñan de manera visual, y las abstractas por medio de asociación de ideas.
7. Se practica tanto la comprensión como la expresión oral.
8. Se pone el énfasis en la corrección gramatical, así como en la pronunciación.

Quizá el mayor problema del método directo fue conseguir un buen profesorado que pusiera en práctica esta nueva tendencia (Varela, 2003). Además de ser hablantes nativos, era necesario que tuvieran un sólido conocimiento pedagógico, pero en realidad la gran mayoría de los profesores solían ser jóvenes profesionales, sin preparación específica para la docencia, que decidían dedicarse a la enseñanza de idiomas a la espera de un trabajo mejor.

2.2.4. El siglo XX

Merecen un estudio aparte los métodos desarrollados en el siglo XX, ya que es en esta época cuando se sientan las bases de la metodología utilizada en la actualidad y se comienza a desarrollar la lingüística aplicada. Richards y Rodgers (2001) distinguen tres tipos de enfoques diferentes: las tendencias más aceptadas, que denominaremos tendencias fundamentales (enfoque oral, método situacional, método audio-oral); enfoques y métodos alternativos (respuesta física total, método silencioso, aprendizaje en comunidad, sugestopedia) y por último el enfoque comunicativo (enfoque natural, enseñanza basada en contenidos, enseñanza por tareas).

2.2.4.1. Tendencias fundamentales en el siglo XX

- **Enfoque oral**

El enfoque oral (*Oral approach*) es denominado también enfoque audio-oral (Palacios, 2007: 128). Surge en la primera mitad del siglo XX, cuando la lingüística aplicada desarrolla una serie de principios para la metodología de enseñanza de idiomas, en busca de una mayor sistematicidad que la lograda con el método directo (Richards y Rodgers, 2001: 36).

El enfoque oral constituye, por tanto, un buen ejemplo de la aplicación de las teorías lingüísticas al aprendizaje de idiomas. Tanto el método situacional en Gran Bretaña como el método audio-oral en Estados Unidos se enmarcan bajo esta perspectiva. Richards y Rodgers (2001) resumen las características del enfoque oral en seis puntos:

1. La enseñanza de una segunda lengua comienza por la lengua hablada. Por eso hay que presentar los materiales primero en forma oral y después en forma escrita.
2. Solamente se debe utilizar la segunda lengua en el aula.
3. Los contenidos se introducen y practican dentro de diversas situaciones, nunca de manera aislada.
4. Deben aplicarse criterios de selección de vocabulario, para asegurar que el alumno aprenda el vocabulario esencial.
5. Los nuevos puntos gramaticales se van introduciendo según su complejidad, primero las formas sencillas y después las más complejas.

6. Solamente se introducen la lectura y la escritura una vez que se haya logrado una base léxica y gramatical sólida.

- ***Método situacional***

Hacia 1960 el aprendizaje y práctica de una LE mediante diferentes situaciones se convirtió en la característica distintiva de esta nueva metodología, por lo que comenzó a utilizarse el término “situacional” para referirse al enfoque oral (Richards y Rodgers, 2001: 39). En realidad lo que sucedió fue que en Gran Bretaña no deseaban adoptar la perspectiva americana, y por ello crearon este nuevo método, añadiendo el elemento situacional a la base estructural (Varela, 2003). Por ello, autores como Sánchez Pérez (1992, 2000) lo designan como “método situacional de base estructural” en algunas ocasiones.

Además, al ser un método influido por las teorías estructuralistas en lingüística, se utiliza a veces la denominación “estructural-situacional” (Richards y Rodgers, 2001). En ocasiones se habla también de “enseñanza situacional de lenguas”, especialmente cuando se refiere al trabajo de Palmer, Hornby y otros expertos británicos en lingüística aplicada (Palacios, 2007: 143).

El método situacional concibe la lengua como un conjunto de estructuras relacionadas con diferentes situaciones. Se basa en la memorización y formación de hábitos, y sus objetivos son enseñar a manejar las cuatro destrezas al mismo tiempo, siendo la destreza oral más importante que la escrita. Los recursos utilizados suelen ser libros de texto y ayudas visuales. Se realizan ejercicios de repetición y sustitución. Se evita la traducción y la explicación gramatical. El papel del alumno es escuchar y repetir, responder a

preguntas y mandatos; no tiene control sobre el contenido. El profesor actúa como modelo, presentando estructuras, dirigiendo la práctica y repetición, corrigiendo errores y comprobando el progreso. Palacios (2007) resume las características de esta metodología en siete:

1. En el aula se utiliza exclusivamente la lengua meta.
2. Los contenidos lingüísticos se presentan de forma situacional, es decir, de acuerdo con una situación que se simula artificialmente.
3. La lengua hablada tiene prioridad sobre la lengua escrita.
4. Hay una gradación en la complejidad de las estructuras gramaticales que se van introduciendo.
5. Se incorporan las destrezas de comprensión y expresión escrita solamente cuando el alumno ha adquirido una base léxica y gramatical.
6. Se realizan actividades de repetición oral y ejercicios mecánicos, con el fin de que el alumno consolide el aprendizaje.
7. Se utiliza un programa estructural, es decir, basado en una serie de estructuras y patrones que se integran en unidades más amplias.

- ***Método audio-oral***

Hacia mediados del siglo XX, coincidiendo con la creciente presencia del inglés como lengua internacional y de Estados Unidos como potencia mundial, una gran cantidad de lingüistas se dedicaron a la metodología del inglés como LE. Uno de los expertos más sobresalientes fue Bloomfield (1887-1949), que se dedicó a estudiar la estructura principal de las diferentes lenguas y publicó en

1942 *An outline guide for the practical study of foreign languages* (Varela, 2003).

Se logró entonces una selección más metódica de elementos léxicos y gramaticales, y una gradación en la puesta en práctica de estos contenidos en el aula. Se centraron en el control del vocabulario utilizado, uno de los pilares del aprendizaje de una LE a su modo de ver. Los principios de este nuevo enfoque se utilizaron en Estados Unidos para diseñar un programa de aprendizaje de idiomas para el ejército, el ASTP (*Army Specialized Training Program*), que tuvo gran transcendencia en la metodología de enseñanza de idiomas. No hay que olvidar que era la época de la Segunda Guerra Mundial y era fundamental aprender idiomas como el alemán o el japonés de una manera rápida y efectiva (Sánchez Pérez, 2008; Varela, 2003).

Todos estos factores contribuyeron al desarrollo de la perspectiva americana en esta disciplina, lo que se dio en llamar el “Audiolingualism” o método audio-oral (Richards y Rodgers, 2001: 51), también llamado método audio-oral, audiolingual o audiolingüístico (Palacios, 2007: 247). En 1939 se fundó el primer Instituto de la lengua inglesa, en la Universidad de Michigan, que se especializó en formar profesores de inglés como segunda lengua (ESL, *English as a Second Language*), o inglés como lengua extranjera (EFL, *English as a Foreign Language*). Ambas denominaciones se utilizan indistintamente en determinados ámbitos académicos (Palacios, 2007: 224; Richards, Platt y Platt, 1997: 216) y como tales serán utilizados en el presente estudio.

El método audio-oral está basado en la lingüística estructural y, como su propio nombre indica, se centra en el estudio de las estructuras y patrones de la lengua. También está influido por el Conductismo, teoría psicológica según la cual el aprendizaje depende de tres elementos fundamentales: “estímulo”, que sirve para favorecer un determinado comportamiento; “respuesta”, actuación provocada por el estímulo y “refuerzo”, acción que señala la respuesta como apropiada o inapropiada (Palacios, 2007: 78; Richards, Platt y Platt, 1997: 77-78). Este último elemento es clave en el aprendizaje de un idioma, ya que conseguirá que el comportamiento que se desea obtener del alumno se repita en nuevas ocasiones y acabe convirtiéndose en hábito. De este modo, el proceso de aprendizaje de una lengua se ve como la adquisición de distintas secuencias estímulo-respuesta.

Uno de los autores más importantes dentro de la teoría psicológica conductista fue B.F. Skinner (1904-1990), quien publicó en 1957 *Verbal behavior*, obra fundamental dentro de esta corriente metodológica, donde afirma que los principios de la psicología conductista pueden aplicarse al estudio de la lengua: “We have no reason to assume [...] that verbal behavior differs in any fundamental respect from non-verbal behavior, or that any new principles must be invoked to account for it” (1957: 10).

Según el método audio-oral, pues, la lengua es un sistema de estructuras ordenadas de forma jerárquica. El profesor debe centrarse en formar hábitos en el alumno, y se cree que las destrezas se aprenderán más fácilmente si la oral precede a la escrita. Su objetivo es el control de las estructuras de los sonidos,

en primer lugar, aunque se trabajan distintos niveles, tanto el fonológico como el morfológico y sintáctico.

Los recursos, por tanto, están diseñados principalmente para el profesor: grabaciones y ayudas visuales, uso del laboratorio de idiomas. Las actividades suelen ser diálogos y ejercicios de repetición. El alumno debe repetir y memorizar las respuestas correctas, y el profesor toma un papel central y dominante en el aula. Es el modelo a imitar, y controla el ritmo y dirección del aprendizaje.

Richards y Rodgers (2001: 57) resumen en cuatro los principios del método audio-oral:

1. El aprendizaje de una LE consiste en un proceso mecánico de formación de hábitos.
2. Se aprende mejor una lengua si se presentan las distintas estructuras de forma oral en primer lugar, y a continuación de forma escrita.
3. El aprendizaje de un idioma se realiza por analogía, de ahí que haya que enseñar la gramática de forma inductiva.
4. El significado de las palabras debe aprenderse dentro de un contexto, y es importante aprender aspectos culturales de la lengua, puesto que pueden influir en la comprensión de los significados.

La popularidad del método audio-oral empezó a decaer a partir de 1960, debido a los cambios que tuvieron lugar en la teoría lingüística, con la aparición de la teoría generativista. Noam Chomsky (1928-) concibe un modelo de “gramática universal”, es decir, un sistema de principios, condiciones y reglas comunes a

todas las lenguas (Palacios, 2007: 188). Hay también una serie de parámetros que pueden variar en las diferentes lenguas, y para lograr el conocimiento de una lengua se deben aplicar esos principios de la gramática universal a la lengua concreta (Richards, Platt y Platt, 1997: 192). Chomsky se opone tanto al conductismo como a las teorías estructuralistas, pues según él “Language is not a habit structure. Ordinary linguistic behavior characteristically involves innovation, formation of new sentences and patterns in accordance with rules of great abstractness and intricacy” (Chomsky, 1975: 153). En oposición a los principios conductistas, Chomsky afirma que el lenguaje no se aprende por imitación y repetición, sino que la mente humana tiene una capacidad lingüística o “competencia”: un sistema de reglas ordenadas con las que se pueden “generar” un número infinito de estructuras utilizando el léxico de una lengua determinada (Palacios, 2007: 187).

La aparición de la teoría generativista de Chomsky trajo consigo un cuestionamiento del método audio-oral y el progresivo abandono de su práctica. Sin embargo, al no existir una alternativa sólida a dicho método, en las siguientes décadas de 1970 y 1980 se crearon numerosos enfoques y métodos. En general se trataba de perspectivas innovadoras y originales, pero su principal traba era la falta de fundamentación en una teoría lingüística consistente, por lo que no lograron demasiada aceptación entre los profesores de idiomas.

2.2.4.2. Enfoques y métodos alternativos en el siglo XX

Richards y Rodgers (2001) recogen una decena de enfoques y métodos alternativos, surgidos a raíz del declive del método audio-oral. Es un periodo en que se buscan alternativas a los enfoques y métodos anteriores, siempre centrados en la gramática, al mismo tiempo que comienza a tomar importancia el componente comunicativo de la lengua, por encima de la corrección gramatical. Mientras que los métodos situacional o audio-oral estaban basados en sólidos principios lingüísticos y fueron desarrollados por lingüistas, las propuestas que surgen en estas décadas lo hacen como aplicación práctica de nuevas teorías pedagógicas a la enseñanza de idiomas, o son iniciativas completamente ajenas a la metodología de enseñanza de lenguas.

Algunos ejemplos de la aplicación de nuevas teorías del aprendizaje a la enseñanza de idiomas son: el método de respuesta física total (*Total physical response*), el método silencioso (*Silent way*), el método mediante consejo psicológico (*Counselling learning*), la sugestopedia (*Suggestopedia*), la programación neurolingüística (*Neurolinguistic programming*) o la consideración de la existencia de inteligencias múltiples (*Multiple intelligences*). Para Richards y Rodgers (2001), el principal problema de estos métodos es que, al partir de teorías generales sobre el aprendizaje, en muchas ocasiones sus principios chocan con los utilizados en los libros de idiomas.

Estos métodos resultan difíciles de clasificar. Para autores como Varela (2003), pueden incluirse dentro del enfoque comunicativo. En cambio Sánchez Pérez (2000) los agrupa como métodos humanistas y de raíz psicológica, pues:

Todos ellos tienen un denominador común: no ha sido ni la reflexión sobre la lengua, ni particulares concepciones gramaticales, ni la especial manera de aprender la lengua partiendo del análisis de la lengua misma lo que ha inducido a su nacimiento y configuración. Por el contrario, en todos los casos han sido ciencias ajenas a la lingüística las que han dado origen a cada una de las metodologías. (Sánchez Pérez, 2000: 217)

Precisamente, siguiendo el razonamiento de Sánchez Pérez, en el presente trabajo se ha adoptado la denominación de “métodos alternativos”, tal y como hacen otros autores (Richards y Rodgers, 2001). A continuación se exponen los cuatro métodos más populares y originales, a pesar de que ninguno de ellos llegó a tener una aceptación generalizada entre los profesores de idiomas: la respuesta física total, el método silencioso, el aprendizaje en comunidad y la sugestopedia.

- ***Respuesta física total***

El método de respuesta física total (*Total physical response*) fue creado por el psicólogo Asher, influido parcialmente por las teorías estructuralistas del lenguaje. Afirma que se debe aprender una segunda lengua del mismo modo que se aprendió la lengua nativa: se ha de conseguir la comprensión antes de la producción (Nunan, 1989; Richards y Rodgers 2001). Por eso se enseña principalmente la destreza oral, para que el alumno pueda comunicarse sin problemas con hablantes nativos.

No hay libro de texto, pues los materiales se utilizan más tarde. En los niveles iniciales, con la voz, la acción y los gestos es suficiente, ya que la memoria se activa así de forma más efectiva. Se realizan actividades con mandatos para provocar respuestas físicas. El alumno escucha y actúa, tiene poca influencia sobre el contenido de la clase. El profesor es el director de la actuación, como

en una obra de teatro, en la que los alumnos se convierten en actores (Nunan, 1989; Palacios, 2007).

Palacios (2007: 322) resume sus cuatro características principales:

1. El alumno ha de conseguir comunicarse de forma oral, sin inhibiciones.
2. El programa se basa en criterios gramaticales y léxicos, pero es más importante el significado que la forma.
3. El profesor no debe forzar a hablar al alumno, pues esto le produce ansiedad. Al principio, es suficiente que aprenda a responder a las instrucciones de forma física (levantarse, sentarse, etc.).
4. No son necesarios libros de texto ni manuales en los niveles iniciales, ya que se trabaja principalmente con la voz, las acciones y los gestos.

Es un método utilizado todavía en la actualidad en educación infantil o en los primeros cursos de educación primaria, cuando los niños comienzan a aprender una LE, y su principal ventaja es que el alumno aprende a comunicarse de forma oral y de un modo natural con rapidez (Varela, 2003). Sin embargo, para ello el docente ha de estar muy bien preparado y ser creativo, pues es un método que no permite la revisión ni el estudio por parte del alumno.

- **Método silencioso**

El método silencioso (*Silent way*) es también denominado método del silencio, o vía silenciosa (Palacios, 2007: 250). Fue diseñado por Gattegno (1911-1988) y recoge ideas del enfoque del código cognitivo, teoría psicológica según la cual el alumno tiene que adoptar un papel más activo en su propio aprendizaje.

(Palacios, 2007: 126). Por eso, el profesor debe estar en silencio el mayor tiempo posible, y es el alumno quien debe realizar un esfuerzo por hablar. Richards y Rodgers (2001) señalan tres principios fundamentales en este método:

1. El aprendizaje es más efectivo si el alumno descubre o crea en lugar de recordar y repetir.
2. La utilización de objetos facilita el aprendizaje.
3. El aprendizaje real debe incluir la resolución de problemas

Para estos autores, las ideas centrales de este método se pueden resumir utilizando la famosa máxima de Benjamin Franklin: "Tell me and I forget, teach me and I remember, involve me and I learn" (2001: 82).

Según esta concepción, cada lengua está compuesta de elementos que le dan un ritmo único. Para el método silencioso, el aprendizaje de una segunda lengua es totalmente diferente al de la lengua nativa. Con la segunda lengua se produce un aprendizaje cognitivo, intelectual. Por eso, hay que ser conscientes de las estructuras de esa lengua antes de poder hablarla. Además, el método silencioso da gran importancia a la correcta pronunciación y el conocimiento básico y práctico de la gramática, es decir, el alumno aprende cómo se debe aprender una LE (Nunan, 1989).

Se utilizan materiales especiales, como las regletas (*rods*) de distintos colores que representan elementos de la lengua (Palacios, 2007: 250). Las actividades animan a respuestas orales sin explicación gramatical o demostración por parte del profesor, y el alumno concibe el aprendizaje como crecimiento

personal, desarrollando de este modo autonomía y responsabilidad. El profesor, en cambio, adopta un papel pasivo.

Ha sido un método muy criticado (Varela, 2003), ya que hace que los alumnos se sientan inseguros e incluso ridículos en la clase de lenguas, pues se les fuerza a hablar sin haberles ofrecido un modelo a seguir. Solamente funciona con grupos pequeños y altamente motivados.

- **Aprendizaje en comunidad**

El aprendizaje en comunidad (*Community language learning*) es también denominado aprendizaje comunitario de la lengua. Fue desarrollado por el psicólogo Curran e intenta aplicar al aprendizaje de idiomas distintos aspectos de la orientación psicopedagógica (Palacios, 2007: 45). Se basa en el trabajo en grupos reducidos y uno de los aspectos positivos de este método es la atención al componente afectivo del alumnado. Sin embargo, resulta muy difícil ponerlo en práctica con grupos numerosos. Curran escribió poco sobre su teoría del lenguaje, y fue su discípulo La Forge quien sistematizó los principios del aprendizaje en comunidad, aplicados a la enseñanza de idiomas (Richards y Rodgers, 2001: 91).

La Forge habla de la lengua como un proceso social, que implica la interacción entre el disciente (alumno) y el docente (profesor), y de los discientes entre sí. Palacios (2007: 46) indica las distintas fases de una clase típica, siguiendo este método:

1. Los alumnos se ponen de acuerdo sobre el tema a tratar.
2. Uno de los alumnos comienza la conversación, bien en la lengua nativa, bien en la segunda lengua.
3. Si el alumno ha iniciado la conversación en la lengua nativa, el profesor lo traduce a la segunda lengua. Si ha comenzado en la segunda lengua, pero con errores, el profesor los corrige.
4. El alumno repite la enunciación del profesor.
5. Cuando el alumno ha logrado la corrección gramatical, el profesor le graba.
6. Un nuevo alumno continúa la conversación.
7. Se repiten los pasos anteriores.
8. Por último, los alumnos escuchan la grabación completa y el profesor aprovecha para explicar las estructuras gramaticales o los elementos léxicos relevantes.

Según este enfoque, la lengua es más que un sistema de comunicación. Es un proceso social de crecimiento, desde la dependencia (como si el alumno fuera un niño) hasta la independencia, e implica a la persona en su totalidad, también en el aspecto afectivo. No hay objetivos específicos, sino una progresión temática de acuerdo con las necesidades del alumno. No se debe utilizar libro de texto, pues inhibe al alumno, sino que se van desarrollando materiales según avanza el curso. Hay una combinación de actividades innovadoras y convencionales: traducción, trabajo en grupo, grabación, transcripción, actividades de audición, conversación libre... Los alumnos son miembros de una comunidad, y el aprendizaje es visto de forma colaborativa, no individual.

El profesor aconseja, y se comporta como una figura paterna: aporta un entorno favorable en que los alumnos aprendan y crezcan (Nunan, 1989).

- **Sugestopedia**

Este método, llamado método de Lozanov (Palacios, 2007: 337) o *suggestopedia* (Richards y Rodgers, 2001: 100), es uno de los más polémicos de la época. Desarrollado por el psicólogo y educador Lozanov (1926-), se trata de un intento por explorar todas las posibilidades del cerebro humano y aumentar la capacidad mental y la memoria, mediante la estimulación de los dos hemisferios del cerebro (Nunan, 1989). Para Lozanov, el aprendizaje es más efectivo si se realiza a través de la sugestión (de ahí su nombre) (Palacios, 2007: 337). El alumno debe encontrarse en un estado de baja ansiedad, algo que se logra por medio de la música, la relajación, la respiración profunda y la imaginación. Es fundamental también crear un entorno apropiado en el aula, con sofás, luz tenue, o música clásica de fondo.

El objetivo es lograr competencia conversacional rápidamente, y por eso se procura la interacción (verbal y no verbal) desde el comienzo. El estudio de la gramática se reduce al mínimo, favoreciendo en cambio la adquisición de vocabulario: se recomienda a los alumnos que memoricen listas de vocabulario y textos completos (Nunan, 1989; Palacios, 2007). Los materiales utilizados son múltiples: textos, grabaciones, música. Las actividades de audición, por ejemplo, han de realizarse en un estado de profunda relajación. El alumno debe encontrarse en un estado pasivo y así permitir que los materiales actúen sobre él, y no al contrario. En este contexto, la función del profesor es crear situaciones en las que el alumno es más sugestionable y presentar materiales

de manera que sean recibidos y retenidos de mejor modo. El docente mantiene su autoridad, pero al mismo tiempo debe saber cómo inspirar confianza (Nunan, 1989).

2.2.4.3. Enfoques y métodos de finales del siglo XX

- **Enfoque comunicativo**

Hasta hace pocos años ha sido la tendencia metodológica más popular en la enseñanza y aprendizaje de idiomas (Varela, 2003). El enfoque comunicativo, o *Communicative Language Teaching* (CLT) surge a finales de la década de 1960 en Gran Bretaña, coincidiendo con el declive del método situacional y las críticas al método audio-oral en los Estados Unidos, lideradas por el lingüista Noam Chomsky (Richards y Rodgers, 2001: 153). Es una época de insatisfacción y desorientación, en la que se comprueba que los materiales preparados a partir de los métodos anteriores no han dado los resultados esperados, y el aprendizaje de una segunda lengua sigue siendo para el alumno una tarea tediosa y a menudo frustrante (Sánchez Pérez, 1992: 397). El enfoque comunicativo se comienza a desarrollar entonces como una reacción a los enfoques anteriores, basados en la gramática. Su prioridad fundamental es el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno (Palacios, 2007: 125).

La fundamentación teórica del enfoque comunicativo se asocia con la sociolingüística del norteamericano D. Hymes y la lingüística funcional del británico M.A.K. Halliday (Palacios, 2007; Richards y Rodgers, 2001). Además, en el continente europeo se desarrolla a partir de 1971 un proyecto a gran escala, promovido por el Consejo de Europa, con la finalidad de encontrar una

nueva metodología en la enseñanza de lenguas que sea más eficaz que las anteriores (Richards y Rodgers, 2001; Sánchez Pérez, 1992). En 1976 se publica *Notional syllabuses*, de D.H. Wilkins, “una síntesis acertada y clara de las bases que subyacen en el proyecto del Consejo de Europa” (Sánchez Pérez, 1992: 398). Sus contenidos se centran en cuatro puntos fundamentales:

1. Se enuncian las áreas temáticas, o “nociones” en torno a las que se agrupan los contenidos del curso.
2. Se establece el concepto de “funciones lingüísticas”, o propósitos comunicativos en el aprendizaje de lenguas (Palacios, 2007: 182).
3. Una vez seleccionadas las “nociones” (conceptos) y “funciones” (usos), se especifican las estructuras lingüísticas que se necesitan para la realización de cada función.
4. Se exponen los elementos gramaticales y léxicos que se utilizan en cada una de esas funciones.

La publicación de *Notional syllabuses* tuvo un gran impacto, no solamente a nivel europeo, sino en todo el mundo, y cambió la forma de enseñar idiomas y producir manuales y libros de texto (Richards y Rodgers, 2001: 154). A partir de entonces se comenzó a hablar de forma generalizada del enfoque comunicativo (Richards y Rodgers, 2001), que también recibió la denominación de programas nocional-funcionales (Palacios, 2007; Sánchez Pérez, 1992).

Richards y Rodgers (2001) resumen en cinco puntos las características principales del enfoque comunicativo:

1. Una lengua se aprende mejor al utilizarla para comunicarse.
2. El objetivo de las clases de idiomas debe ser la comunicación real y significativa.
3. Una dimensión importante dentro de la comunicación es la fluidez.
4. La comunicación implica la integración de las distintas destrezas lingüísticas.
5. El aprendizaje de una lengua es un proceso de construcción creativa en el que se incluye el ensayo-error.

Según este enfoque, la lengua es un sistema de expresión de significado, por lo que su función primordial es la interacción y la comunicación. Las tareas y el lenguaje utilizado serán significativos para el alumno, a la hora de facilitar su aprendizaje. Los objetivos tendrán en cuenta las necesidades del alumno, reflejando los contextos en que puede utilizar la lengua:

Situaciones (viajes, negocios...), temas recurrentes en sus charlas y conversaciones (identificación personal, educación, compras...), funciones para las que necesita la lengua (describir un objeto y a una persona, solicitar información, manifestar acuerdo o desacuerdo con otra persona, pedir disculpas...) y nociones utilizadas en la comunicación diaria (tiempo, caso, cantidad, etc.). (Palacios, 2007: 125)

Los recursos están diseñados para promover el uso de lenguaje comunicativo, y se utilizan primordialmente materiales auténticos. Se realizan actividades de comunicación que impliquen compartir información, negociar el significado e interactuar. El alumno aporta, además de recibir, y el profesor se convierte en facilitador del proceso comunicativo, analizando las tareas y necesidades del alumno y aconsejándole en su progreso (Nunan, 1989).

El enfoque comunicativo tuvo un éxito inmediato, motivado parcialmente por su aparición en un momento de incertidumbre y falta de alternativas a los métodos imperantes, y además por el apoyo institucional que recibió, no solamente por parte de expertos en lingüística y lingüística aplicada, sino también de organizaciones de prestigio como el British Council (Richards y Rodgers, 2001:172).

Desde su aparición, el enfoque comunicativo ha pasado por diferentes etapas (Richards y Rodgers, 2001). En un primer momento se centró en el desarrollo de un programa alrededor de la competencia comunicativa, es decir, basado en nociones y funciones más que en estructuras gramaticales. Hacia finales de la década de 1970 el interés principal era analizar las necesidades del alumnado, para conseguir un aprendizaje de idiomas más eficaz. A partir de los años 80, en cambio, el enfoque comunicativo se concentró en desarrollar diferentes tipos de actividades, como el trabajo en grupo, por tareas, etc.

Hoy en día sigue en vigencia, con numerosos manuales y libros de texto publicados según los principios del enfoque comunicativo. Además, ha tenido influencia en otros métodos y enfoques, como el enfoque natural, la enseñanza basada en contenidos, el enfoque por tareas, o el enfoque orientado a la acción.

- ***Enfoque natural***

Denominado también “método natural”, fue desarrollado por Krashen y Terrell en la década de 1980, y se inspira en los principios del método directo (explicado al hablar de los métodos tradicionales). Toma como base la

investigación de Krashen sobre la adquisición de segundas lenguas y se basa en los siguientes cinco principios e hipótesis (Palacios, 2007, Richards y Rodgers, 2001):

1. Hay que distinguir entre adquisición de una lengua o "*acquisition*" y aprendizaje o "*learning*". La adquisición de la lengua se refiere a un proceso inconsciente, natural (de ahí el nombre de este enfoque), por el cual se va desarrollando el uso de la lengua a través de la comunicación. Es lo que sucede con los niños cuando comienzan a hablar en su lengua nativa. Sin embargo, el aprendizaje de una lengua es un proceso consciente en el que se desarrolla un conocimiento explícito de las normas gramaticales. Según Krashen, "learning cannot lead to acquisition" (Richards y Rodgers, 2001: 181).
2. Hipótesis del orden natural (*natural order hypothesis*): la adquisición de las estructuras gramaticales sucede siguiendo un orden natural, similar al que tiene lugar en la adquisición de la lengua nativa. Los errores que se cometen son una señal de ese desarrollo natural.
3. Hipótesis del monitor (*monitor hypothesis*): la única utilidad de una lengua aprendida de manera consciente es que puede actuar como "monitor", es decir, ayudar en la auto-corrección cuando el alumno intenta utilizar la segunda lengua.
4. Hipótesis de la aportación (*input hypothesis*): la adquisición del lenguaje solamente puede tener lugar cuando tenemos estímulos comprensibles o "*comprehensible input*".

5. Hipótesis del filtro afectivo (*affective filter hypothesis*): las emociones negativas, como la ansiedad, el aburrimiento o la falta de confianza tienen un impacto negativo en la adquisición de una segunda lengua. Funcionan como filtro entre hablante y oyente, de modo que se recibirá un menor *input*.

Según el enfoque natural la esencia de la lengua es el significado, y por ello el elemento central de esta metodología es el vocabulario, y no la gramática. Se pretende proporcionar a los alumnos principiantes las destrezas comunicativas básicas, siempre teniendo en cuenta sus necesidades (Nunan, 1989). Se utilizan materiales reales en lugar de un libro de texto y las actividades están centradas en el significado, no en la forma, ya que los objetivos principales son la comprensión y la comunicación. El alumno no debe intentar aprender la segunda lengua en sentido tradicional, sino que el objetivo es desenvolverse en actividades de comunicación. El papel del profesor, por tanto, es crear un ambiente positivo en el que el alumno pueda llevar a cabo las tareas y elegir las actividades a realizar.

Así pues, el enfoque natural se sitúa dentro de los métodos de enseñanza de lenguas basados en la observación de la adquisición de las lenguas (tanto la nativa como segundas lenguas) en contextos no formales (Richards y Rodgers, 2001), en contraposición a otros métodos diseñados para la educación formal. Pero no es este aspecto su característica más original, sino el hecho de que dé la máxima relevancia a la comunicación, sin importar la corrección gramatical.

- **Enseñanza basada en contenidos**

En inglés se denomina *Content-Based Language Integrated Learning* (CLIL) o *Content-Based Instruction* (CBI) (Palacios, 2007; Richards y Rodgers, 2001) y en español también se designa en ocasiones como “aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras” (AICLE o AICOLE). Este tipo de enseñanza ha cobrado importancia en los últimos años del siglo XX y principios del XXI, recibiendo un importante apoyo institucional. Parte del enfoque comunicativo, pero el alumno aprende la LE a través del estudio de otras materias, como las ciencias naturales, las matemáticas o la educación física. Entre las ventajas de esta metodología se pueden señalar las tres siguientes (Palacios, 2001: 134-135):

1. Desde una perspectiva lingüística los alumnos pueden aprender un lenguaje muy variado, al utilizar la LE para diferentes materias.
2. Desde el punto de vista psicológico el alumno tiene una mayor motivación en el aprendizaje, ya que está aprendiendo algo que le interesa y tiene una utilidad inmediata.
3. Pedagógicamente es un enfoque interdisciplinar, pues el alumno aprende contenidos de otras materias además de la LE.

En la enseñanza basada en contenidos se suele hacer la distinción entre profesores de lenguas (*language teachers*) y profesores de otras materias (*content teachers*), que imparten estas materias en una segunda lengua (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008). De estos últimos se espera que, además de su materia, enseñen el vocabulario necesario para la comprensión y

asimilación de los contenidos. La enseñanza basada en contenidos tiene, por tanto, un objetivo doble:

- 1) Language learning is included in content classes (e.g. maths, history, geography, computer programming, science, civics, etc.). This means repackaging information in a manner that facilitates understanding. Charts, diagrams, drawings, hands-on experiments and the drawing out of key concepts and terminology are all common CLIL strategies.
- 2) Content from subjects is used in language-learning classes. The language teacher, working together with teachers of other subjects, incorporates the vocabulary, terminology and texts from those other subjects into his or her classes. Students learn the language and discourse patterns they need to understand and use the content. (Mehisto, *et al.*, 2008: 11)

La principal crítica que se le ha hecho a esta metodología es que la mayoría de los profesores de idiomas no están preparados para además enseñar otras materias a través del inglés, ni viceversa (Richards y Rodgers, 2001: 22). Sin embargo, los principios de la enseñanza basada en contenidos son lo suficientemente amplios como para ser utilizados en programas de idiomas y es de esperar que sea una tendencia metodológica que continúe siendo utilizada en las próximas décadas, siguiendo una implantación cada vez mayor en centros de educación primaria y secundaria.

Actualmente este tipo de metodología se ha puesto en marcha en algunos centros educativos españoles. Solamente en la Comunidad de Madrid hay 242 centros públicos que desarrollarán el Programa de Colegios Bilingües español-inglés en el próximo curso escolar 2010-11, y 44 centros privados concertados (www.educa.madrid.org). De hecho, el centro en el que se ha realizado la presente investigación, el Colegio Los Tilos, es uno de esos 44 centros concertados bilingües.

- **Enfoque por tareas**

El enfoque por tareas (*task-based approach*), es llamado también enseñanza por tareas (Palacios, 2007) y ha disfrutado de bastante popularidad en las últimas décadas (Palacios, 2007; Richards y Rodgers, 2001). También parte del enfoque comunicativo, pero su organización gira alrededor de distintas tareas a realizar. Nunan define la “tarea” como:

A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. (Nunan, 1989: 10)

El enfoque por tareas se ha visto como la evolución natural del enfoque comunicativo (Willis, 1996), ya que toma los principios fundamentales de esta tendencia metodológica: es necesario realizar actividades que impliquen una comunicación real, en las cuales se utilice la lengua para llevar a cabo tareas significativas y que incluyan vocabulario y estructuras relevantes para el alumno (Richards y Rodgers, 2001: 223).

Según Palacios (2007) existen distintas modalidades de enseñanza por tareas, dependiendo del grado de participación del alumno y el control por parte del profesor. Las actividades más conocidas del enfoque por tareas son los proyectos: “una serie de tareas bien engarzadas [...] por ejemplo, elaborar un periódico de la clase o dramatizar un cuento” (Palacios, 2007: 129). En los proyectos el alumno tiene un papel mucho más activo en el desarrollo de la clase e influye en las decisiones sobre los objetivos y actividades a realizar.

Con el enfoque por tareas el alumno toma un papel central en el proceso de aprendizaje y se pretende que incorpore a dicho aprendizaje todos sus

conocimientos previos y experiencias personales. Se confiere, pues, gran importancia a la imaginación y la creatividad (Palacios, 2007; Nunan, 1989; Richards y Rodgers, 2001). Si bien resulta indudable el valor pedagógico del aprendizaje por tareas, para autores como Richards y Rodgers aún no se ha demostrado que el enfoque por tareas sea más efectivo para el aprendizaje de idiomas que otros enfoques y métodos existentes. El enfoque por tareas ha evolucionado hacia las tareas (lingüísticas y no lingüísticas) que se desarrollan en la sociedad (no en la clase, como las tareas del enfoque comunicativo), dentro de la metodología del enfoque orientado a la acción, que a continuación se detalla, en la obra más reciente del Consejo de Europa, el *Marco común europeo para las lenguas* (MCER).

2.2.5. Siglo XXI: Enfoque orientado a la acción: MCER

2.2.5.1. Introducción: El Consejo de Europa y el plurilingüismo

Como señalan acertadamente Palacios (2004: 172) y Rosen y Varela (2009), las actividades del Consejo de Europa relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de lenguas no son una novedad de los últimos años, sino que llevan ya varias décadas de trabajo. Según se indicó al hablar del enfoque comunicativo, en la década de los 70 del siglo pasado, fueron diseñados una serie de programas de carácter nocional-funcional, susceptibles de ser aplicados a todas las lenguas europeas. En los años posteriores, pasado el entusiasmo inicial, fue disminuyendo el número de proyectos europeos, así como su importancia (Palacios, 2004). Sin embargo, con el nuevo siglo estas iniciativas tomaron un nuevo impulso que se ha materializado en la publicación del *Marco común europeo de referencia* en 2002 (a partir de ahora MCER).

La política lingüística del Consejo de Europa, según Dobson (2006) puede resumirse en cuatro objetivos:

- 1) Proteger y desarrollar la herencia lingüística y la diversidad cultural de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo.
- 2) Facilitar la movilidad personal de los ciudadanos así como el intercambio de ideas.
- 3) Desarrollar un enfoque de la enseñanza de idiomas basado en principios comunes.
- 4) Promover el plurilingüismo. (Dobson, 2006: 14)

El aprendizaje y enseñanza de idiomas, por tanto, se han convertido en una prioridad fundamental para el Consejo de Europa, “en aras de una mayor movilidad, de una comunicación internacional más eficaz, combinada con el respeto por la identidad y la diversidad cultural, de un mejor acceso a la información, de una interacción personal más intensa, de una mejora de las relaciones de trabajo y de un entendimiento mutuo más profundo” (Fernández López, 2003: 12).

El MCER constituye la aportación más novedosa y actual en el aprendizaje y enseñanza de idiomas en las últimas décadas. Es el fruto de la investigación y el trabajo de lingüistas y pedagogos de todos los países que integran el Consejo de Europa y tiene su origen en el congreso de Rüsclikon en 1991 (Dobson, 2006, Rosen y Varela, 2009). Los participantes, conscientes de la necesidad de elaborar un documento de referencia a nivel europeo, comenzaron a trabajar en el proyecto. El MCER lleva el subtítulo “aprendizaje, enseñanza, evaluación”, y proporciona “una base común para la elaboración de programas, exámenes y evaluación, libros de texto y guías curriculares aplicables a cualquier lengua” (Palacios, 2007: 242). Además, supone una aplicación real de la lingüística al aprendizaje de idiomas, en concreto la

sociolingüística y el análisis del discurso (McLaren, Madrid y Bueno, 2005). Es por tanto otro ejemplo de aplicación exitosa de las teorías lingüísticas a la enseñanza y aprendizaje de idiomas.

Probablemente los conceptos más originales del MCER son los de plurilingüismo e interculturalidad. Esta última se puede definir como: “un conocimiento, una conciencia y comprensión tanto de su propia cultura como de las normas y valores culturales de la comunidad de hablantes de la lengua meta” (Consejo de Europa, 2002; McLaren, Madrid y Bueno, 2005; Palacios, 2007). Por su parte, el concepto de plurilingüismo surge con el MCER en oposición a la noción más tradicional de multilingüismo (Antolín, 2005; Palacios, 2007). El multilingüismo se refiere al conocimiento de varias lenguas por parte de un hablante, sin más, mientras que el plurilingüismo es un concepto mucho más amplio, que implica una comprensión más profunda e integrada de las lenguas aprendidas:

Conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Consejo de Europa, 2002: 4)

2.2.5.2. Justificación del MCER

El MCER pretende dar una descripción de las actividades y funciones que deben desarrollar los estudiantes de lenguas, así como el contexto cultural en que se sitúa la lengua. También establece los niveles de dominio de la lengua,

con la finalidad de que sean equiparables en los distintos países que adopten el MCER no sólo en una etapa educativa concreta, sino a lo largo de la vida.

Este documento se ha convertido en una herramienta de referencia (Antolín, 2005; Dobson, 2006; Palacios, 2004; Rosen y Varela, 2009), pues invita al profesor de idiomas a analizar las necesidades del alumno, así como a reflexionar sobre los factores, lingüísticos o no, que influyen en el aprendizaje y enseñanza de idiomas. La pertinencia del MCER se justifica en el propio documento del modo siguiente:

1. Es necesaria una intensificación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en los países miembros, en aras de una mayor movilidad y una comunicación internacional más eficaz.
2. Para conseguir estos fines es necesario que se fomente el aprendizaje de idiomas como una tarea a lo largo de toda la vida.
3. Es deseable el desarrollo de un marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas en todos los niveles, con el fin de:
 - Propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de distintos países.
 - Proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas.
 - Ayudar a los alumnos, a los profesores, a los diseñadores de cursos, a las instituciones examinadoras y a los administradores educativos a situar y a coordinar sus esfuerzos. (Consejo de Europa, 2002: 5)

En el documento se repiten constantemente los criterios que el MCER debe seguir: “debe ser integrador, transparente y coherente” (Consejo de Europa, 2002). El término “integrador” hace que el concepto de lengua sea tan amplio como sea posible, incluyendo todo tipo de conocimientos y destrezas. La transparencia del documento se refiere a cómo está redactado, con claridad y concisión. El criterio de coherencia tiene dos vertientes. Por un lado, el MCER

afirma carecer de contradicciones internas. Por otro lado, se refiere a los sistemas educativos, que deben ser coherentes en: la identificación de las necesidades, la determinación de los objetivos, la definición de los contenidos, la selección o creación del material, el establecimiento de programas de enseñanza y aprendizaje, los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados, la evaluación, los exámenes y las calificaciones. Sin embargo, este último punto, la evaluación, ha sido criticado por autores como Palacios (2004). Aunque se hace una distinción entre examinar y evaluar, en realidad, según Palacios, se prescinde de la evaluación como concepto formativo, centrado en el alumno, para “consolidar el concepto de examinar sin más”, al modo tradicional (Palacios, 2004: 180). Quizá la introducción efectiva en el aula del Portfolio europeo de las lenguas, del cual se habla más adelante, supla esta carencia del MCER.

2.2.5.3. Rasgos generales del MCER

El MCER ha sido elaborado con una finalidad doble (Dobson, 2006: 20-21). Por un lado, se pretende fomentar la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, incidiendo en cuestiones como qué hacemos realmente cuando utilizamos una lengua concreta (hablar, escribir, etc.), qué capacidades tenemos que aprender, o qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismos y a otras personas a aprender mejor una lengua. Por otra parte, el MCER tiene la intención de facilitar la comunicación entre los profesionales de la enseñanza de idiomas, e informar sobre los objetivos establecidos para los alumnos y cómo conseguirlos (Rosen y Varela, 2009). El MCER está pensado para personas en distintos niveles de responsabilidad en la enseñanza de

lenguas (Antolín, 2005; Dobson, 2006; Palacios, 2004), desde el alumnado y los usuarios de lenguas en cualquier contexto educativo, hasta los profesores, formadores de profesores, examinadores y autores de materiales.

Uno de los aspectos más novedosos del MCER es el enfoque metodológico que propone, orientado a la acción. Considera el aprendizaje de un idioma como un acto social, pues la lengua nos ayuda a llevar a cabo determinadas tareas, y no solamente las relacionadas con la lengua. La lengua es, primordialmente, un instrumento de comunicación (Fernández López, 2003: 19); por lo que el punto de vista del MCER no se encuentra alejado del enfoque comunicativo, tan en auge en décadas anteriores. Sin embargo, la diferencia principal es esa perspectiva centrada en la acción, es decir, en la realización de tareas significativas dentro de la sociedad (no sólo en el aula) y que pueden ser lingüísticas o no lingüísticas.

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (Consejo de Europa, 2002: 9)

El MCER está estructurado en dos dimensiones: una vertical, y una horizontal (Consejo de Europa, 2002; Palacios, 2004). La dimensión vertical aporta los seis niveles de conocimiento y dominio de una lengua, conocidos como “niveles de referencia”, que permiten conocer el progreso del hablante en su aprendizaje a lo largo de la vida. En la dimensión horizontal se establecen las categorías descriptivas de la lengua, siempre desde el punto de vista de la comunicación (contexto, ámbitos, competencias generales y lingüísticas,

actividades comunicativas de la lengua, estrategias, procesos, textos y tareas) (Palacios, 2007).

En la confluencia de ambas dimensiones, vertical y horizontal, está la escala de descriptores, que especifica lo que el usuario es capaz de hacer con la lengua, según los distintos niveles y categorías. Existen, además, distintos tipos de escalas según el destinatario: el usuario de la lengua, los examinadores, y los responsables de preparar pruebas y exámenes.

- **La dimensión vertical: Los Niveles comunes de referencia**

Se establecen seis niveles de dominio de la lengua, a su vez agrupados de dos en dos, aunque la terminología, al menos en español, no resulta especialmente clara (Palacios, 2004: 179): usuario básico (A1 Acceso o *Breakthrough*, A2 Plataforma o *Waystage*), usuario independiente (B1 Umbral o *Threshold*, B2 Avanzado o *Vantage*) y usuario competente (C1 Dominio operativo eficaz o *Effective Operational Proficiency*; C2 Maestría o *Proficiency*).

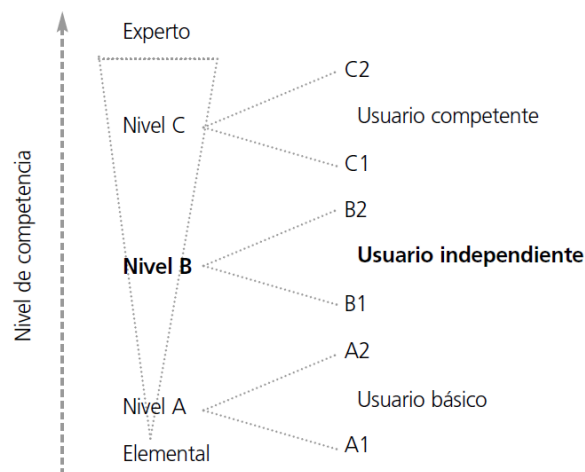


Figura 4. Niveles de competencia en el MCER (Rosen y Varela, 2009: 36)

Se da una extensa y detallada descripción de cada uno de los niveles, pero para los fines de este trabajo basta con mostrar la escala global, la más sencilla y general (Consejo de Europa, 2002: 26):

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad todo lo que oye o lee. Sabe construir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus preferencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Tabla 1. Descripción de la escala global de niveles en el MCER

Esta escala global queda complementada en el MCER con escalas más específicas, por destrezas: la recepción oral y escrita; la producción oral y escrita; la interacción o mediación oral y escrita (Consejo de Europa, 2002; Dobson, 2006).

- ***La dimensión horizontal: parámetros para la descripción de la lengua***

La dimensión horizontal del MCER ofrece a los profesionales una serie de parámetros a partir de los cuales se pueden establecer objetivos, seleccionar contenidos y aportar una metodología para la práctica docente (Dobson, 2006; Palacios, 2004). Los parámetros utilizados son: las competencias (divididas en el MCER en competencias generales y comunicativas), el contexto, las actividades de la lengua, los procesos, el texto, el ámbito, la estrategia y la tarea. Dichos parámetros quedan definidos en el MCER del siguiente modo:

- Las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones:

- Las *competencias generales* son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.

- Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.

- El *contexto* se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales, tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación.

- Las *actividades de lengua* suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar uno o más textos con el fin de realizar una tarea.

- Los *procesos* se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.

- El *texto* es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.

- El *ámbito* se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales.
- Una *estrategia* es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.
- Una *tarea* se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. (Consejo de Europa, 2002: 9)

2.2.5.4. El uso de la lengua y el usuario o alumno

De acuerdo con el enfoque funcional del MCER, se establece que la finalidad de los actos de comunicación es el satisfacer las necesidades del usuario de la lengua en una situación dada (Consejo de Europa, 2002: 57). Para ello, se realizan distintas tareas o actividades, pero es conveniente distinguir entre las que lleva a cabo el alumno como usuario de la lengua y las que realiza como parte del proceso de aprendizaje de la lengua.

Se describen a continuación las actividades y estrategias que el alumno puede realizar en el aprendizaje de un idioma, que pueden ser de varios tipos:

- Actividades y estrategias de comprensión, tanto auditiva como lectora.
- Actividades y estrategias de expresión, que pueden ser orales o escritas.
- Actividades y estrategias de interacción (oral o escrita).
- Actividades y estrategias de mediación (oral, como la interpretación, o escrita, como la traducción de la L2 a la L1).

No se habla ya, por tanto, de las cuatro destrezas tradicionales (expresión y comprensión oral; expresión y comprensión escrita), sino de “actividades de la lengua”. Si se dejan aparte las actividades de mediación, pertenecientes al

área de la traducción e interpretación más que a la enseñanza y aprendizaje de una LE, se han de considerar, siguiendo el MCER, un total de seis actividades lingüísticas: la comprensión oral y escrita, la interacción oral y escrita y la producción oral y escrita. La expresión oral y escrita, pues, se desdobra en interacción (para la que es necesaria la presencia simultánea de emisor y receptor) y producción (en que no es necesaria la simultaneidad).

La presente investigación se centra exclusivamente en la comprensión y expresión escrita, ya que son las únicas actividades evaluables en la PAU vigente en la actualidad, siguiendo la normativa de la LOGSE. Por ello se ha profundizado en la descripción de éstas actividades, según aparecen en el MCER.

- ***Actividades y estrategias de comprensión***

Como se ha expuesto anteriormente, estas actividades y estrategias incluyen la comprensión auditiva y la comprensión lectora. La Prueba de Acceso a la Universidad actual contempla solamente actividades de comprensión lectora, por lo cual el objeto de la presente investigación se circunscribe a éstas exclusivamente.

En el MCER se distinguen diferentes objetivos en una actividad de comprensión lectora: captar la idea general, conseguir información detallada, conseguir una comprensión detallada, etc. Con el fin de lograr una mayor claridad en la exposición, se ofrecen además escalas ilustrativas. A continuación se muestra un cuadro con la escala para la comprensión de lectura en general:

C2	Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado tanto implícito como explícito.
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.
B1	Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano o relacionado con el trabajo.
	Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.
A1	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes y volviendo a leer cuando lo necesita.

Tabla 2. Escala de comprensión lectora en general

- **Actividades y estrategias de expresión**

Quedan incluidas en estas actividades y estrategias de expresión tanto la expresión oral como la expresión escrita. Aunque parece inminente la inclusión de una prueba oral en la PAU de lengua inglesa, se lleva esperando muchos años que ésta se ponga en funcionamiento, y aún no se ha llevado a cabo; las últimas directrices del gobierno, publicadas en el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, dan una moratoria hasta el curso escolar 2011-2012 (BOE núm. 283 de 24 de noviembre de 2008).

Por este motivo, ya que de momento no existe PAU oral en lengua inglesa, este estudio se ha ocupado exclusivamente del estudio y la práctica de la expresión escrita. Sin embargo, no cabe duda de que la parte oral es de vital importancia para el aprendizaje y práctica de un idioma extranjero, y es la

intención de la investigadora repetir el experimento con actividades y estrategias de comprensión y expresión oral en cursos sucesivos, como se explica en la parte final de la tesis (véase capítulo 7).

En las actividades y estrategias de expresión escrita el alumno produce un texto escrito que puede ser leído por uno o más lectores. La escala de expresión escrita en general es la siguiente:

C2	Escribe textos complejos con claridad y fluidez y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayuda al lector a encontrar las ideas significativas.
C1	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

Tabla 3. Escala de expresión escrita en general

2.2.5.5. El aprendizaje y la enseñanza de la lengua

Además de ser integrador, transparente y coherente, el MCER se propone ser abierto, dinámico y no dogmático (Consejo de Europa, 2002; Dobson, 2006). Por este motivo no se adscribe a ninguno de los enfoques metodológicos en la enseñanza de idiomas, ni toma posición en cuanto a las teorías de aprendizaje de la lengua. Se puede decir que el MCER constituye una nueva metodología en sí mismo, como se ha expuesto anteriormente, se trata de un enfoque orientado a la acción.

Se tratan en este documento tanto la adquisición como el aprendizaje de la lengua. El concepto de “adquisición de la lengua” puede interpretarse de forma general o de forma más restringida, referido a:

- Las interpretaciones que hacen las teorías actuales de la gramática universal con respecto a la lengua de los hablantes no nativos (por ejemplo: el establecimiento de parámetros).
- Los conocimientos y las capacidades, no explícitamente enseñadas, que permiten utilizar una lengua no nativa y que son el resultado de una exposición directa al texto o de una participación directa en situaciones comunicativas. (Consejo de Europa, 2002: 137)

En cuanto al concepto de “aprendizaje de la lengua”, también se puede utilizar de forma general, o bien de forma más limitada, referido al “proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planeado, sobre todo, mediante el estudio académico en un marco institucional” (Consejo de Europa, 2002: 137).

Krashen, tal y como se mencionó al tratar el enfoque natural, realizó la distinción entre adquisición y aprendizaje de la lengua, siendo la adquisición un proceso inconsciente y el aprendizaje consciente. Sin embargo, en el MCER se utilizan ambos términos de manera indistinta y equivalente, y así también se hará en el presente estudio.

2.2.5.6. El Portfolio europeo de las lenguas

El Portfolio europeo de las lenguas (PEL) es un documento creado junto con el MCER con la finalidad de que el alumno reflexione sobre su propio aprendizaje y pueda ir recopilando evidencia de sus avances en el aprendizaje a lo largo de la vida (Rosen y Varela, 2009). En la guía didáctica del Portfolio queda definido como “un documento personal, en el que las personas pueden registrar sus

experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas, y reflexionar sobre ellas” (Consejo de Europa, 2002: 7).

Tiene una doble función, informativa y pedagógica (Dobson, 2006: 29). En su función informativa, el PEL recoge las competencias del usuario de la lengua e información sobre sus experiencias lingüísticas. No es un sustituto de las certificaciones de idiomas, sino un complemento. En su función pedagógica, ayuda al usuario de la lengua a reflexionar sobre su propio aprendizaje y a autoevaluarse, favoreciendo la iniciativa del Consejo de Europa del aprendizaje de idiomas a lo largo de la vida (Palacios, 2007: 286).

El Portfolio consta de tres partes: el Pasaporte de lenguas o Pasaporte lingüístico, la Biografía lingüística y el Dossier. El Pasaporte lingüístico aporta una visión general de las competencias del hablante en las diferentes lenguas que conoce (“mi perfil lingüístico”); describe las experiencias con las diversas lenguas (“mis experiencias lingüísticas y culturales”) y recoge las acreditaciones formales que atestiguan el aprendizaje de lenguas por parte del usuario (“certificados y diplomas”). La Biografía lingüística anima al hablante a reflexionar sobre su progreso en el aprendizaje de idiomas y el uso que hace de las diferentes lenguas que habla o entiende. Para Dobson (2006) tiene un papel fundamental, ya que proporciona un enfoque para la reflexión y la realización del Pasaporte y el Dossier. Este último hace que el alumno seleccione materiales que evidencian su progreso en los distintos idiomas registrados en el PEL, tanto en formato impreso como electrónico. A continuación se muestra un cuadro-resumen de los diferentes componentes del PEL:

Pasaporte	Biografía	Dossier
<ul style="list-style-type: none"> - Mi perfil lingüístico - Mis experiencias lingüísticas y culturales: <ul style="list-style-type: none"> o En clase o Fuera de clase - Certificados y diplomas 	<ul style="list-style-type: none"> - Mi lengua: <ul style="list-style-type: none"> o ¿En qué lenguas me comunico con los demás? o ¿Qué se hacer con mis lenguas? o ¿Cómo hablan mis lenguas otras personas? - Otras lenguas: <ul style="list-style-type: none"> o ¿Qué otras lenguas se hablan a mi alrededor? - Mi manera de aprender: <ul style="list-style-type: none"> o ¿Cómo aprendo? o ¿Qué he aprendido y qué me ayudó a aprenderlo? o ¿Qué hago para aprender fuera de clase? - Mis planes de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> o ¿Qué quiero hacer en cada lengua? 	<ul style="list-style-type: none"> - Primer sobre: trabajos escritos y grabaciones audio y video. - Segundo sobre: documentos y recuerdos.

Tabla 4. Partes del PEL

Hay diferentes versiones lingüísticas del PEL. Unas setenta ya han sido validadas por el Consejo de Europa (Dobson, 2006: 27), y en España han sido aprobadas versiones en todas las lenguas oficiales del estado, además de inglés y francés, lenguas oficiales del Consejo de Europa. Se recomienda utilizar el PEL preferentemente en la lengua objeto de aprendizaje (Consejo de Europa, 2002: 42), pero no supone problema alguno variar la lengua utilizada según la parte del PEL que se esté trabajando y el nivel de dominio de la L2 por parte del alumno.

En este trabajo de investigación ha sido utilizado el PEL tanto en español como en inglés, pues el objetivo fundamental es que el alumno reflexione sobre su propio aprendizaje de la lengua inglesa y aporte evidencias de su progreso. Por

ello, se ha intentado evitar la barrera lingüística, con el fin de conseguir una implicación más activa por parte del alumnado.

2.2.6. Conclusiones

En este capítulo se ha intentado dar una visión general de la importancia de la lengua inglesa en el panorama internacional, justificando su estatus de lengua global de comunicación, y se han repasado las diferentes tendencias metodológicas que han ido surgiendo a lo largo de la historia.

Se han descrito los métodos tradicionales, como el método de gramática-traducción y el método directo de Viëtor. También se ha mostrado la variedad de propuestas metodológicas que surgieron en el siglo XX y su relación con las diferentes teorías lingüísticas. En primer lugar el enfoque oral, relacionado con el estructuralismo en lingüística, y que dio lugar al método situacional en Gran Bretaña y al método audio-oral en Estados Unidos. En segundo lugar, se han presentado las distintas alternativas surgidas como reacción al enfoque oral, ajenas a las teorías lingüísticas y más cercanas a las propuestas pedagógicas del cognitivismo (como los métodos de respuesta física total, el método Silencioso, el de aprendizaje en comunidad, la sugestopedia). Por último se ha hablado del enfoque comunicativo, basado en la sociolingüística y la lingüística funcional, y que ha propiciado metodologías diversas como el enfoque natural la enseñanza basada en contenidos o el enfoque por tareas. El enfoque comunicativo se ha establecido como el más utilizado por los profesores de idiomas en las últimas décadas (Richads y Rodgers, 2001; Varela, 2003), aunque entendido de forma muy general, como una serie de principios que

pueden ser interpretados y aplicados en la práctica docente de muy diversos modos.

Finalmente se ha expuesto la tendencia metodológica más novedosa, ya en el siglo XXI, que propone el enfoque orientado a la acción: El Marco común europeo de referencia para las lenguas o MCER, con su aplicación práctica en forma del Portfolio europeo de las lenguas. Ha sido publicado recientemente (2002) y se encuentra en proceso de aceptación y consolidación entre la comunidad docente.

Con el cambio de siglo algunos autores han empezado a hablar de una nueva época post-métodos: “Some spoke of the death of methods and approaches and the term “post-methods era” was sometimes used” (Richards y Rodgers, 2001: 247). Nunan (2000) también parece apuntar en esa misma dirección en los últimos años, al referirse en publicaciones recientes a un alejamiento de la metodología por parte de docentes e investigadores: “More recently, it has been realised that there never was and probably never will be a method for all, and the focus in recent years has been on the development of classroom tasks and activities [...] given this shift away from a focus on methods.” (Nunan, 2000: 228)

Sin embargo, con la publicación del MCER, que poco a poco está siendo más utilizado en los países de la Unión Europea, el panorama metodológico tiene visos de cambiar y evolucionar hacia esta nueva tendencia (Rosen y Varela, 2009). El MCER se separa del enfoque comunicativo, al adoptar un enfoque orientado a la acción. Las tareas que el alumno debe realizar durante el

aprendizaje de una segunda lengua dejan de tener una importancia tan fundamental, en favor de las acciones que cualquier usuario de la lengua tendrá que efectuar, no sólo en la clase, sino en la sociedad y a lo largo de su vida. Se trata, pues, de un cambio fundamental en la metodología, pues el aspecto clave de la enseñanza y aprendizaje de lenguas deja de ser la comunicación. Con el MCER el elemento clave es la acción: gracias a los idiomas se pueden “hacer cosas”, “actuar” como ciudadanos europeos del siglo XXI: vivir, trabajar, relacionarse en diferentes lenguas y a distintos niveles, con el propósito de conseguir una mayor integración política, económica, social y cultural.

En cualquier caso, no es posible afirmar categóricamente que un método es mejor que otro. En palabras de Varela: “It is almost impossible to conclude that one method is better than another. There are so many variables which enter into play in a teaching-learning situation that any experiment designed to elect the most or least effective method to another one, could never be conclusive” (Varela, 2003: 54). Lo que debe hacer el docente es conocer las diferentes tendencias metodológicas y adaptarlas y utilizarlas según el contexto educativo en que se encuentre.

2.3. Referencias

- Anónimo. (1996, 21 de diciembre). Language and electronics: The coming global tongue. *The Economist*, 37-39.
- Antolín, A. (2005). Las lenguas desde las iniciativas europeas. En C. Montes y L.M. Marigómez (Coord.), *La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea* (págs. 97-113). Madrid: MEC.
- Bestard, J. y Pérez, M. C. (1992). *La didáctica de la lengua inglesa. Fundamentos lingüísticos y metodológicos*. Madrid: Síntesis.
- Bolton, K. (2004). World Englishes. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (págs. 369-396). Oxford: Blackwell.
- Boyle, J. (2008). *El inglés como un idioma mundial: Las actitudes alrededor del mundo*. [<http://www.uca.edu.sv/faultad/chn/c1170/boyle1.htm>]. (Consultado 06/12/08).
- Carter, R. y Nunan, D. (Eds.). (2007). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya.
- Chomsky, N. (1975). *Selected readings*. Londres: Oxford University Press.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (1999, 6 de diciembre). English as she is spoke in the world: Why our tongue qualifies as the first ever global language. *Financial Times*, pág. 4.

Crystal, D. (2005). *The stories of English*. Londres: Penguin.

Dobson, A. (2006). Algunos aspectos de las políticas del Consejo de Europa para la educación lingüística: el Marco común europeo de referencia y el Portfolio europeo de las lenguas. En D. Cassany y J. Giráldez (Coords.) *El Portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula* (págs. 13-36). Madrid: MEC.

Eco, U. (1994). *La búsqueda de la lengua perfecta en la cultura europea*. Barcelona: Editorial Crítica.

Fernández López, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia: desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.

Graddol, D., Leith, D. y Swann, J. (Eds.). (1996). *English: History, diversity and change*. Londres: Routledge / Open University.

Graddol, D. (2000). *The future of English?* British Council [http://www.officiallanguages.gc.ca/docs/f/Future_of_English.pdf]. (Consultado 10/12/08).

Graddol, D. (2006). *English Next*. British Council. [http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf]. (Consultado 08/01/09).

Graddol, D., Leith, D., Swann, J., Rhys, M. y Gillen, J. (2007). *Changing English*. Londres: Routledge / Open University.

Howatt, A. (2004). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.

Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly* Vol. 40, No. 1, marzo 2006, 157-181.

Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.

Kachru, B., Kachru, Y. y Nelson, C. (Ed.). (2009). *The handbook of world Englishes*. Oxford: Blackwell.

Maurais, J. (Ed.). (2006). *Languages in a globalising world*. Cambridge: Cambridge University Press.

McCrum, R., Cran, W. y MacNeil, R. (1986). *The story of English*. Londres: Faber y Faber.

McKay, S.L. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.

- McLaren, N., Madrid, D. y Bueno, A. (Ed.). (2005). *TEFL in secondary education*. Granada: Universidad de Granada.
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2004). *Guía didáctica del Portfolio europeo de las lenguas para Enseñanza Secundaria*. Madrid: MEC.
- Montes, C. y Marigómez, L. M. (Coords.). (2005). *La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea*. Madrid: MEC.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2000). *Language teaching methodology*. Harlow: Longman.
- Palacios, I. (2004). La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una perspectiva europea. En M.S. Salaberri y F. Meno, (Coords.) *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras* (págs. 155-184). Madrid: MEC.
- Palacios, I. (Dir.). (2007). *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Madrid: Enclave-ELE / CLE International.
- Pastor, S. (2000). Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas. *Cuadernos Cervantes*, 26, 38-44.

Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. (BOE núm. 283, de 24 noviembre de 2008).

Richards, J.C., Platt, J. y Platt, H. (1992). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.

Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language Teaching*. Nueva York: Cambridge University Press.

Rosen, E. y Varela, R. (2009). *Claves para comprender el Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Enclave-ELE / CLE International.

Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Sgel.

Sánchez Pérez, A. (2000). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: Sgel.

Sánchez Pérez, A. (2008). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: Métodos y enfoques*. Madrid: Sgel.

Seidlhofer, B. (2003). *Controversies in applied linguistics*. Oxford, Oxford University Press.

Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual review of applied linguistics*, 24, 209-239.

Sevillano, M.L. (2004). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Madrid: McGraw-Hill.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Smith, L.E. (1983). (Ed.). *Readings in English as an international language*. Oxford: Pergamon.

Varela, R. (Coord.). (2003). *All about teaching English*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.

CAPÍTULO 3: LA ENSEÑANZA ASISTIDA POR ORDENADOR

3.1. Introducción

La implantación en la sociedad de las denominadas “nuevas tecnologías” de la información y la comunicación (TIC de ahora en adelante) está produciendo cambios insospechados. Su alcance no se queda en el terreno de la educación solamente, sino que ha permeado la sociedad por completo, en todos sus ámbitos. Las razones para ello deben buscarse en las ilimitadas posibilidades que ofrece, en cuanto a almacenamiento, manipulación y distribución de la información (www.sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com).

“Educar” es, según la definición de la RAE, “desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.”. En esta nueva “sociedad de la información” en que nos encontramos, se debate el contenido específico que van a tener esos “preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.”, ya que hay un cambio cualitativo y cuantitativo abismal en cuanto al acceso a la información, comparado con épocas anteriores.

Ya desde las últimas décadas del siglo pasado, se ha venido produciendo en la sociedad un profundo proceso de transformación caracterizado por la presencia de las tecnologías de la información y de la comunicación en la vida cotidiana. Estas tecnologías abarcan todo tipo de medios electrónicos que crean, almacenan, procesan y transmiten una gran cantidad de información en un tiempo récord, hasta hace poco impensable. No solamente eso, sino que están cambiando los hábitos de las nuevas generaciones. Según un estudio

publicado a finales de 2009, los niños y adolescentes hacen un uso intensivo de las nuevas tecnologías (Bringué y Sádaba, 2009). En la última década del siglo XX y principios del XXI el teléfono móvil fue la gran innovación para este sector de la población, pero hoy en día Internet supera tanto al móvil como a la televisión en las preferencias de ocio de niños y jóvenes. De ahí que se haya acuñado el término de “nativos digitales” para estas nuevas generaciones (Prensky, 2001).

En este contexto la irrupción de las nuevas tecnologías en el campo educativo ha supuesto un replanteamiento metodológico así como una nueva “alfabetización” o aprendizaje de las destrezas que requieren estas nuevas tecnologías. De este modo, se habla con frecuencia de competencia digital y alfabetización digital.

El primer concepto, la competencia digital, se desarrolla con más detalle en el siguiente epígrafe. En cuanto al segundo concepto, el de la alfabetización digital, el profesor Gutiérrez Martín (2003), que ha estudiado extensamente este tema, prefiere hablar de “alfabetización múltiple o multimedia”, que él mismo define como “la capacitación básica para comprender y expresarse con distintos lenguajes y medios, no solamente el digital en cuanto a tecnológico”. Casado (2006) profundiza aún más en detalle en esta cuestión y llega a ofrecer hasta trece claves para terminar con el desconocimiento de las nuevas tecnologías por parte de amplios sectores de la población mundial. Las divide en claves contextuales, conceptuales, estratégicas y experimentales, tal y como se ve en la siguiente figura:

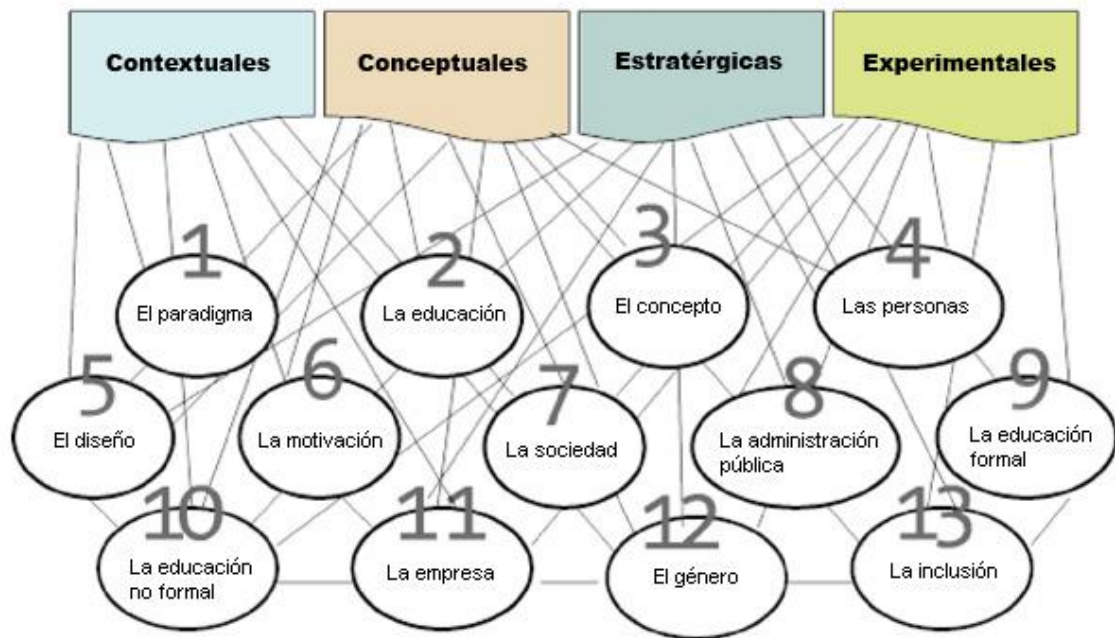


Figura 5. Mapa claves de la alfabetización digital (Casado, 2006: 204)

Desde un punto de vista teórico, la capacidad de las nuevas tecnologías, y especialmente de Internet, para facilitar el acceso a la información, a la formación, a materiales didácticos multimedia o a distintas herramientas de comunicación, representa la posibilidad de plantear modificaciones significativas en la concepción tradicional de los modelos de enseñanza-aprendizaje (Area, 2005). Mediante la introducción de recursos basados en estas tecnologías, se ha logrado, por primera vez, diseñar una formación no exclusivamente circunscrita al espacio y horario de las clases, hecho de suma importancia para este trabajo de investigación.

Ahora bien, el problema se plantea cuando se intentan poner en práctica estos presupuestos teóricos. En nuestro caso se plantea el interrogante de si la integración de las nuevas tecnologías en la enseñanza, y más en concreto en la lengua inglesa, tendrá un impacto en la calidad de la educación, si supondrá

una “revolución pedagógica” como algunos apuntaban (Area, 2005: 179), o bien se quedará en una moda pasajera que con los años quede apartada y olvidada.

3.1.1. Las TIC y la competencia digital

La competencia digital ha sido reconocida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) como una de las capacidades claves que deben desarrollarse y potenciarse en la enseñanza obligatoria (OCDE, 2003). En España ha sido incluida en la legislación vigente y explicada pormenorizadamente en los Reales Decretos que establecen las enseñanzas mínimas tanto en educación primaria como en secundaria (BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006; BOE núm. 5, de 5 de enero de 2007). Ambos Reales Decretos definen de forma idéntica la competencia digital.

El tratamiento de la información y competencia digital consiste en:

Disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. (...) En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos. (BOE núm. 5, de 5 de enero de 2007: 688)

Al poner en relación estos dos conceptos de alfabetización digital y competencia digital se pueden establecer distintas tipologías, en cuanto a las distintas formas de integración de las TIC en el currículo. Vivancos (2008:47) representa el proceso del siguiente modo:

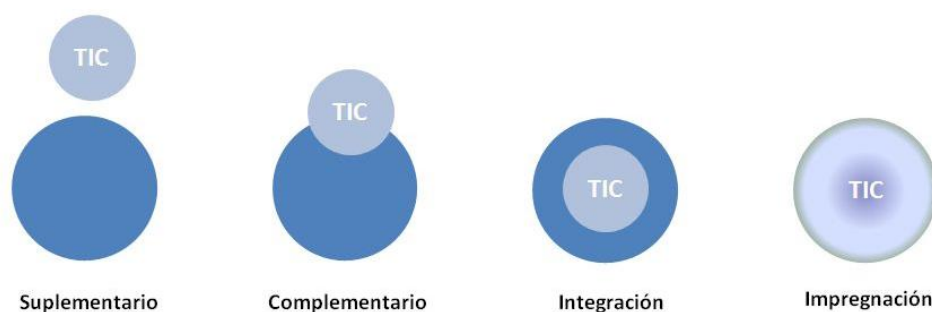


Figura 6. Tipologías para categorizar relaciones TIC - currículo (Vivancos, 2008)

La mayoría de los centros escolares tienen al comienzo una relación suplementaria entre el currículo y las TIC, con una separación en términos de espacio (aulas de informática), tiempo (asignatura de informática) y personas (profesorado de informática). Poco a poco se suele ir introduciendo en algunas asignaturas, pero se sigue manteniendo una enseñanza diferenciada de las herramientas TIC.

El proceso de integración de las TIC es gradual, y se llega a la total disponibilidad de estas nuevas tecnologías, para su utilización cuando sea conveniente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta integración en el currículo es altamente satisfactoria, pero lo ideal es conseguir llegar a lo que Vivancos llama “impregnación”, es decir, el momento en que las TIC se hacen invisibles y se utilizan como un instrumento más en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este desarrollo de la competencia digital y la integración de las TIC en la educación a todos los niveles son uno de los principales retos de esta sociedad del siglo XXI que ha venido a llamarse la “sociedad de la información”.

3.1.2. La sociedad de la información

En las diferentes etapas de la historia de la humanidad ha habido diferentes revoluciones tecnológicas, que han supuesto grandes cambios en nuestra sociedad, pero nunca como ahora las tecnologías habían estado tan presentes ni habían alcanzado tanta relevancia como en la actualidad (Cabero, 2007). El uso de las nuevas tecnologías está presente en todos los niveles de nuestra realidad cotidiana: cómo accedemos a la información, cómo trabajamos, cómo nos comunicamos, etc.

A lo largo de la historia los investigadores han querido estudiar y analizar los cambios acaecidos en las sociedades. La pedagogía como ciencia no es una excepción: la incorporación de nuevos adelantos tecnológicos a la enseñanza ha provocado modificaciones importantes en la manera de impartir conocimientos y, más sustancialmente, en la forma en que concebimos el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para poder llegar a comprender este cambio a continuación intentaremos profundizar en las características de la sociedad actual, esta “sociedad de la información”.

Cabero sitúa en la década de 1970 la primera mención de esta terminología, con los trabajos de Daniel Bell y Alain Touraine, aunque ambos hablan principalmente de la “sociedad post-industrial”, en la cual dominan las tecnologías y está guiada por la información (Cabero, 2007: 1). Lo cierto es que ha sido en realidad con el cambio de siglo cuando la sociedad de la información ha logrado una relevancia internacional, llegándose incluso a la organización de dos Cumbres Mundiales de la Sociedad de la Información auspiciadas por la

ONU en Ginebra, Suiza y en Túnez capital, en 2003 y 2005 respectivamente (<http://www.itu.int/wsis/index-es.html>).

Se puede afirmar que la sociedad de la información es el nuevo paradigma en el que las sociedades avanzadas se hallan inmersas desde el último cuarto del siglo XX, y especialmente en los primeros años del siglo XXI (IEAE, 2007: 9). Se ha generalizado el uso de desarrollos tecnológicos como la televisión digital, la posibilidad de almacenamiento y propagación de información en dispositivos cada vez más pequeños, y se habla no solamente de Internet, sino de la Web 2.0 e incluso 3.0.

Ahora bien, es importante definir cuáles son sus rasgos distintivos y aclarar en qué se diferencia esta sociedad de la información de otros modelos sociales anteriores y en qué medida puede cambiar la vida cotidiana de nuestros países. Trejo (2001) distingue diez rasgos que definen la sociedad de la información:

- 1- Exuberancia: disponemos de un gran volumen de información y datos, que nos desconcierta.
- 2- Omnipresencia: encontramos los nuevos instrumentos de información por todas partes.
- 3- Irradiación: las barreras geográficas se difuminan y las distancias físicas se vuelven relativas.
- 4- Velocidad: la comunicación se ha vuelto instantánea, salvo problemas técnicos.

5- Multilateralidad y centralidad: podemos recibir información de todas partes del mundo, aunque lo más común es que la recibamos solamente de unos cuantos sitios, lo que Trejo (2001) denomina “metrópolis culturales”.

6- Interactividad y unilateralidad: los usuarios no sólo somos consumidores, sino además productores de nuestros propios mensajes.

7- Desigualdad: a pesar de la visión optimista de muchos autores sobre las capacidades igualitarias de Internet, lo cierto es que reproduce las desigualdades de los países. Mientras las naciones más industrializadas extienden el acceso, Internet sigue siendo ajena a la mayoría de los países pobres o incluso la población marginal de países desarrollados.

8- Heterogeneidad: Internet se ha convertido en foro para manifestaciones de toda índole, tanto positivas como negativas.

9- Desorientación: la enorme cantidad de información a la que tenemos acceso es un desafío abrumador, en ocasiones motivo de aturdimiento más que de enriquecimiento cultural.

10- Ciudadanía pasiva: la abundancia de mensajes de contenido comercial hace que, según Trejo, prevalezca el consumo sobre la creatividad y el intercambio mercantil sobre el intercambio de conocimientos.

El uso de las tecnologías de la información no se ha restringido únicamente al campo de la actividad económica. Como todas las actividades humanas que

implican de alguna manera el uso de información, su empleo se ha extendido al resto de la sociedad. Los ordenadores y las telecomunicaciones se encuentran prácticamente en todas las instituciones, tanto públicas como privadas, y empiezan a tomar un lugar importante en los centros educativos y en los hogares. Por ejemplo, hoy una de las áreas de mayor crecimiento en la industria del *software* está en la producción de juegos para ordenadores y otros dispositivos electrónicos.

Para Castells (2000) su importancia viene dada porque la mayoría de los aparatos y las infraestructuras informáticas y de telecomunicaciones se concentran en los países más desarrollados y en los polos de mayor modernidad de las naciones intermedias y pobres, acaparando las principales funciones políticas y económicas de la sociedad. Las tecnologías de la información se han extendido con rapidez en la sociedad actual debido a cuatro características que presentan:

- Capacidad de penetración. Se debe a que su poder de procesamiento es cada vez mayor, al mismo tiempo que su precio va constantemente a la baja, y cuenta con aplicaciones para casi cualquier campo de interés.
- Interconexión. Su naturaleza de procesadores y transmisores de información hace que sea relativamente fácil interconectarlas, además de que multiplica sus posibilidades de procesamiento y operatividad.
- Flexibilidad. Su funcionalidad permite emplearlas en una gran diversidad de operaciones.

- Convergencia. Estas tecnologías tienden a integrar elementos antes dispersos en otras áreas, como el video o la posibilidad de enlazar en red un número mayor y cada vez más artefactos.

Se habla constantemente de la globalización o mundialización mediática y cómo las fronteras se han difuminado. Ya no existe un centro y una periferia del modo que podía existir en el siglo XIX, pero no por ello han dejado de existir diferencias entre las distintas sociedades y naciones, ni tampoco ha disminuido la desigualdad. Probablemente el efecto está siendo el contrario. Como afirma Trejo (2001: 1) “las fronteras creadas por la disparidad económica, lejos de suavizarse, en ocasiones se vuelven más ásperas debido al desigual acceso a los recursos mediáticos y tecnológicos”.

3.1.3. La brecha digital

Se suele hablar de brecha digital o “*digital divide*” para referirse a la diferencia entre las comunidades que tienen acceso a las nuevas tecnologías e Internet y aquellas que no lo tienen (www.wikipedia.org). Con el desarrollo de las nuevas tecnologías se ha producido una paradoja, pues por un lado se ha conseguido que se superen barreras geográficas, o de otro tipo - de ahí que McLuhan hablara de la “aldea global” - pero, por otro lado, han surgido nuevos elementos de discriminación motivados por la necesidad de una infraestructura tecnológica y medios materiales, así como la necesidad de una formación o alfabetización digital (Gutiérrez Martín, 2003; Zapata, 2008). Van Dijk y Hacker (2003) diferencian cuatro tipos de barreras que ocasionan esta brecha digital:

- Falta de experiencia digital, bien por falta de interés, bien porque las nuevas tecnologías produzcan una reacción de rechazo.
- Falta de ordenadores y conexión a Internet.
- Falta de competencia digital. A diferencia de la primera, la falta de competencia digital se centra en la formación digital insuficiente o inadecuada, más que en la motivación para el uso de los ordenadores.
- Falta de oportunidades para utilizar las nuevas tecnologías.

Autores como Carracedo (2006) prefieren hablar de estratificación digital en lugar de brecha digital. Es un término más complejo, pero en su opinión describe mejor las diferentes jerarquías y desigualdades en la red. Por un lado existen diferencias en cuanto a acceso a ordenadores, infraestructura de entrada en la red, adquisición de conocimientos de *hardware* y *software*, habilidades de manejo de información, etc. Pero además hay que tener en cuenta las variables de género, edad, nivel educativo, etnia, idioma, zona en la que se habita y también las convicciones políticas y religiosas.

El panorama es, pues, mucho más complejo de lo que parece; por ello, el autor plantea que “no hay una sola brecha, sino muchas brechas superpuestas y solapadas” (Carracedo, 2006: 97), algo en lo que coincide Zapata, quien habla de “brechas” o “hendiduras”, siempre en plural (2008: 16).

3.2. El aprendizaje a distancia asistido por ordenador

A raíz de las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa, en 2000, se publicó el documento *eLearning – Concebir la educación del futuro*, en el que se define este concepto como “la utilización de las nuevas tecnologías multimediales y de Internet para mejorar la calidad del aprendizaje” (Consejo de Europa, 2001). Sin embargo, en general no se le suele dar este significado (García, 2002). Normalmente se suele identificar con los con una concepción de la educación como “teleformación, teleaprendizaje, aprendizaje en línea” (López Meneses, 2008).

Así pues, puede concluirse que el aprendizaje a distancia por ordenador o *e-learning* es sencillamente un modelo de educación a distancia, basado en Internet.

3.2.1. La Web como espacio de aprendizaje

Numerosos autores, como Cabero (2006), De Pablos (2006) y López Meneses (2008), consideran que en la actualidad las tecnologías de la información y la comunicación han logrado una presencia que no habían alcanzado en ninguna otra etapa de desarrollo de la humanidad. Con la aparición de Internet se ha producido un cambio tan revolucionario como el que supuso en su momento la imprenta, en cuanto a instrumento de divulgación de conocimiento.

Marquès (1998) opina que Internet está entre los diez hechos que han causado un mayor impacto en nuestra sociedad, y que continúa motivando cambios sustanciales en nuestra forma de vida en todos los niveles: personal, familiar, laboral y social.

Es difícil dar una definición única y exacta de Internet, pero según Salinas (2000) la principal característica de la red de redes es que comparte un protocolo de comunicación, TCP/IP (*Transmission Control Protocol / Internet Protocol*) que permite trabajar en entornos heterogéneos (Windows, Mac, Linux, etc.), conectarse con clientes y servidores independientemente de la plataforma desde la que actúen, utilizar estándares de comunicación compatibles, contactar unos con otros e intercambiar datos (López Meneses, 2008). Las características del protocolo TCP/IP son muy técnicas y están lejos del objeto de estudio de esta investigación, pero se ofrecen en este capítulo unas ideas generales.

Los protocolos de Internet son un gran número de normas que definen casi todas las acciones realizadas en la red. Los dos más importantes son TCP/IP, que funcionan conjuntamente: TCP lleva el orden y número de de transmisiones, e IP controla que un paquete se transmita de máquina en máquina dentro de la red de redes. López Meneses (2008) señala las ventajas de estos protocolos:

- Al dividir la información, las redes de comunicación pueden ser compartidas por muchos usuarios.
- Se puede compartir información entre dos ordenadores que no están conectados directamente.
- Cada paquete de datos no tiene que seguir el mismo camino para llegar a su destino.

La mayoría de las páginas web se escriben en lenguaje HTML (*HyperText Markup Language*). Este lenguaje de programación es estándar, de modo que puede ser visualizado desde cualquier navegador. Para ello es necesario indicar el URL (*Uniform Resource Locator*), la dirección donde se encuentra alojado el sitio que se quiere visitar. El URL tiene tres apartados (López Meneses, 2008):

- Protocolo utilizado: identifica el tipo de servicio que se va a utilizar (http, ftp), seguido de los caracteres “://”.
- Dirección en Internet del servidor al que se desea acceder. Normalmente aparece el nombre del dominio, aunque puede ser sustituido por el número IP.
- Ruta de acceso: directorio y subdirectorios donde se ubica un fichero determinado.

3.2.1.1. La aparición de Internet

Como señalan Leiner, Cerf y otros (2003) existe abundante bibliografía sobre la historia y el uso de Internet, incluso en el ámbito de las tesis doctorales (López Meneses, 2008), con autores como Veà (2002) o el propio López Meneses (2008).

Los comienzos de Internet se sitúan en 1969, cuando el Departamento de Defensa estadounidense creó una red de comunicaciones entre ordenadores denominada ARPANET (*Advanced Research Project Agency Network*) (<http://www.isoc.org>). Sin embargo, fue realmente a principios de los 90 cuando nació la World Wide Web, o simplemente la Web, con Robert Cailliau y Tim

Berners-Lee, quienes diseñaron un sistema de distribución de información en el Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire (CERN) de Ginebra, Suiza (Berners-Lee, 2000; Cobo y Pardo, 2007).

Gisbert (*apud* López Meneses, 2008) ha realizado una exhaustiva cronología del desarrollo de Internet que se resume en la siguiente tabla:

Año	Proyecto	Contenido
1969	DARPA	Comunicaciones digitales en tiempo de guerra.
1970	Cuatro ordenadores conectados	Universidades más centros de Investigación Militar.
1975	ARPANET	La Red pública: comienza el desarrollo del TCP/IP (Stanford Research Institute).
1977	TCP/IP	Primera demostración pública del protocolo (Vinton G.Cerf, considerado padre de Internet).
1980-3	La Red Académica	Expansión de la red académica (562 ordenadores conectados. Sistema operativo UNIX (Berkeley).
1985	Revolución de los PC	Ordenadores personales: LAN (Tecnología de redes locales).
1985	ARPA-NSFNET	Primer <i>backbone</i> de "alta velocidad".
1987	Internet Worm	Primer y más importante problema de seguridad en Internet.
1990	Nace la World Wide Web	CERN-Suiza (T. Berners-Lee).
1990-5	Nueva Internet	Progreso tecnológico: <ul style="list-style-type: none"> - Progreso sociológico. - Movimiento Free Software Foundation. - Servidores FTP anónimo.
1996	La Red es el ordenador	Conexión en casa. Terminales NC (<i>Normally Closed</i>).
1997...		A partir de los últimos años del siglo pasado los propios ingenieros que desarrollaron la Red pasan a plantearse desde un ámbito más sociológico: se intentan averiguar las repercusiones sociales que va a tener.

Tabla 5. Cronología del desarrollo de Internet

Internet se ha afianzado como una herramienta fundamental en el proceso de aprendizaje y la construcción de conocimientos. Pueden señalarse en este sentido tres ventajas fundamentales: amplía conocimientos, ofrece nuevas posibilidades de comunicación y facilita un acceso instantáneo a la información.

Algunos autores como De Pablos (2006) van más allá y declaran que Internet se ha convertido en la “biblioteca virtual de Alejandría”.

3.2.1.2. La interfaz de Internet y su valor educativo

El término “interfaz”, referido a Internet, se utiliza para indicar el modo de acceso a los contenidos almacenados en la red. Steven Johnson, en su libro clave *Interface culture* (1997), lo define como “software that shapes the interaction between user and computer (1997: 14), y en la misma línea apuntan Blake y Standish: “interfaces are the software means of transferring information from elsewhere, where it is stored as zeros and ones, to here, where it is represented in intelligible form” (2000: 83).

La interfaz tiene una doble función: por un lado pone información a disposición del usuario y por otro lado la selecciona. En el contexto educativo que nos ocupa ambos aspectos son fundamentales: tan importante es disponer de información como el saber seleccionarla. Un ejemplo claro de la selección de información disponible en la Web son los servicios de búsqueda, como Google o Yahoo.

Ahora bien, es nuestra prioridad considerar el valor educativo de la interfaz de cara a mejorar el uso de las TIC en clase. Así, deben tomarse en consideración diferentes aspectos. La interfaz realiza una categorización de la información, siguiendo diversos criterios, algo fundamental para el alumno durante su proceso de aprendizaje. Blake y Standish (2000) ponen como ejemplo de esto www.lastminute.com, que categoriza la información que ofrece siguiendo un

criterio temporal, pues muestra únicamente información sobre eventos disponibles en los tres próximos días.

Además, la interfaz de Internet favorece el pensamiento abstracto y metafórico. Ya con McLuhan (1996) se comenzaron a utilizar metáforas como la del espacio o ciberespacio para referirse a la información transmitida por ordenador. Otro ejemplo antiguo de uso metafórico referido al lenguaje informático es la identificación de “*hardware*”, “*software*” y “datos” con el cerebro, la mente y la memoria (Blake y Standish, 2000: 90), o simplemente la denominación de “la red” para referirse a ese gran conglomerado de contenidos interrelacionados que es Internet.

Sin embargo, el mayor valor educativo de la interfaz es probablemente el hacernos reflexionar sobre los procesos de asimilación de información y consecuente aprendizaje por parte del usuario de Internet. En palabras de Blake y Standish: “It is an additional medium through which we represent ourselves to ourselves and thereby another opportunity for revealing the perspectival and interpretational character of human cognition through media study” (2000: 90).

Un aspecto interesante en el que inciden estos autores es el papel del profesor ante el uso de Internet en el aula, pues afirman que la función del docente no se limita a guiar al alumno en el uso de la interfaz. El profesor tiene dos cometidos importantes: por una parte debe favorecer que el alumno tome un papel activo en su aprendizaje, y por otra debe conseguir que el alumno desarrolle su capacidad reflexiva y crítica en el uso de Internet: “The full

realisation of the educational promise of the use and understanding of Web interfaces requires specific forms of engagement and more importantly reflective understanding. [...] They are unlikely to occur in the absence of teachers.” (2000: 92).

3.2.1.3. La Web 2.0

En los últimos años Internet ha pasado de ser un simple depositario de información a convertirse en un instrumento social para la elaboración de conocimiento (Cabero, 2006). Es en esta época en la que se ha empezado a trabajar con Internet en clase con nuestros alumnos de una forma más estructurada y frecuente. Es lo que se ha venido a denominar la “Web 2.0”. Tim O’Reilly (2005) fue quien acuñó el término y ha descrito los principios básicos que la rigen:

- 1) La World Wide Web como plataforma de trabajo.
- 2) El fortalecimiento de la inteligencia colectiva.
- 3) La gestión de las bases de datos como competencia básica.
- 4) El fin de las actualizaciones de versiones de *software*.
- 5) Los modelos de programación ligera, junto con la búsqueda de simplicidad.
- 6) El *software* no limitado a un solo dispositivo.
- 7) Las experiencias enriquecedoras de los usuarios.

Sus ideas quedan sintetizadas en el siguiente mapa conceptual:

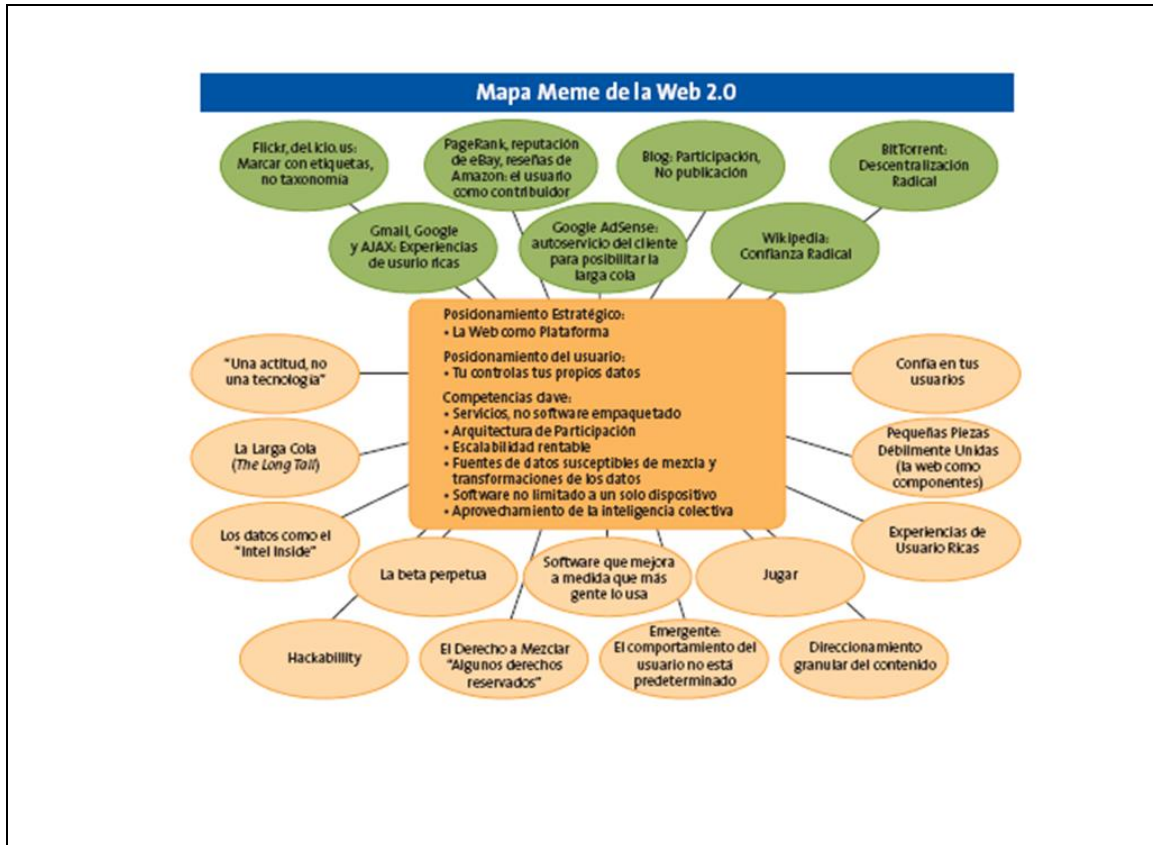


Figura 7. Mapa conceptual de la Web 2.0 (O'Reilly, 2005)

En su artículo *What is Web 2.0?* O'Reilly (2005) da varios ejemplos de la diferencia entre la Web 1.0 y la Web 2.0:

Web 1.0	Web 2.0
Britannica Online	Wikipedia
Ofoto	Flickr
mp3.com	Napster
Content Management Systems	Wikis
Páginas web personales	Blogs
Directorios (taxonomía)	Etiquetas ("folcsonomía")
Publicación	Participación

Tabla 6. Diferencia entre Web 1.0 y Web 2.0

Hay cierta polémica en cuanto a la pertinencia del término “Web 2.0” (Cobo y Pardo, 2007). Sin embargo, en este trabajo se utilizará este término, ya que la autora de la presente investigación concuerda con la posición que toman ambos investigadores, cuando afirman: “Web 2.0 es la denominación más apropiada para describir el nuevo tipo de aplicaciones web dominantes y la fase actual en la que se encuentra la red creada por Berners-Lee” (Cobo y Pardo, 2007: 15).

3.2.1.4. La Web 3.0

El término Web 3.0 apareció por primera vez en un artículo de Jeffrey Zeldman con ese mismo nombre (Zeldman, 2006; www.wikipedia.org). Describe la evolución de la red y de su sistema de búsqueda, aunque aún no se ha llegado a ningún acuerdo sobre una definición acertada. La inteligencia artificial juega un papel importante en esta nueva etapa de Internet, ya que se pretende que se puedan realizar búsquedas más cercanas al lenguaje natural, contextualizadas y con semántica asociada, mediante la introducción de metadatos. Se pretende crear una Web inteligente, que entienda exactamente lo que el usuario está buscando y se adapte a sus necesidades.

Por ello, ha sido también denominada Web semántica, ya que su finalidad es que los ordenadores puedan interpretar los contenidos de la Web, valorar las necesidades del usuario e interactuar con él. Para Berners-Lee, fundador Internet, esto supondría una revolución (Zeldman, 2006) y se encuentra actualmente trabajando en ello:

The Semantic Web is not a separate Web but an extension of the current one, in which information is given well-defined meaning, better enabling computers and people to work in cooperation. The first steps in weaving the Semantic Web into the structure of the existing Web are already under way. In the near future, these developments will usher in significant new functionality as machines become much better able to process and "understand" the data that they merely display at present. (Berners-Lee, Hendler y Lassila, 2001: 34)

En esta idea de la Web semántica como una nueva etapa en el desarrollo de la red abunda Nova Spivak (<http://novaspivack.typepad.com>), otro de los pioneros en el desarrollo de la Web semántica, quien ha publicado en Internet un gráfico en el que muestra su visión sobre la evolución de la red de redes:

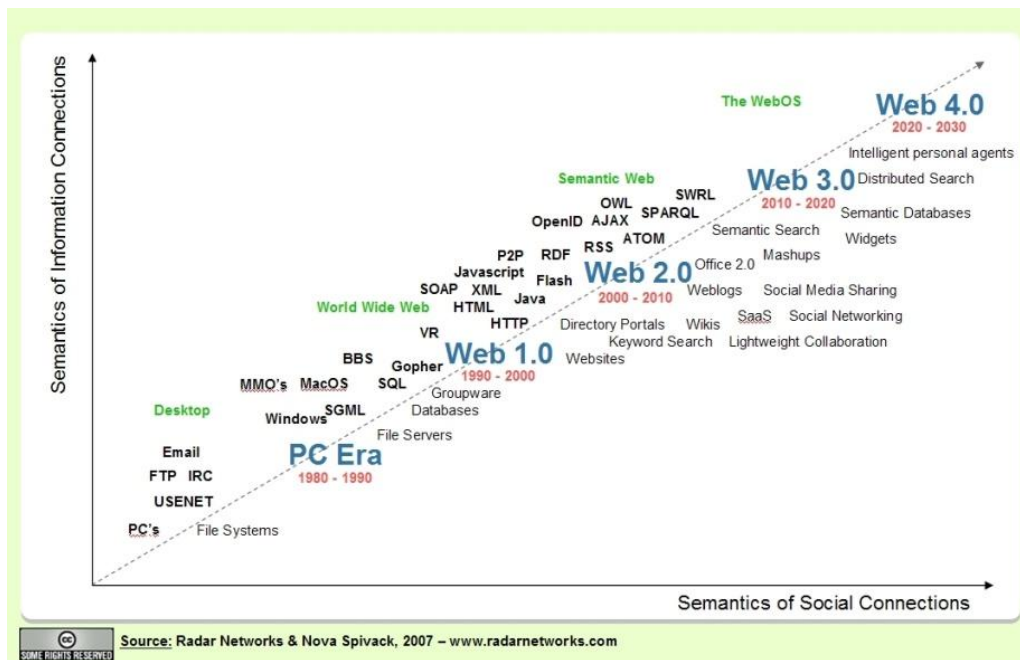


Figura 8. Diagrama de Nova Spivak sobre la evolución de la Web

Es, pues, una nueva etapa que está en pleno desarrollo y en constante cambio (Pérez Crespo, 2007). Una excelente fuente de información para un seguimiento serio y riguroso de la Web semántica es www.w3.org, del World

Wide Web Consortium, creado en 1994 por Berners-Lee y con sede en el Instituto Tecnológico de Massachusetts.

3.2.2. Aprendizaje combinado (*blended learning*)

Según Barret y Sharma (2007) el término “aprendizaje mixto” o *blended learning* ha sido utilizado desde hace tiempo en el mundo de los negocios. En este campo, se refiere a cuando un empleado puede continuar trabajando a tiempo completo y al mismo tiempo seguir un curso de formación. Dicho curso suele utilizar una plataforma de aprendizaje en Internet. A muchas compañías les conviene utilizar este tipo de formación, pues reducen gastos: los empleados no necesitan utilizar tiempo dentro del horario de trabajo para asistir al curso, sino que lo pueden realizar fuera de su horario, cuando y donde le convenga al empleado.

Muchos de los beneficios descritos hasta ahora son aplicables al aprendizaje de idiomas. El término *blended learning* en este contexto se aplica a diversas formas de enseñanza-aprendizaje. Normalmente se refiere a un curso en el que los alumnos asisten de manera presencial, pero que incluye un componente de apoyo, normalmente en formato CD-Rom o utilizando una plataforma de Internet. El uso de estos componentes de apoyo suele ser optativo. Éste sería el formato en el que se enmarca el presente estudio.

En cuanto al significado de *blended learning*, Barrett y Sharma (2007: 8) ofrecen diferentes definiciones:

- A “combination of online and in-person, classroom learning activities” (<http://cybermediacreations.com/elearning/glossary.htm>)
- Learning or training events or activities where e-learning, in its various forms, is combined with more traditional forms of training such as “classroom” training (<http://intelera.com/glossary.htm>)
- The combination of multiple approaches to teaching or to educational processes which involve the deployment of a diversity of methods and resources (http://en.wikipedia.org/wiki/Blended_learning)
- Combining... (different) web-based technologies (Driscoll)
- Combining pedagogical approaches (Driscoll)
- A “mixture of face-to-face... and distance learning” (Frendo, 2005)
- Combining e-learning with... face-to-face (Smith and Baber, 2005)

En realidad este modelo de aprendizaje híbrido se ha estado utilizando en la enseñanza de idiomas desde los comienzos de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (Neumeier, 2005), pues la mayoría de los profesores de idiomas utilizan las nuevas tecnologías mezclando enseñanza presencial y *e-learning*.

En este sentido apunta García Aretio (2002, 2004), quien da ejemplos de educación semipresencial que se han estado utilizando en organizaciones educativas como la UNED durante décadas, combinando por ejemplo, tutorías telemáticas con sesiones presenciales. Tanto García Aretio (2004) como Bustos y Miranda (2005) se muestran críticos con el nuevo concepto de *blended learning*, y estos últimos señalan una serie de errores en los que se puede caer al optar por esta metodología, como dar más importancia al uso de la tecnología que al contenido del curso, o ignorar las limitaciones de tipo tecnológico que puede tener el alumnado.

De acuerdo con autores como Barrett y Sharma (2007) se pueden enumerar una serie de características de este aprendizaje mixto:

- Hay una gran diversidad en cuanto al grado de uso de enseñanza presencial y en línea; el aprendizaje mezclado no es un punto intermedio entre ambos extremos.
- Facilita la diversidad de metodologías de enseñanza.
- Posibilita el trabajo colaborativo, pues el alumno utiliza herramientas de comunicación como correo electrónico, foros, etc.
- Aporta flexibilidad al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El enfoque metodológico está centrado en el alumno, no en el profesor.
- Reemplaza la estructura espacio-tiempo por una basada en contenidos.
- Se produce un aprendizaje interactivo, con gran capacidad para la retroalimentación.
- El profesor puede hacer un mejor seguimiento del progreso del alumno, ya que tiene acceso a su proceso de aprendizaje tanto dentro como fuera del aula.

3.3. *E-learning*: estado de la cuestión

Es conveniente profundizar en el concepto de *e-learning*, “formación en línea”, o “formación en la red”, ya que la presente investigación está basada en este sistema de aprendizaje a distancia.

Para García Aretio el *e-learning*, es una forma más moderna de educación a distancia, “al basarse en un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente y también colaborativa” (2004: 2). López

Meneses (2008: 170) sintetiza las diferencias entre la formación *online* y la presencial del siguiente modo:

Formación basada en la red	Formación presencial tradicional
Permite a los estudiantes que vayan a su propio ritmo de aprendizaje.	Parte de una base de conocimiento y el estudiante debe ajustarse a ella.
Es una formación basada en el concepto de "formación en el momento en que se necesita" (<i>just-in-time training</i>).	Parte de la base de que el sujeto recibe pasivamente el conocimiento para generar actitudes innovadoras, críticas e investigadoras.
Con una sola aplicación se puede atender a un mayor número de estudiantes.	Suele tender a apoyarse en materiales impresos y en el profesor como fuente de presentación y estructuración de la información.
Su utilización tiende a reducir el tiempo de formación de las personas.	La comunicación se desarrolla básicamente entre el profesor y el estudiante.
Tiende a ser interactiva, tanto entre los participantes en el proceso (profesor y estudiantes) como los contenidos.	La enseñanza se desarrolla de forma preferentemente grupal.
La formación tiende a realizarse de forma individual, sin que ello signifique la renuncia a la realización de propuestas colaborativas.	Puede prepararse para desarrollarse en un tiempo y en un lugar.
Puede ser utilizada en el lugar de trabajo y en el tiempo disponible por parte del estudiante.	Se desarrolla en un tiempo fijo y en aulas específicas.
Es flexible.	Tiende a la rigidez temporal.

Tabla 7. Diferencias entre formación en la red y formación presencial

Según Khan (1997) la formación en línea presenta las siguientes características:

- *Es interactiva.* Los alumnos pueden comunicarse unos con otros, con el formador, y con los recursos disponibles online. Los formadores actúan como facilitadores, que proporcionan apoyo, retroalimentación y orientación, tanto mediante la comunicación sincrónica (*chat*) como asincrónica (correo electrónico, listas de discusión).

- *Es multimedia.* Se pueden incorporar una gran variedad de elementos multimedia, como gráficos, audio, vídeo, animaciones, etc.
- *Es un sistema abierto.* Los alumnos tienen libertad para moverse dentro del dispositivo de formación, avanzar a su ritmo y elegir sus propias opciones.
- *Facilita la búsqueda de información en línea.* Los alumnos pueden utilizar los motores de búsqueda disponibles en Internet para completar su formación.
- *Proporciona independencia de espacio, tiempo y dispositivo.* Se puede acceder desde cualquier lugar del mundo, a cualquier hora y utilizando cualquier ordenador o dispositivo con conexión a Internet.

3.3.1. Enfoques psicopedagógicos relevantes

No sólo los aspectos técnicos son importantes a la hora de elegir las herramientas tecnológicas más adecuadas para nuestras clases virtuales. También hay que analizar qué teorías educativas, lingüísticas y/o psicológicas subyacen en cada una de las plataformas. Así pues, a continuación se analizan las dos principales corrientes psicológicas que, desde mediados del siglo XX, han influido tanto en la educación como en la lingüística.

A lo largo de la historia se ha concebido el proceso de enseñanza-aprendizaje de formas muy diferentes. Ya en el siglo pasado, las dos principales corrientes que han dominado el panorama de la psicología y la educación han sido el conductismo y el cognitivismo (Sanpascual, 1995) y en los últimos años, el constructivismo: “The first significant steps in modelling instructional design were based upon behaviourist psychology. This was followed in the sixties and

seventies by cognitive psychology culminating with the third and fourth edition of “The conditions of learning” (Gagné, 1985) [...] The current “rage” is constructivism” (Kirschner, 2001: 2-3).

El conductismo está basado en el principio de estímulo-respuesta. Según esta teoría psicológica el aprendizaje depende de tres elementos fundamentales: “estímulo”, que sirve para favorecer un determinado comportamiento; “respuesta”, actuación provocada por el estímulo y “refuerzo”, acción que señala la respuesta como apropiada o inapropiada (Richards, Platt y Platt, 1992: 77-78; Palacios, 2007: 78). Este último elemento es clave en el aprendizaje de un idioma, ya que conseguirá que el comportamiento que se desea obtener del alumno se repita en nuevas ocasiones y acabe convirtiéndose en hábito. De este modo, el proceso de aprendizaje de una lengua se ve como la adquisición de distintas secuencias estímulo-respuesta.

La psicología cognitiva centra su interés en el proceso de pensamiento. El aprendizaje no consiste en conseguir respuestas, como propugnaba el conductismo, sino en conseguir conocimientos que el sujeto construye de forma activa y significativa, a partir de los datos que le proporcionan los sentidos. (Sierra y Carretero, 1996). Destacan en este campo los trabajos de Ausubel, Vygotsky y Gagné.

El constructivismo es la filosofía sobre la que se basa la plataforma Moodle. Parte de la premisa de que los alumnos construyen su propio conocimiento mediante la interpretación de su experiencia personal de aprendizaje y sus

creencias y conocimientos previos (Pérez Torres, 2004: 157). Carretero aporta una definición más completa acerca del constructivismo:

La idea que mantiene que el individuo -tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de esos dos factores. [...] El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una *construcción* del ser humano. (Carretero, 1993: 21)

Dougiamas, creador de Moodle, ha investigado extensamente los principios del constructivismo, como queda reflejado en su *Journey into Constructivism* (1998). En esta obra pone en relación el constructivismo con la pedagogía constructivista, según la cual el aprendizaje es especialmente efectivo cuando se construye algo que debe llegar a otros. Constructivismo y Constructivismo son, pues, dos caras de una misma moneda. Pueden distinguirse diferentes tipos de constructivismo (Dougiamas, 1998), pero el más relevante con respecto a la plataforma Moodle es el constructivismo social, que entiende la construcción del conocimiento no como una actividad individual, sino como una actividad que realiza un grupo social para otro. Es en este contexto de constructivismo social en el que se debe situar la aparición de los entornos virtuales de aprendizaje (de ahora en adelante EVA).

3.3.2. Comunidades virtuales y EVA

El Diccionario de la Real Academia Española (2001) define “comunidad” como un conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes, y “virtual” como algo aparente y no real. Este término se utiliza en contextos relacionados a la informática para referirse a grupos formados gracias a un sistema informático, sin necesidad de conocerse físicamente.

Según Salinas (2008), al hablar de comunidades virtuales de aprendizaje hay que ocuparse de tres aspectos fundamentales: cómo se aprende en comunidad, las oportunidades para la creación y organización de comunidades que favorecen los avances en las TIC, y la visión de éstas como comunidades de intercambio y cooperación. En la siguiente figura se explica con más detalle:

Comunidades virtuales de aprendizaje: aspectos básicos		
1. Cómo se aprende en comunidad	2. Oportunidades para las comunidades favorecidas por TIC	3. Visión de éstas como comunidades de intercambio y cooperación
<ul style="list-style-type: none"> - Implicación del alumno en actividades del grupo. - Incremento de autonomía y responsabilidad del alumno respecto a su aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nuevas formas de comunicación y relación. - Aparición de entornos interactivos. - Facilidades de la comunicación digital. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizan muchos elementos de las comunidades virtuales de Internet. - Son espacios de comunicación entre iguales con intereses comunes.

Tabla 8. Comunidades virtuales de aprendizaje: aspectos básicos

Cabero (2006) coincide con Salinas en relacionar la idea de comunidad con Internet. Desde el principio se ha utilizado para trabajar de manera conjunta, compartir datos, comunicarse; por tanto, para formar comunidades. El término “comunidad” es complejo, pues tiene connotaciones ideológicas y hasta religiosas. Y más complicaciones tiene definir lo “virtual”, pues suele relacionarse con lo no real. En palabras de Levy (1999: 17): “en su uso corriente, el término virtual, se suele emplear para expresar la ausencia pura y simple de existencia, presuponiendo la “realidad” como una realización material, y una presencia tangible”. Por su parte, Cabero define una comunidad virtual como una comunidad de personas “que comparten unos valores e intereses comunes, y que se comunican a través de las diferentes herramientas

de comunicación que nos ofrecen las redes telemáticas, sean sincrónicas o asincrónicas” (2006: 5).

Se suelen utilizar como sinónimos los términos “comunidad virtual de aprendizaje” y “entorno virtual de aprendizaje”, aunque el primero se refiere más a los miembros de la comunidad y el segundo al espacio de aprendizaje.

Un entorno virtual de aprendizaje, EVA, o *Virtual Learning Environment* (VLE) es, pues, una comunidad de Internet donde se llevan a cabo una serie de actividades de aprendizaje, en la que los participantes tienen acceso a numerosos recursos online (BECTA, 2004). De la Torre (<http://www.adelat.org/>) ha enumerado las características principales de esta nueva concepción del aprendizaje, relacionada con la filosofía constructivista:

- Visión de los alumnos como individuos, con necesidades diferentes.
- Planificación de los contenidos en función de los diferentes estilos de aprendizaje.
- Atención a la participación social, prestando especial atención a las capacidades de comunicación y colaboración.
- Cambio del papel del profesor, de instructor a facilitador.
- Reorganización de la situación de aprendizaje.

Aunque existe aún cierta confusión sobre la definición y funciones de los EVA, hay una serie de componentes que debe tener para ser considerado como tal (BECTA, 2004: 1):

- Herramientas de comunicación, como e-mail o mensajería instantánea, boletines de información, *chat*...
- Herramientas para el trabajo colaborativo: foros, intranet, blogs, calendario.
- Posibilidad de evaluación y calificación online.
- Acceso controlado a materiales curriculares.
- Posibilidad de acceso por parte del alumno fuera del horario de clase.

En muchas ocasiones los EVA son considerados sinónimos de los de los sistemas de gestión de contenidos, o *Content Management Systems* (CMS), aunque no tiene necesariamente que ser así. Por ello, es necesario en este punto hacer una diferenciación entre estos CMS y los sistemas de gestión de aprendizaje, o *Learning Management Systems* (LMS) como Moodle.

Un administrador de contenidos, o CMS (Content Management System, en sus siglas inglesas), es un sistema creado para facilitar la publicación de información en un sitio web, permitiendo a tantas personas como queramos, previa autorización, que participen sin necesidad de conocimientos técnicos previos. Permite administrar el contenido de una Web de forma automática: publicar, editar, borrar, etc.

Las características principales de un CMS son las siguientes: publicación en la Web, indexación, revisión, búsqueda y recuperación de la información. Según De la Torre (2005) el CMS es una herramienta de *software* que permite administrar el contenido de una página web de forma automática, de modo que no es indispensable tener conocimientos técnicos para utilizarlo. Los CMS

gratuitos, o de código abierto (*open source*) más usados son: PHP (<http://phpnuke.org>); Zikula (<http://zikula.org>); Xoops (<http://www.xoops.org>); Joomla (<http://www.joomla.org>).

En cambio, un LMS va un paso más allá, pues lo que gestiona, además de contenidos, son las acciones de formación: registra usuarios, organiza los cursos, almacena datos sobre los alumnos y da la posibilidad de crear informes con los resultados. Por ello, se ha convertido en la herramienta ideal para la enseñanza-aprendizaje en un entorno virtual. Al igual que sucede con los CMS, hay LMS de pago, como WebCT, o de código abierto, como Moodle.

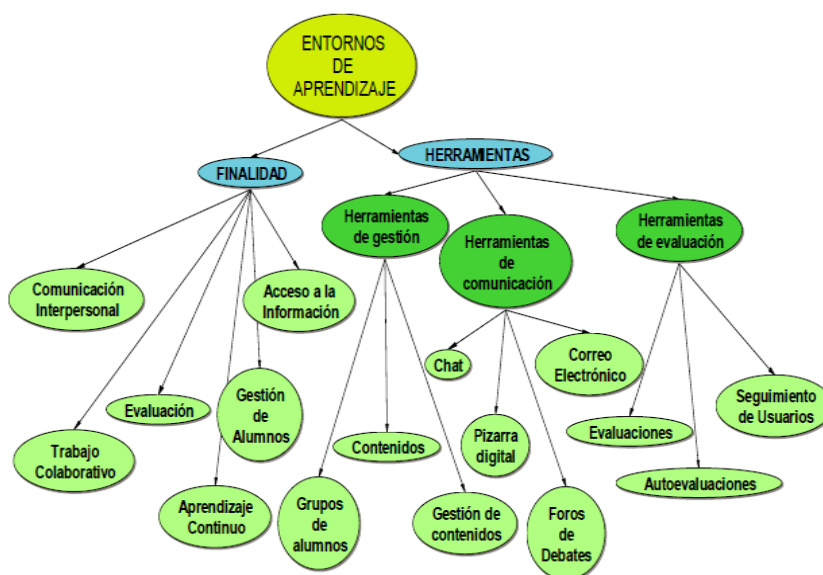


Figura 9. Descripción de los entornos de aprendizaje (Pinto, 2005: 404)

3.3.3. El *software* libre (*open source*)

Son considerados *software* libre todos aquellos programas informáticos que permiten a los usuarios copiar, modificar o distribuir su contenido sin tener que pagar permisos de propiedad intelectual, aunque siempre bajo ciertas normas

de colaboración y uso (Cobo y Pardo, 2007: 13). Un concepto asociado al *software* libre es el de “Copyleft”: “subvirtiendo las leyes de Copyright, una licencia de Copyleft asegura la gratuidad y el uso compartido de la propiedad intelectual en perpetuidad” (Cobo y Pardo, 2007: 11). A continuación se exponen con detalle los distintos aspectos relacionados con el *software* libre.

3.3.4. Licencia pública GNU

La Licencia Pública General de GNU, o *GNU Public License* (GNU GPL) fue creada por la *Free Software Foundation* a mediados de los años 80, y está diseñada para proteger la libre distribución y uso de *software*. Es decir, el *software* que lleva esta licencia es *software* libre (www.gnu.org).

Está, pues, relacionada con el movimiento de *software* libre iniciado en los años 80 por Richard Stallman, creador precisamente del proyecto GNU. (Stallman, 1998). Su objetivo era dar libertad a los usuarios de ordenadores y conseguir reemplazar el *software* con licencia restrictiva por uno libre y gratuito, también conocido como *software* de código abierto.

3.3.5. Licencia Creative Commons

Creative Commons (CC) es una corporación sin ánimo de lucro, fundada en 2001 por un grupo de expertos en propiedad intelectual en redes electrónicas (<http://creativecommons.org>). Desde sus inicios ha estado ligada al Centro Berkman para Internet y la Sociedad de la Escuela de Derecho de Harvard, así como la de la Universidad de Stanford, donde se aloja y desarrolla el proyecto en la actualidad.

El principal objetivo de Creative Commons es la creación de un espacio que promueva y facilite el intercambio de trabajos artísticos, intelectuales, etc. protegiendo siempre los derechos intelectuales de los autores (Vercelli, 2003). Está inspirado en la Licencia Pública General del sistema GNU, y consiste en desarrollar una aplicación que ayude a los autores a licenciar sus obras antes de ponerlas en dominio público de un modo diferente al del tradicional *copyright*.

Se diferencia de la GPL-GNU en que no está diseñada exclusivamente para *software*, sino también para obras culturales: sitios web, imágenes, sonido, películas, literatura, etc. (Vercelli, 2003). El objetivo final detrás de esta iniciativa es, pues, acostumbrar a los usuarios de Internet a usar los recursos disponibles en la Red que sean de libre circulación, eso sí, siempre acreditando la autoría.

3.3.6. Cursos libres

Hacia 2003 el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT), junto con la fundación William and Flora Hewlett y la fundación Andrew Mellon, puso en marcha el proyecto OpenCourseWare (OCW), que ofrece material docente universitario gratuito y sin ninguna restricción de acceso (www.ocw.mit.edu). Es, según González-Barahona (2003), un ejercicio desinteresado de promoción del conocimiento, y desde luego una clara muestra de la dirección que está tomando la publicación de contenidos en Internet: cada vez se limita menos el acceso a publicaciones científicas y académicas, y se tiende hacia la gratuidad de dichas publicaciones.

Debido al éxito obtenido (empezó con unos pocos cursos y en la actualidad hay cerca de 1.800), ha creado diferentes espacios de colaboración para facilitar que otras universidades puedan también ofrecer OpenCourseWare. Un ejemplo en España es Universia (www.ocw.universia.net), en cuya página web se especifican las características de estos cursos:

- Son espacios web con materiales docentes creados por profesores para la educación superior.
- Estos materiales constituyen recursos utilizados por los propios profesores en las asignaturas que imparten.
- Se ofrecen libremente y son accesibles universalmente en la red.
- No tienen su difusión limitada por derechos de propiedad intelectual.
- Se permite su uso, adaptación y redistribución, con ciertas restricciones.

Los cursos libres se han desarrollado principalmente en el ámbito universitario, pero en el último año se ha comenzado a dar a conocer en España la iniciativa del MIT de ofrecer cursos gratuitos también en los institutos de enseñanzas medias, mediante el proyecto “Highlights for Highschools” (<http://ocw.mit.edu/OcwWeb/hs/home/home/index.htm>). En España, la Universidad de Valencia es la institución pionera en dicha iniciativa (http://www.uv.es/ocw/cat/Not_Secundaria_200509.html).

3.4. Nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje

3.4.1. Aprendizaje multimedia

Visto el rápido desarrollo de la EAO en las últimas décadas, es evidente que el acceso a la información y su procesamiento mental por parte del alumno no se realiza por un solo canal, sino que es multisensorial, o multimedia. Según la definición de la RAE de este último término, podríamos decir que el “aprendizaje multimedia” es un tipo de aprendizaje que utiliza simultáneamente diversos medios en la transmisión de información, fundamentalmente imágenes, sonidos y texto.

Mayer, uno de los principales autores en este campo, va mas allá y toma un enfoque claramente constructivista, pues considera que el aprendizaje multimedia es aquel que consigue construir representaciones mentales, es decir, construye conocimiento:

Multimedia learning occurs when people build mental representations from words (such as spoken text or printed text) and pictures (such as illustrations, photos, animation or video). As you can see in this definition, multimedia refers to the presentation of words and pictures, whereas learning refers to the learner’s construction of knowledge. (Mayer, 2005: 2)

Este autor ha escrito extensamente sobre el tema (2001, 2005) y ha propuesto una de las teorías más relevantes en este campo: la Teoría Cognoscitiva del Aprendizaje Multimedia. Esta teoría parte de la idea de que existen tres tipos de memoria en la que se almacena la información que recibimos (Latapie, 2007): memoria sensorial, que recibe los estímulos sensoriales externos y almacena brevemente la información que llega a los sentidos; memoria de trabajo, que retiene la información a corto plazo; memoria a largo plazo, con

una gran capacidad de retención, base de toda actividad cognoscitiva. Estos tres tipos de memoria pueden ser representados gráficamente del siguiente modo:

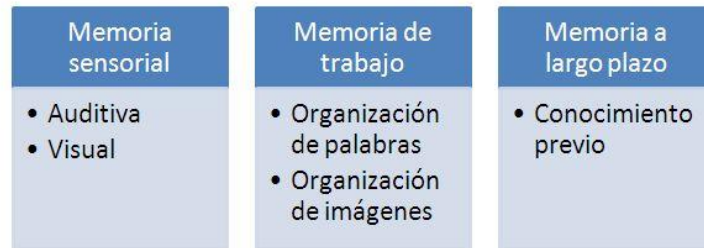


Figura 10. Tipos de memoria según Mayer (2005)

Cuando el alumno tiene acceso a materiales multimedia, la nueva información le llega a través de dos canales: el auditivo y el visual (memoria sensorial). A continuación, es en la memoria de trabajo donde tiene lugar la mayor parte del aprendizaje multimedia, pues sonidos e imágenes se conectan y organizan. Es aquí donde se construye el conocimiento (Mayer, 2005), el cual engarza con el conocimiento previo.

Son esenciales tanto estos conocimientos previos como que el nuevo material que se recibe sea presentado de forma lógica, estructurada y adecuada. De este modo se conseguirá un aprendizaje significativo por parte del alumno, además de una mayor capacidad de retentiva y de transferencia de estos conocimientos.

En lo que al docente se refiere, es necesario comprender el funcionamiento de la mente y de la memoria (especialmente de la memoria de trabajo), así como

la forma en que el ser humano procesa la información, para poder crear sus propios materiales multimedia, o adaptar aquellos disponibles en el mercado, y conseguir un óptimo rendimiento del alumnado, uno de los objetivos de esta investigación precisamente.

3.4.2. Creación de materiales multimedia

En el apartado anterior ya se han expuesto los principios del aprendizaje multimedia y se ha avanzado la importancia de la utilización de materiales de este tipo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la presente investigación se han creado materiales multimedia que apoyarán las clases presenciales y, aunque el contenido textual era el mismo que el de los materiales impresos, se ha prestado atención al contexto visual, de modo que pasaran a ser efectivamente materiales multimedia. Por este motivo, se ha hecho una investigación previa de carácter teórico, relativa al diseño instruccional de materiales, no sólo multimedia, sino también digitales y apropiados para el entorno virtual de aprendizaje en el que se iban a alojar.

Es necesario tener en cuenta cuatro principios básicos a la hora de diseñar materiales multimedia (Poveda, 2009):

- Pertinencia de los objetivos de formación: es importante analizar el propósito con el que se están creando esos materiales, y si es conveniente o no la utilización de materiales multimedia para ese fin.
- Nivel de interactividad y control por parte del alumno y del profesor.
- Usuarios: es conveniente determinar el grupo a quien van dirigidos los materiales antes de comenzar el diseño instructivo.

- Tecnología: también es necesario el conocimiento del *hardware* y *software* de que se dispone con anterioridad al diseño de materiales multimedia, pues el éxito final de estos materiales dependerá en gran medida de este aspecto.

También es importante determinar las características pedagógicas de los materiales digitales multimedia que el docente diseñe. Cabero y Gisbert (2002) sugieren una serie de principios metodológicos para el diseño y desarrollo de estos materiales:

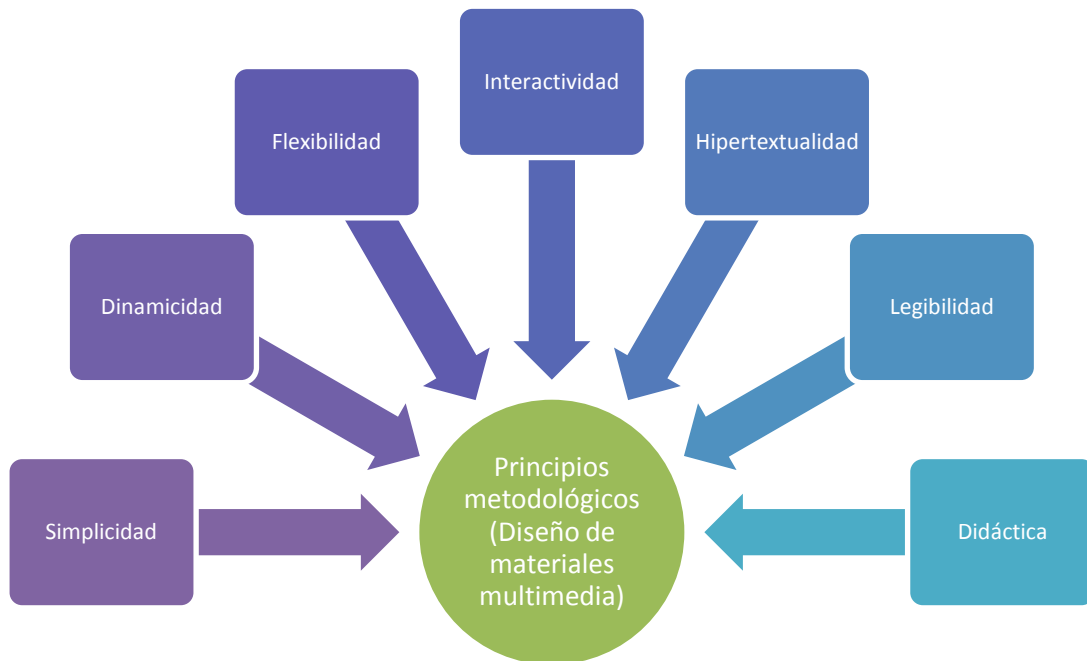


Figura 11. Principios metodológicos para diseño materiales multimedia (Cabero y Gisbert, 2002)

Por su parte, Guàrdia (2000) enumera los pasos a seguir en el desarrollo de los nuevos materiales multimedia. Desde el punto de vista pedagógico, éste es el procedimiento:

- 1) Revisión de los materiales ya desarrollados.
- 2) Identificación y selección de los destinatarios.
- 3) Identificación y selección de la información.
- 4) Concreción de los objetivos.
- 5) Selección y secuenciación de los contenidos.
- 6) Definición del mapa conceptual.
- 7) Diseño de los recorridos potenciales.

Esta misma autora también presta atención a las consideraciones técnicas que el docente debe observar:

- Soportes de distribución de la información.
- Equipo técnico y humano.
- Estándares de calidad.
- Plataforma en la que se ubicarán los materiales.
- Especificación del plan y temporalización.
- Disponibilidad tecnológica por parte de los usuarios / alumnos.

La preparación de materiales multimedia es, por tanto, una labor que debe ser tomada en serio por parte del docente, si quiere que los resultados sean satisfactorios. El propósito de estos materiales es potenciar al máximo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y para conseguir este objetivo es fundamental contar con recursos multimedia de calidad.

El uso de estos materiales multimedia es una pieza clave del cambio paulatino que se está produciendo en el proceso educativo, en el cual están cambiando los roles del docente y el discente. Gracias a estos nuevos recursos, el docente

pasa a un segundo plano y el alumno toma responsabilidad real de su propio aprendizaje.

3.4.3. Cambio de papel del profesor y del alumno

Quizá uno de los cambios más drásticos en el contexto educativo en esta nueva era digital ha sido la transformación del papel del docente, quien se ve convertido en un coordinador del aprendizaje, cediendo el protagonismo al propio alumno. Sin embargo, esto no implica una disminución en su importancia, pues como señalan varios autores (Lim y Barnes, 2002; Martínez Rico, 2006), su papel continúa siendo esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No sólo eso, sino que el perfil de un profesor que trabaja con EVA, como el que ocupa la presente investigación, ha de convertirse en plenamente multidisciplinar. De la Torre (2005) sintetiza las nuevas funciones del docente en el siguiente cuadro:

Función	Tareas
Creación de contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Redactar el programa. • Elaborar los contenidos a impartir a lo largo del curso. • Crear contenidos o ítems de evaluación. • Diseñar actividades.
Revisión metodológica	<ul style="list-style-type: none"> • Definir el modelo pedagógico a seguir en el curso. • Organizar el contenido de manera didáctica, sugiriendo actividades de aprendizaje, evaluación, etc. • Asesorar para el diseño de tareas y evaluación. • Formación de tutores.

Diseño de elementos complementarios	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar elementos multimedia del curso. • Producir imágenes fijas (dibujos, fotografías). • Producir sonidos (voz, música). • Producir animaciones, videos o simulaciones virtuales.
Diseño web	<ul style="list-style-type: none"> • Inserción de contenidos en la plataforma tecnológica que se utilice en el curso. • Configurar el formato web del curso. • Adaptar el formato de los contenidos. • Trasladar los contenidos a la plataforma tecnológica que se emplee en el curso.
Administrar la plataforma	<ul style="list-style-type: none"> • Dar de alta y baja a alumnos y a cursos. • Asignar contraseñas. • Ajustar las configuraciones necesarias de los espacios y añadir o suprimir elementos a los mismos: <i>chats</i>, foros, etc.
Tutorizar	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar a los alumnos a lo largo del desarrollo del curso. • Solucionar dudas y resolver problemas. • Dinamizar los espacios. • Animar al alumnado. • Informar de errores o deficiencias a la coordinación.
Coordinar	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar el trabajo de los tutores. • Introducir modificaciones en aspectos relacionados con la evaluación de la actividad, una vez comenzada ésta. • Ajustar la temporalización de la actividad conforme a las circunstancias particulares del desarrollo de la misma.
Gestionar	<ul style="list-style-type: none"> • Convocar la actividad. • Publicitar la misma. • Gestionar solicitudes. • Revisar evaluación. • Emitir certificaciones.

Tabla 9. Perfil del profesor en los EVA

En lo que al profesor de idiomas en concreto se refiere, Fernández Carballo-Calero (2001) profundiza sobre la importancia del docente al utilizar las nuevas tecnologías en la clase de LE:

The fact that the approach we follow focuses on the student (a “student-centred approach”) does not mean that the teacher will not play an important role in the educational program, but rather that the teacher’s role will have to change from:

- “transferer of knowledge” to “facilitator” (Davies & Crowther, 1995);
- “authority” to “consultant and facilitator” (Kornum, 1992);
- “director of learning” to “facilitator of learning” (Brett, 1996);
- “sage of the stage” to “guide on the side” (Eastment, 1998);
- “transmitter of knowledge” to “coach”, “mentor”, “manager of the learning”, “expert on learning psychology”, “technical expert” (Soo & Ngeow, 1997);
- Someone in charge of “telling” to someone in charge of “facilitating learning” (Laurillard, 1995);

In summary, the teacher who uses multimedia in his classes will become a “guide” (Barnett, 1993; Willets, 1992) and a “resource expert” (Willets, 1992), a “resource provider”, a “mentor” (Pennington, 1996). (Fernández Carballo-Calero, 2001: 7)

Por su parte, los alumnos también se ven forzados a desarrollar nuevas capacidades y competencias para desenvolverse de forma efectiva en este nuevo paradigma educativo (Cabero, 2007: 272-273):

- Adaptabilidad a un ambiente que se modifica rápidamente.
- Capacidad para trabajar en equipo.
- Elaboración de propuestas creativas y originales para resolución de problemas.
- Capacidad para aprender, desaprender y volver a aprender.
- Toma de decisiones.
- Independencia.
- Técnicas de pensamiento abstracto.

Una de las últimas tendencias, consecuencia de esta nueva era, es el denominado *just-in-time learning*, o aprendizaje según las necesidades específicas de cada sujeto: cuando, como y sobre el tema que se demande (www.wikipedia.org). Sin llegar a estos extremos, no cabe duda de que el alumno del siglo XXI necesita dejar de memorizar datos y aprender conceptos, para desarrollar otra serie de habilidades más relacionadas con el autoaprendizaje.

Del mismo modo, es evidente que los materiales multimedia y el aprendizaje en línea, ya sea bajo el modelo de *e-learning* o el de *blended learning* forman parte de la educación del futuro.

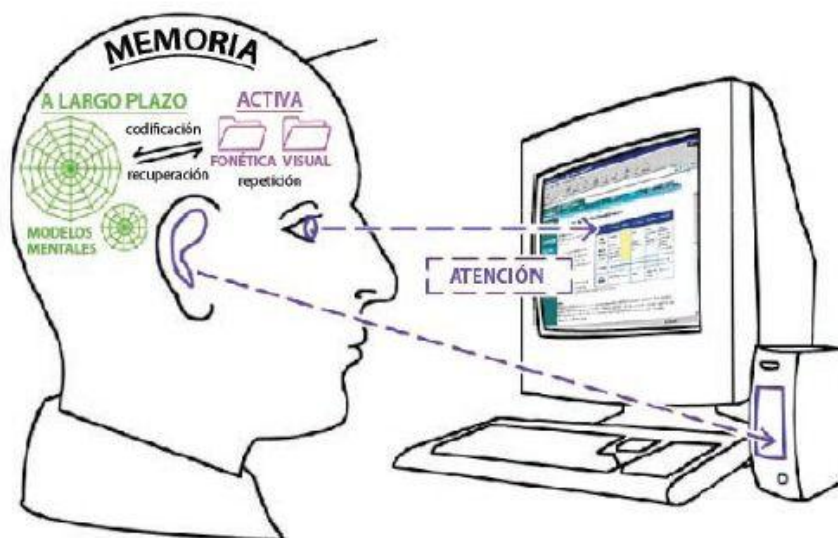


Figura 12. Aprendizaje en línea efectivo (Clark, 2008)

3.5. Referencias

Area, M. (2005). *La educación en el laberinto tecnológico*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Barrett, B. y Sharma, P. (2007). *Blended Learning*. Oxford: Macmillan.

Berners-Lee, T. (2000). *Tejiendo la Red: El inventor del World Wide Web nos descubre su origen*. Madrid: Siglo veintiuno.

Berners-Lee, T., Hendler, J. y Lassila, O. (2001). The semantic Web. *Scientific American*, Vol. 284, núm. 5, 34-44.

Blake, N. y Standish, P. (2000). *Enquiries at the interface: Philosophical problems of online education*. Oxford: Blackwell.

Bringué, X. y Sádaba, C. (2009). *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Ariel / Fundación Telefónica.

British Educational Communications and Technology Agency (BECTA). (2004). *What the research says about Virtual Learning Environments in teaching and learning*. [http://partners.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/wtrs_vles.pdf]. (Consultado 15/06/09).

Bustos, S. A. y Miranda, D.G.A. (2005). *Un modelo para blended-elearning. Un caso aplicado a la formación en el trabajo*. [http://cexpe.iztacala.unam.mx/historico/10recomedu_abs/abs_2005.htm]. (Consultado 20/06/09).

Cabero, J. (1994). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Comunicar*, 3, 14-25.

Cabero, J. (2000). *Análisis de medios de enseñanza*. Sevilla: Ediciones Alfar.

Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Madrid: Paidós.

Cabero, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20. [<http://edutech.rediris.es/Revelec2/revelec20/cabero20.htm>]. (Consultado 25/05/09).

Cabero, J. (Ed.). (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Cabero, J. y Gisbert, M. (2002). *Materiales formativos multimedia en la red. Guía práctica para su diseño didáctico*. Sevilla: SAV de la Universidad de Sevilla.

Castells, M. (2000). *La era de la información. Vol. I, II y III*. Madrid: Alianza.

Carracedo, J.D. (2006). Prácticas y discursos sobre brechas digitales y sus estratificaciones. En R. Casado (Coord.), *Claves de la alfabetización digital* (págs. 93-98). Madrid: Ariel / Fundación Telefónica.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Madrid: Edelvives.

Casado, R. (Coord.). (2006). *Claves de la alfabetización digital*. Madrid: Ariel / Fundación Telefónica.

- Cerezal, N. (2001). *Nuevas tecnologías aplicadas al aprendizaje del inglés I: guía didáctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Chapelle, C. (2003). *English language learning and technology*. Filadelfia: John Benjamins Pub.
- Clark, R. (2008). *Aprovechamiento de los recursos multimedia para el aprendizaje*. [http://www.adobe.com/es/products/captivate/pdfs/captivate_leveraging_multimedia.pdf]. (Consultado 11/03/10).
- Cobo, C. y Pardo, K. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fastfood*. (Publicación electrónica: <http://planetaweb2.net>). (Consultado 25/06/09).
- Consejo de Europa. (2001). *E-Learning. Concebir la educación del futuro*. [<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0172:FIN:ES:PDF>]. (Consultado 23/06/09).
- De la Torre, A. (2005). *CMS y LMS*. [http://www.adelat.org/media/docum/nuke_publico/cms_y_lms.html]. (Consultado 10/06/09).
- De Pablos, J. (2006). El marco del impacto de las Tecnologías de la Información. Herramientas conceptuales para interpretar la mediación tecnológica educativa. *Revista Telos. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 67. [<http://www.campusred.net/telos/>]. (Consultado 23/06/09).

Dougiamas, M. (1998). *A journey into Constructivism*. [<http://dougiamas.com/writing/constructivism.html>]. (Consultado 10/08/08).

Fernández Carballo-Calero, M. (2001). The EFL teacher and the introduction of multimedia in the classroom. *CALL*, 14 (1), 3-14.

García Aretio, L. (2002). ¿Por qué e-Learning? *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)*. [<http://www.uned.es/bened/p7-9-2002.html>]. (Consultado 28/06/09).

García Aretio, L. (2004). Blended Learning ¿Es tan innovador? *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)*. [<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-9-2004.pdf>]. (Consultado 30/06/09).

Gimeno, A. e Ingraham, B. (1994). *The Camille project: España interactiva*. [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/09/4c.pdf]. (Consultado 21/06/09).

González-Barahona, J.M. (2003). *Hacia nuevas formas de producción y difusión del conocimiento*. [<http://sinetgy.org/~jgb/articulos/nuevas-formas-conocimiento/>]. (Consultado 15/06/09).

Guàrdia, L. (2000). El diseño formativo: un nuevo enfoque de diseño pedagógico de los materiales didácticos en soporte digital. En A. Sangrà y J.M. Duart, (Eds.), *Aprender en la virtualidad* (págs. 171-187). Barcelona: EDIUOC / Gedisa.

Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Madrid: Gedisa.

Hanson-Smith, E. (2001). Computer-assisted language learning. En R. Carter y D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (págs. 107-119). Cambridge: Cambridge University Press.

Hanson-Smith, E. (2003). A Brief history of CALL theory. *CATESOL Journal*, 15 (1), 21-30.

Harasim, L., Hiltz, S.R., Teles, L., y Turoff, M. (1995). *Learning networks: A field guide to teaching and learning online*. Cambridge, MA: MIT Press.

Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IEAE). (2007). *Informe sobre la implantación y el uso de las TIC en los centros docentes de Educación Primaria y Secundaria (2005-2006)*. Madrid: MEC y MITC (En formato electrónico).

Johnson, S. (1997). *Interface Culture: how new technology transforms the way we create and communicate*. Nueva York: Harper Collins.

Khan, B. (Ed.). (1997). *Web-based instruction*. Nueva Jersey: Englewood Cliffs.

- Kirschner, P. (2001). Using integrated electronic environments for collaborative teaching/learning. *Research dialogue in learning and instruction*, 2, 1, 1-9. [http://www.ou.nl/Docs/Expertise/NELLL/publicaties/Using%20integrated%20electronic%20environments%20for%20collaborative%20teaching%20learning.pdf]. (Consultado 10/06/09).
- Latapie, I. (2007). Acercamiento al aprendizaje multimedia. *Investigación universitaria multidisciplinaria*, 6, 6, 7-14.
- Leask, M. (Ed.). (2001). *Issues in teaching with ICT*. Oxon: Routledge Falmer.
- Leiner, B., Cerf, G. et al. (2003). *A brief history of the Internet*. [http://216.239.37.104/translate_c?hl=es&u=http://www.isoc.org/internet-history/brief.html&prev=/search%3Fq%3Dy%2BGALBREATH,%2BJ.%2B(1997):%2B%2522The%2BInternet:%2Bpast,%2Bpresent,%2Band%2Bfuture%2522,%2BEducational%2BTechnology,%2B39-44.%26hl%25%20]. (Consultado 15/06/09).
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.
- Levy, M. y Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Levy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.

Lim, Ch. y Barnes, S. (2002). "Those who can, teach". The pivotal role of the teacher in the information and communication technologies (ICT) learning environment. *Journal of Educational Media*, 27 (1/2), 19-40.

López Meneses, E. (2008). *Análisis de los modelos didácticos y estrategias de enseñanza en Teleformación: Diseño y experimentación de un instrumento de evaluación de las estrategias de enseñanza de cursos telemáticos de formación universitaria*. Tesis doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

Marquès, P. (1998). *Usos educativos de Internet. ¿Hacia un nuevo paradigma de la enseñanza?* [<http://dewey.uab.es/pmarques/usosred2.htm>]. (Consultado 04/06/09).

Martínez Rico, P. (2006). *Presencia de las tecnologías de información y comunicación en el aula de inglés de secundaria*. Tesis doctoral, Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Mayer, R. (2001). *Multimedia Learning*. Nueva York: Cambridge University Press.

Mayer, R. (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Nueva York: Cambridge University Press.

McLuhan, M. (1996). *Understanding media: The extensions of man*. Cambridge, MA: MIT Press.

Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning - parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL : the Journal of EUROCALL*, 17(2), 163-178.

OCDE (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. [<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>]. (Consultado 02/03/10).

O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0?* [<http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html?page=1>]. (Consultado 20/12/09).

Palacios, I. (Dir.). (2007). *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Madrid: Enclave-ELE / CLE International.

Pérez Crespo, S. (2007). *¿Cómo será la Web 3.0?* [http://sociedad.informacion.fundacion.telefonica.com/DYC/SHI/seccion=1188&idioma=es_ES&id=2009100116310011&activo=4.do?elem=4215]. (Consultado 24/12/09).

Pinto, M. (Coord.). (2005). *Habilidades y competencias de gestión de información para aprender a aprender en el Marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. [<http://univ.micinn.fecyt.es/univ/proyectos2005/EA2005-0043.pdf>]. (Consultado 10/06/09).

Poveda, D. (2009). *El papel de los materiales multimediales en el aula.*

[<http://www.cibersociedad.net/congres2009/en/coms/el-papel-de-los-materiales-digitales-multimediales-en-el-aula/324/>]. (Consultado 11/03/10).

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Vol. 9

(5). [<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>] (Consultado 06/03/10).

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española (22ª ed. 2 vols.)*. Madrid: Espasa Calpe.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación primaria. (BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006).

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE núm. 5, de 5 de enero de 2007).

Richards, J. C., Platt, J. y Platt, H. (1992). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.

Robb, T. (2004) *Building your own course management system.* [<http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/~trobb/>]. (Consultado 12/06/09).

Ruipérez, G. (1995). *Enseñanza de lenguas y traducción con ordenadores*. Madrid: Ediciones pedagógicas.

Ruipérez, G. (1997). *Traducción y enseñanza de lenguas asistidas por ordenador: Guía didáctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Salinas, J. (2000). Las redes de comunicación (I): Referencias técnicas y servicios ofrecidos. En J. Cabero *et al.* (Eds.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (págs. 159-178). Madrid: Síntesis.

Salinas, J. (2008). *Comunidades virtuales y aprendizaje digital*. [<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-173269.html>]. (Consultado 14/02/09).

Sanpascual, G. (1995). *El aprendizaje y la enseñanza en primaria y secundaria desde el punto de vista constructivista*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Sierra, B. y Carretero, M. (1996). Aprendizaje, memoria y procesamiento de la información: La psicología cognitiva de la instrucción. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. II) (págs. 141-158). Madrid: Alianza Editorial.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Stallman, R. (1998). *The GNU operating system and the free software movement*. [<http://lp.jurid.net/linux/movement.htm>]. (Consultado 04/02/09).

- Trejo, R. (2001). *Vivir en la Sociedad de la Información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital*. [<http://www.oei.es/revistactsi/numero1/trejo.htm>]. (Consultado 02/05/08).
- Van Dijk, J. y Hacker, K. (2003). The digital divide as a complex and dynamic phenomenon. *The Information Society*, 19, 315-326. [http://www.gw.utwente.nl/vandijk/research/digital_divide/Digital_Divide_ovorigen/pdf_digitaldivide_website.pdf]. (Consultado 21/12/08).
- Veà, A. (2002). *Historia, Sociedad, Tecnología y Crecimiento de la Red. Una aproximación divulgativa a la realidad más desconocida de Internet*. Tesis doctoral. Departamento de Empresa y Tecnología. Universidad Ramón Llull, Barcelona. [<http://www.tdx.cesca.es/>]. (Consultado 02/05/07).
- Vercelli, A. (2003). *Creative Commons y la profundidad del Copyright*. [<http://www.arielvercelli.org/ccy|pdc/>]. (Consultado 11/03/10).
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza Editorial.
- Warschauer, M. Chun, D. y DaGrossa, P. (Eds.). (2002). Technology and teacher education. *Language learning & technology*, 6, 3. [<http://lt.msu.edu/vol6num3/pdf/vol6num3.pdf>]. (Consultado 20/03/10).
- Warschauer, M., y Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.

White, K.W. y Wheight, B.H. (2000). *The Online teaching guide*. Needham Heights, MA: Pearson Education.

Zapata, M. (2008). Un cuarto de siglo de ayuda pedagógica en ordenadores y en redes. *Quaderns Digitals*, 51, 13-32. [<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>]. (Consultado 15/05/09).

Zeldman, J. (2006). *Web 3.0*. [<http://www.alistapart.com/articles/web3point0/>]. (Consultado 19/03/10).

CAPÍTULO 4: LA ENSEÑANZA DE LENGUAS ASISTIDA POR ORDENADOR

4.1. Introducción

Después de haber analizado el papel de la tecnología en la educación en general, vamos a centrarnos en este cuarto capítulo en el papel de la tecnología en el campo de las lenguas extranjeras.

La enseñanza de idiomas se ha beneficiado sin duda de los rápidos avances de la tecnología, que la han hecho más funcional y accesible (Cerezal, 2001). El uso del ordenador, que en un principio fue considerado un recurso más, ha dado lugar a una nueva disciplina conocida como Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador, o ELAO (*Computer Assisted Language Learning*, CALL en inglés).

El término CALL fue acordado en el congreso de TESOL de Toronto, en 1983, referido al uso de tecnología en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (Chappelle, 2001). Levy, en la década de los noventa, da una definición más detallada al especificar que es la búsqueda y estudio de las aplicaciones del ordenador en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, no la tecnología en general: “Computer-Assisted Language Learning (CALL) may be defined as ‘the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning’” (Levy, 1997: 1). Pérez Torres (2004: 84) apunta, además, otras expresiones utilizadas para la ELAO que no han sido aún traducidas al español y suelen referirse a proyectos más restringidos:

CAI	<i>Computer Assisted Instruction</i>
CASLA	<i>Computer Applications in Second Language Acquisition</i>
ICALL	<i>Intelligent Computer Assisted Language Learning</i>
CELL	<i>Computer Enhanced Language Learning</i>
TELL	<i>Technology Enhanced Language Learning</i>
WELL	<i>Web Enhanced Language Learning</i>
CMC	<i>Computer Mediated Communication</i>
CLL	<i>Community Language Learning</i>

Tabla 10. Siglas y acrónimos utilizados en la ELAO

4.2. Carácter interdisciplinar de la ELAO

La ELAO tiene un enfoque multidisciplinar y toma elementos de diferentes campos, como la Lingüística Aplicada, la Psicolingüística, la Informática o el Diseño Gráfico. Aún así, posee unos rasgos propios y sería reduccionista afirmar que se trata simplemente enseñanza de idiomas con el apoyo de la tecnología. Pérez Torres (2004: 86-87) relaciona la ELAO con los siguientes campos académicos:

- El aprendizaje programado, que surgió en la década de los cincuenta, como una aplicación lineal de las teorías conductistas de Skinner, especialmente a raíz de su obra *Verbal Behaviour* (1957). Esta disciplina se encuentra en la base de la enseñanza asistida por ordenador (EAO; CAI) y en los comienzos de la ELAO.
- La lingüística computacional y la traducción automática.
- La inteligencia artificial, cuyo objetivo es el desarrollo de sistemas que simulen la inteligencia humana.
- La tecnología educativa y el diseño instructivo.

- La interacción persona-ordenador, o IPO (*Human Computer Interaction*, HCI en inglés). Estudia de qué manera el intercambio de información entre personas y ordenadores puede ser más eficiente. Para autores como Chapelle (2001, 2007) la IPO puede contribuir a avanzar en el campo psicológico y psicolingüístico en la ELAO.
- La lingüística aplicada y las teorías sobre la adquisición de una segunda lengua.
- La informática y el diseño gráfico, cuyos avances en los últimos años han contribuido a hacer los materiales más atractivos para el usuario y más sencillos de manejar, mejorando en gran medida la interfaz.

4.3. Evolución de la ELAO

A la hora de describir la evolución de la ELAO, pueden tomarse dos perspectivas diferentes: la perspectiva histórica, centrada en la progresión temporal, y la interpretativa (Delcloque *apud* Pérez Torres, 2004). Según esta última perspectiva, se puede distinguir entre: ELAO conductista (Behaviouristic CALL), basada en el conductismo de Skinner; ELAO comunicativa (Communicative CALL), en línea con el enfoque comunicativo; y ELAO integradora (Integrative CALL), influida por la pedagogía socio-cognitiva y centrada en actividades del tipo *task-based*, *project-based* y *content-based* (Pérez Torres, 2004; Warschauer y Healey, 1998). Hanson-Smith (2003), sin embargo, parte de la perspectiva interpretativa para adoptar una visión que podríamos denominar pedagógica, pues compara la evolución de la ELAO con los cambios metodológicos en la enseñanza del inglés como segunda lengua. En su interesante artículo “A Brief History of CALL Theory” repasa las

diferentes etapas metodológicas de la enseñanza de lenguas (el enfoque audio-oral; los enfoques y métodos alternativos como el método silencioso, la sugestopedia o el aprendizaje en comunidad; el enfoque comunicativo; la enseñanza basada en contenidos; el aprendizaje por tareas, etc. hasta llegar al constructivismo) y afirma que la ELAO ha reproducido esta secuencia en un espacio de tiempo mucho más breve. De este modo concluye:

In summary, the field of TESOL has passed through pedagogical stages in 10-12 year cycles. [...] CALL has, interestingly, replicated this 50-year development in a foreshortened or accelerated manner, retracing the entire pedagogical history of TESOL methods in only about 10 years. (Hanson-Smith, 2003: 25)

En este trabajo, sin embargo, la autora ha optado por centrarse en la perspectiva histórica, por considerarla la más objetiva, ya que está fundamentada en datos y publicaciones (Delcloque *apud* Pérez Torres, 2004).

4.3.1. El comienzo de la ELAO

La enseñanza asistida por ordenador (EAO) surgió a principios de los años sesenta en Estados Unidos (Ruipérez, 1995; Levy, 1997), aunque otros autores la adelantan a la década de los cincuenta (Pérez Torres, 2004). En esa época el enfoque pedagógico seguido en la enseñanza de idiomas era el método audio-oral (*audio-lingual*). Como se ha mencionado ya en el segundo capítulo, dicho método se centra en el estudio de las estructuras y patrones de la lengua, y el aprendizaje de un idioma se concibe como la adquisición de distintas secuencias estímulo-respuesta. Las teorías conductistas de Skinner y su obra *Verbal Behaviour* (1957) tuvieron una influencia decisiva en el desarrollo de la ELAO, y del aprendizaje programado, con el que se lograba

una enseñanza individualizada, en la que el alumno podía elegir su ritmo de aprendizaje (Levy, 1997: 14).

Estados Unidos fue el país pionero en la EAO en general, y se consideró entonces que el uso de ordenadores mejoraría significativamente la calidad del sistema educativo norteamericano, aunque, debido a su gran tamaño (eran grandes ordenadores en centros de cálculo de las universidades), el uso del ordenador se limitó a la enseñanza universitaria (Ruipérez, 1995).

Entre los proyectos que se desarrollaron entonces destacan PLATO y TICCIT, ambos en universidades americanas. PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations) fue una iniciativa de la Universidad de Illinois, diseñado para lograr una enseñanza interactiva con grupos numerosos. Uno de los aspectos más novedosos del proyecto era la incorporación de archivos de notas que permitía la comunicación entre los usuarios, una forma primitiva de correo electrónico (Chapelle y Jamieson, 1984; Levy, 1997; Pérez Torres, 2004). Sigue siendo utilizado hoy en día (www.plato.com). Por otra parte, el proyecto TICCIT (Time-Shared, Interactive, Computer Controlled Information Television), de la Brigham Young University, combinaba el uso del ordenador y la televisión. La importancia de esta iniciativa radica en que fue el primer ejemplo de ELAO multimedia (Levy, 1997: 18; Pérez Torres, 2004: 89).

4.3.2. La ELAO en la década de los 80

Hacia el final de la década de los setenta aparecieron nuevos enfoques metodológicos que intentaban dar respuesta a la complejidad de la enseñanza y aprendizaje de una LE. Los denominados métodos humanísticos, como el

aprendizaje de lenguas comunitario o la respuesta física total, incidían en la dimensión afectiva del ser humano y cómo ésta afecta al aprendizaje (Levy, 1997: 21). Es un periodo en el que se buscan alternativas a los enfoques anteriores, a raíz del declive del método audio-oral, con propuestas metodológicas alejadas de la lingüística aplicada. Sin embargo, al mismo tiempo va tomando importancia el componente comunicativo de la lengua y se produce un cambio metodológico fundamental, con la aparición del enfoque comunicativo, o CLT (*Communicative Language Teaching*), que ponía en evidencia la estrecha relación existente entre lengua y comunicación y tenía como objetivo principal lograr la competencia comunicativa en la segunda lengua.

Pérez Torres (2004) menciona también la importancia para la ELAO de las teorías sobre la adquisición de la lengua de Krashen (véase enfoque natural, capítulo segundo), debatiéndose si el ordenador puede utilizarse para la “adquisición” o sólo para el “aprendizaje” de una segunda lengua.

Por otra parte, en el campo de la informática se producen avances decisivos para la evolución de la ELAO. Aparece el ordenador personal (*PC*), llamado también ordenador casero (*home computer*) o microordenador (*microcomputer*) (Levy, 1997; Ruipérez, 1995). En pocos años salen al mercado los ordenadores Apple I (1976), Commodore PET y Apple II (1977) y el PC de la marca IBM (1981). El principal avance en estas máquinas fue, sin duda, el aportado por Apple, con su Apple Macintosh, ya que era mucho más sencillo de utilizar, con una interfaz de iconos, en lugar de estar basado en lenguajes de programación como el MS-DOS.

En cuanto a la ELAO, como afirma Pérez Torres (2004: 89-90) la principal diferencia con la década anterior reside en los programas que se utilizan para crear materiales. Se popularizan los programas de autor y los lenguajes de programación empleados en la enseñanza de idiomas, destacando entre ellos el programa Storyboard, de John Higgins (Levy, 1997; Pérez Torres, 2004).

Storyboard es un programa de autor. Los programas de autor permiten al usuario crear sus propios textos alrededor de los cuales se diseñan distintas actividades, quedando dichos textos almacenados para un uso posterior. Storyboard ofrece la posibilidad de reconstruir textos, palabra por palabra, con la ayuda de pistas como el título, actividades introductorias y partes del texto (Levy 1997: 24). Es, pues, el primer programa creado específicamente para la ELAO y supuso la base para numerosas actividades creadas en esta década (Levy, 1997: 26).

Un proyecto de mayor envergadura, iniciado también a principios de los ochenta, fue el Proyecto de aprendizaje de lenguas Athena o ALLP (*Athena Language Learning Project*), del Massachusetts Institute of Technology (MIT). Se desarrolló a partir del enfoque comunicativo de enseñanza de idiomas.

4.3.3. La ELAO en la década de los noventa

En esta década es cuando realmente se desarrolla realmente la WWW, probablemente el servicio más utilizado de Internet. Desde entonces su uso se ha desarrollado de manera extraordinaria, incluida su aplicación en la ELAO.

A partir de la invención de la WWW se adopta una nueva perspectiva, pues ofrece muchas más posibilidades para la comunicación entre los estudiantes de

una LE: “CALL activities were no longer restricted to interaction with the computer and with other students in the class, but included communication with learners in other parts in the world” (Chapelle, 2001: 23). A partir de ahora comienzan a desarrollarse iniciativas relacionadas con EVA y comunidades virtuales (Hanson-Smith, 2001; Pérez Torres, 2004). Uno de los proyectos más conocidos de esta época es el proyecto CAMILLE, una iniciativa europea llevada a cabo por España, Francia, Países Bajos y Reino Unido (Gimeno e Ingraham, 1994). Este proyecto sigue vigente en la actualidad, centrado en el uso de EVA en la adquisición de una LE.

Las tendencias de la última década del siglo XX pueden ser sintetizadas en:

- Uso cada vez más generalizado de programas no confeccionados originariamente para la ELAO.
- Expansión de la tecnología multimedia en general
- Uso cada vez más generalizado del ordenador fuera del aula.

Se puede hablar, de hecho, de un cambio en el foco de atención de la ELAO a lo largo de estos años (Hanson-Smith, 2001). En un primer momento el principal interés fue cómo utilizar la tecnología en la enseñanza de idiomas, lo cual derivó en un debate sobre si los ordenadores sustituirían al profesor, o bien se convertirían en una herramienta más en el aula. En los últimos años se ha superado ese debate y, en cambio, la tecnología ha pasado a ser algo más, un nuevo entorno de aprendizaje: “an environment for learning, as well as both tutor and tool” (Hanson-Smith, 2001: 108).

4.3.4. Siglo XXI

Aunque ya comenzó a finales del siglo XX, ha sido en la primera década del siglo XXI cuando la ELAO realmente ha evolucionado hacia los sistemas de enseñanza adaptativos, tal y como refleja Chapelle en *Towards Adaptive CALL* (2007). Estos sistemas se basan en la aplicación de técnicas de inteligencia artificial con la finalidad de adaptar el contenido del sistema a los estudiantes según sus necesidades pedagógicas (Chapelle, 2007; Levy y Stockwell, 2006).

Las investigaciones realizadas en este campo intentan resolver los problemas asociados a la enseñanza a distancia, “dotándola de interacción, de herramientas de colaboración y de la posibilidad de mantener un control individual en el progreso del estudiante” (Pancorbo, Read, Bárcena y Varela, 2005: 1).

Un ejemplo de esta corriente investigadora actual es el grupo ATLAS (*Artificial Intelligence Techniques for Linguistic Applications*), de la UNED. Se trata de un grupo multidisciplinar de lingüistas, pedagogos e informáticos que trabajan con estrategias de investigación tomadas de diferentes áreas: procesamiento de lenguaje natural, inteligencia artificial, psicología cognoscitiva, etc. La autora de la presente investigación es miembro de este grupo, el cual se encuentra inmerso desde el año 2009 en el proyecto I-AGENT, que pretende crear un tutor genérico de inglés inteligente y adaptativo (<http://atlas.uned.es/inter/>).

4.4. Formación del profesorado en la ELAO

El aumento en el uso de Internet y el mayor número de ordenadores en los centros educativos y en los hogares ha llevado a una gran expansión en el uso

de la tecnología en el campo de la enseñanza de idiomas. Esto ha provocado cierta inseguridad en el cuerpo docente: los profesores sienten que no están preparados para estos nuevos tiempos (Hubbard y Levy, 2006) y, aunque las instituciones para la formación del profesorado han comenzado a ofrecer programas de este tipo, todavía queda mucho camino por recorrer.

Existen cursos de formación ofrecidos por las diferentes comunidades autónomas (una muestra es el portal <http://formacion.educa.madrid.org/> en la Comunidad de Madrid) o másteres y títulos propios en diferentes universidades: por ejemplo la Universidad de Alcalá de Henares ofrece un curso de posgrado específico sobre las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, o en el extranjero son de reconocido prestigio el *MA in Educational Technology and TESOL* de la Universidad de Manchester, o el *Master of CALL* de la Universidad de Melbourne (Hubbard y Levy, 2006).

Una de las principales asociaciones de profesionales de la ELAO, CALICO (Computer-Assisted Language Instruction Consortium) ha abierto un grupo de interés precisamente dedicado a la formación del profesorado en este campo (<http://teacheredsig.ning.com/>) y en los últimos años ha aumentado el número de publicaciones sobre este tema, como muestra Davies (2006) en su página web *Information and Communication Technologies for Language Teachers* (<http://www.ict4lt.org>).

La revista *Language Learning and Technology* publicó un número especial dedicado exclusivamente a *Technology and Teacher Education* a principios del

milenio (Warschauer, Chun y DaGrossa, 2002) y en España también se ha estado investigando en este campo a nivel académico (Camacho, 2006). En esta última publicación, una tesis doctoral de la Universidad Rovira i Virgili, la autora reconoce que el nivel de formación TIC del profesorado de inglés se halla aún muy lejos de lo deseable, tanto en el contexto español como en la zona de Cataluña, comunidad autónoma en que se centró su investigación (Camacho, 2006: 96-99).

Un avance interesante en este sentido ha sido la publicación del informe *The impact of information and communications technologies on the teaching of foreign languages and on the role of teachers of foreign languages* por parte de la Unión Europea (2002). En él se recogen una serie de competencias que el profesor de idiomas tendrá que desarrollar en el futuro próximo:

- Recognise the individual learning problems of learners;
- make a careful and considered choice concerning the use of the media;
- check the truth of information content offered;
- develop efficient search techniques and be capable of conducting effective research with the help of the computer;
- be able to use standard software confidently and competently;
- make wise and critical choices of information found. (ICC, 2002: 10)

Además, en este informe se habla de desarrollar una cultura del aprendizaje (*culture of learning*) ante los nuevos medios tecnológicos, gracias a la cual el docente dispondrá de una mayor variedad de métodos de enseñanza, una mayor organización y estructuración de los cursos y una mejor comunicación entre alumnos y profesores, sin las limitaciones que supone la enseñanza tradicional:

The new media not only facilitate a changed culture of learning in institutional contexts, they also demand such changes. They provide new opportunities and challenges by:

- offering a wider range of teaching contents (especially teaching methods);
- enabling more self-directed learning, offering a range of choices, individual learning pathways and freer forms of learning;
- offering teachers and learners the chance to plan and organise courses together (empowering learners to influence the choice of teaching contents);
- freeing learning and teaching from the limitations and constraints of the traditional classroom by opening up and using spaces outside the school / teaching institution;
- facilitating communication between learners and between learners and the teacher via the Internet. (ICC, 2002: 10)

Precisamente en este último punto, la comunicación entre los propios alumnos y entre alumnos y profesor, es en el que más se ha avanzado en la última década en la ELAO, ya que se han desarrollado diferentes posibilidades de comunicación mediada por ordenador.

4.5. Comunicación mediada por ordenador

No cabe en duda que el uso generalizado del correo electrónico, los foros o los *chat* y los programas de voz sobre IP, tipo Skype, han tenido un impacto en la utilización de las tecnologías para la enseñanza de idiomas. Todas estas herramientas comparten con el aprendizaje de idiomas un mismo y fundamental objetivo: la comunicación.

La comunicación mediada por ordenador o CMO (*Computer-mediated communication*, CMC) es un campo en constante crecimiento, tanto en el formato y la tecnología utilizada como en las aplicaciones que puede tener dentro y fuera del aula. Como su propio nombre indica, es “communication that takes place between human beings via the instrumentality of computers” (Levy y Stockwell, 2006: 84), e incluye desde el correo electrónico o la mensajería instantánea hasta los mensajes SMS de los teléfonos móviles o la comunicación mediante redes sociales (www.wikipedia.org).

Todas estas aplicaciones abren un amplio abanico de posibilidades en el contexto del aprendizaje de idiomas, pues posibilitan que el estudiante tenga experiencias mucho más auténticas en el aprendizaje de la LE, además de facilitar el trabajo colaborativo y el contacto intercultural.

La CMO puede dividirse en síncrona y asincrónica. La primera permite el intercambio de información en tiempo real, pues los participantes pueden leer o escuchar los mensajes y responderlos inmediatamente. Esta circunstancia, en principio una ventaja, requiere que todos los alumnos estén conectados a Internet al mismo tiempo, con las dificultades que esto puede suponer. Ashley (2003) también observa algunas otras desventajas, aparte de los beneficios de este modo de CMO:

Synchronous tools possess the advantage of being able to engage people instantly and at the same point in time. The primary drawback of synchronous tools is that, by definition, they require same-time participation -different time zones and conflicting schedules can create communication challenges. In addition, they tend to be costly and may require significant bandwidth to be efficient. (Ashley, 2003: 1)

Sin embargo, la CMO asincrónica no necesita que todos los participantes estén conectados al mismo tiempo, por lo que resulta más conveniente y es la más utilizada en la ELAO. La misma autora analiza los pros y contras de las herramientas asincrónicas:

Asynchronous tools possess the advantage of being able to involve people from multiple time zones. In addition, asynchronous tools are helpful in capturing the history of the interactions of a group, allowing for collective knowledge to be more easily shared and distributed. The primary drawback of asynchronous technologies is that they require some discipline to use when used for ongoing communities of practice (e.g., people typically must take the initiative to "login" to participate) and they may feel "impersonal" to those who prefer higher-touch synchronous technologies. (Ashley, 2003: 1)

La información ofrecida a continuación está basada en un curso online que realizó la autora de esta investigación y cuyos materiales fueron preparados por Isabel Pérez Torres (2008).

4.5.1. Comunicación sincrónica

En este tipo de CMO pueden establecerse cuatro grupos: mensajería instantánea, salas de *chat*, voz sobre IP y entornos virtuales multi-usuario.

4.5.1.1. Mensajería instantánea

Estas aplicaciones se utilizan para mantener conversaciones con otros usuarios en tiempo real. Cada mensaje es enviado y recibido de manera instantánea y es frecuente el uso de emoticonos o *smileys* (secuencia de caracteres utilizados para expresar emociones o sentimientos).

Moodle, la plataforma utilizada en este experimento, tiene servicio de mensajería instantánea, pero el más utilizado entre los estudiantes es MSN Messenger, de Microsoft.

4.5.1.2. Salas de chat

El *chat* es un término inglés que se puede traducir como “charla” y es conocido en español también como ciber-charla. Designa la comunicación escrita realizada de forma instantánea a través de Internet, bien sea de manera pública, según la cual cualquier persona puede tomar parte en la conversación, o de manera privada, en cuyo caso solamente pueden participar dos personas a la vez (www.wikipedia.org).

En la enseñanza de idiomas hay numerosos portales que incluyen salas de *chat*. Para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en concreto, los principales son: ESL Chat Central, dentro de www.eslcafe.com; Learn English Free Chat, de www.mylanguageexchange.com; English Club Chat Room, como parte de www.englishclub.com y también English Corner Chat Room (<http://www.cycnet.com/englishcorner/>).

4.5.1.3. Voz sobre IP

También designada como VoIP (*Voice over Internet Protocol*) es una tecnología que permite transmitir la voz a través de Internet, utilizando un protocolo IP (véase 3.2.1): la señal de voz se envía en forma digital, en paquetes, en lugar de ser enviada en forma analógica a través de circuitos de telefonía tradicionales, también denominados redes telefónicas públicas conmutadas (*Public Switched Telephone Network, PSTN*) (www.wikipedia.org).

Este tipo de aplicación se ha hecho muy popular en los últimos años, ya que reduce enormemente los gastos de una llamada telefónica convencional. Proveedores como Skype (www.skype.com) ofrecen las llamadas de ordenador a ordenador de forma gratuita, y además dan la oportunidad de realizar videoconferencias si se dispone de cámara para el ordenador (*webcam*).

Los profesores que han incorporado este tipo de herramienta a la ELAO suelen organizar las sesiones de forma temática, con la finalidad de poner en práctica el vocabulario y estructuras que se estén trabajando en clase en ese momento.

4.5.1.4. MUVE

Los entornos virtuales multiusuario (*Multi-user virtual environments, MUVE*) crean mundos virtuales en los que los estudiantes pueden interactuar. El MUVE más conocido es Second Life (<http://secondlife.com>), que tiene una estética similar a los videojuegos; no en vano la mayoría de estos MUVE están en manos de empresas de ocio electrónico.

No han tenido demasiado éxito en las instituciones educativas, pues los alumnos los perciben como espacios para el ocio en lugar de entornos de aprendizaje. No obstante, importantes organizaciones de enseñanza del inglés como lengua extranjera (por ejemplo el British Council) están desarrollando proyectos educativos con Second Life. EUROCALL, la asociación europea de profesores interesados en la ELAO, también se ha incorporado recientemente, con la creación de su propio espacio en Second Life en 2009 (www.eurocall-languages.org).

4.5.2. Comunicación asincrónica

Pueden distinguirse igualmente cuatro grupos en este tipo de CMO: correo electrónico, foros, listas de distribución y *software* social (en el cual se incluyen redes sociales, *blogs* y *microblogs*, *wikis*, *podcasts* y repositorios sociales).

4.5.2.1. Correo electrónico

También conocido por su denominación inglesa, *e-mail* (abreviatura de *electronic mail*) esta aplicación permite redactar, almacenar y recibir mensajes rápidamente mediante sistemas de comunicación electrónicos (www.wikipedia.org).

Es probablemente una de las formas más populares de CMO utilizadas en la enseñanza de idiomas, ya que facilita la comunicación con hablantes nativos de la lengua que se está aprendiendo de una forma cómoda, sencilla y económica (Hubbard y Levy, 2006: 86). Además, para estos autores, la principal ventaja del correo electrónico es que proporciona autenticidad y sirve para aprender sobre aspectos culturales, aparte de para la comunicación entre los propios alumnos y entre alumnos y profesor.

Las principales opciones para los estudiantes, todas ellas gratuitas, son Google Mail o Gmail (www.gmail.com), Yahoo Mail (<http://mail.yahoo.com>) y Hotmail (www.hotmail.com). Los diferentes portales educativos ofrecen también cuentas de correo gratuitas, y en este experimento se han utilizado las que proporciona el portal educativo de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, EducaMadrid (www.educa.madrid.org).

4.5.2.2. Foros

Los foros son una aplicación web que permite el intercambio de opiniones en línea (www.wikipedia.org). Suelen ser un complemento añadido a cualquier sitio web, una invitación a los usuarios a compartir información y opiniones. Estos comentarios suelen - y deben - estar supervisados por un moderador. Es necesario estar registrado en la página web correspondiente para poder intervenir, y todos los participantes aparecen identificados con un nombre de usuario.

Uno de los foros de idiomas más utilizados es el del portal ESL Café (www.eslcafe.com), con secciones diferentes para profesores y alumnos.

Últimamente han comenzado a aparecer foros que permiten la grabación de voz y su uso se está extendiendo rápidamente entre los profesores de idiomas, por las ventajas que esto supone para la práctica de las destrezas orales en la ELAO. Los dos más utilizados son Voxopop (www.voxopop.com) y Voice Thread, que además permite compartir archivos con imágenes, vídeos, etc. entre los usuarios (www.voicethread.com).

4.5.2.3. Listas de distribución

Se trata de un gestor de listas de correo que distribuye de forma automática los mensajes enviados a todas las direcciones de correo suscritas. Muchas organizaciones utilizan esta herramienta, ya que es una forma sencilla y rápida de difundir la información (www.wikipedia.org).

Pueden ser consideradas una forma de comunidad virtual, y son útiles para los profesores de idiomas, pues facilitan la actualización en los diferentes aspectos de la profesión docente. Algunos ejemplos de listas de distribución son FLTEACH (*Foreign Language Teachers*), TESL-L (*Teachers of English as a Second Language*), LLTI (Language Learning and Technology Information Forum) o en España, dentro de la Red IRIS, ANGLONET (Lista para profesores de inglés como lengua extranjera).

Estas listas de distribución son de mayor utilidad para el docente, pero también el alumno de LE puede encontrarle utilidad. Sin embargo, en este caso, Pérez Torres (2008) recomienda crear un grupo de correo con Yahoo Mail o Google Mail.

4.5.2.4. Software social

Dentro de este apartado se incluyen las diferentes aplicaciones de la denominada Web 2.0 (véase 3.2.1.3): redes sociales, *blogs* y *microblogs*, *wikis*, *podcasts*, y repositorios sociales. Han sido incluidas en este estudio como aplicaciones para la CMO, puesto que incluyen la posibilidad de dejar comentarios e interactuar de manera asincrónica.

- **Redes sociales**

Las redes sociales son la base de la Web 2.0, por su componente de colaboración social. El objetivo es facilitar a los usuarios la comunicación con compañeros, amistades, personas con intereses afines, y crear comunidades de personas con características comunes.

Es uno de los focos de atención y preocupación en el panorama educativo, por los problemas que puede ocasionar el acceso a información que los menores de edad registran en su perfil, incluso compartiendo imágenes, vídeos y otros archivos. Facebook (www.facebook.com) y Tuenti (www.tuenti.com) son los preferidos por los estudiantes españoles, y aunque hay profesores que han experimentado sobre la aplicación didáctica de estas redes sociales, la mayoría de los docentes que ya usan nuevas tecnologías en la clase de idiomas se muestran cautos, e incluso reticentes, ante esta nueva posibilidad.

En cambio, sí que ha tenido éxito entre los educadores el uso de estas redes sociales entre colegas. Ning (www.ning.com) es una de las plataformas más populares, y existe ya en España una comunidad relacionada con la educación bilingüe (Ning Bilingual Education Platform). Webheads in Action (WIA) es una

de las más conocidas y activas a nivel internacional, y su objetivo es el uso de las aplicaciones CMO y las nuevas tecnologías en general para el aprendizaje de idiomas. También se ha mencionado anteriormente la red social de CALICO (<http://teacherredsig.ning.com/>), dedicada a la formación del profesorado de idiomas.

Merecen también mención las plataformas surgidas para el aprendizaje no formal de una LE. Un buen ejemplo es Busuu (www.busuu.com), comunidad online que permite el aprendizaje de casi cualquier idioma de forma gratuita y posibilita el contacto con hablantes nativos de todas partes del mundo.

- **Blogs y microblogs**

Los *weblogs*, *blogs* o bitácoras digitales son el principal formato de publicación en la Web 2.0 (Cabero, 2007), gracias a la variedad de posibilidades docentes que ofrecen y su facilidad de uso. Su finalidad primordial es la transmisión de información, pero también permiten la interacción con otros usuarios por medio de los comentarios. En cuanto al origen de este término, según Verdugo (2008) tiene ya más de una década de existencia:

El término "*weblog*" fue acuñado por Jorn Barger el 17 de diciembre de 1997. La forma corta, "*blog*", fue acuñada por Peter Merholz, quien dividió la palabra *weblog* en la frase *we blog* en la barra lateral de su *blog* Peterme.com en abril o mayo de 1999. Rápidamente fue adoptado tanto como nombre y verbo (asumiendo *bloguear* como 'editar el *weblog* de alguien o añadir un mensaje en el *weblog* de alguien'). (Verdugo, 2008: 114)

Es necesario hacer referencia aquí a un nuevo tipo de utilización del *blog*, denominado *microblogging*, una novedosa herramienta que permite a sus usuarios publicar y enviar mensajes breves (alrededor de 140 caracteres),

normalmente sólo de texto (www.wikipedia.org). Las actualizaciones se publican en la página de perfil del usuario y son enviadas de forma automática a otros usuarios que se han suscrito a esa determinada página. Twitter (<http://twitter.com>) es el servicio más utilizado en la actualidad.

Esta nueva herramienta se ha convertido en centro de atención, reflexión y debate por parte de la comunidad educativa (<http://edutwitter.wikispaces.com/>), ya que se trata de una muy original iniciativa dentro de la CMO. Las aplicaciones didácticas para el aprendizaje de una LE son similares a las de un blog, pero se añade un mayor grado de espontaneidad, además de resultar más sencillo para el alumno: no tiene que preocuparse por la longitud de su mensaje, pues tiene que ser necesariamente corto, debido a la limitación de caracteres por parte del propio servicio. No parece que se trate de una moda pasajera; muy al contrario, se espera una expansión y crecimiento similar a los *blogs*:

Micro-blogging isn't a short-term trend - it is here to stay. The evolution of blogging has spawned this new mini version of blogging and many are latching on. The simplicity and ability to post frequently are what attract most to the concept. We expect much faster adoption and mainstream penetration than blogging in general. (Henry, 2007: 1)

- **Wikis**

La palabra *wiki* proviene del término hawaiano *wiki wiki*, que significa “rápido” (Cabero, 2007: 230) y se utiliza para referirse a sitios web que son desarrollados de manera colaborativa por un grupo de usuarios, y que pueden ser editados fácilmente por cualquiera de ellos. El ejemplo más conocido de *wiki* es la Wikipedia (www.wikipedia.org), una enciclopedia en línea de uso gratuito. Dentro de los sitios web que ofrecen *wikis* gratuitos destaca

Wikispaces (www.wikispaces.com), pues ofrece la opción de crear un *wiki* libre de publicidad si se justifica la pertenencia a un centro educativo.

En cuanto a las aplicaciones didácticas en el aula de idiomas, está abierto a cualquier tipo de tarea de carácter colaborativo. En este contexto, el trabajo se enriquece gracias a los diferentes puntos de vista de los participantes (Cabero, 2007). Un ejemplo de utilización de *wiki* para la explotación de aspectos culturales en la clase de inglés como lengua extranjera es el puesto en marcha por la autora de esta investigación, www.englishsocietyandculture.wikispaces.com.

- **Podcasts**

Los *podcasts* son archivos de audio o vídeo que se pueden oír o ver directamente en una página web, sin necesidad de descargarlos en el ordenador (www.wikipedia.org). También es posible la descarga automática en un reproductor multimedia (Godwin-Jones, 2005). El origen de la palabra procede de la unión de *iPod*, el reproductor multimedia de Apple, y *broadcast*, “emitir” en inglés. Este tipo de archivos ha experimentado un extraordinario crecimiento desde su aparición en 2004: “It has experienced phenomenal growth in the past year, although the basic enabling technologies have been in place for some time” (Godwin-Jones, 2005: 10).

En estos últimos años los *podcasts* han comenzado a utilizarse para el aprendizaje de idiomas en la práctica de la comprensión oral, estimulados por el uso generalizado de reproductores multimedia por parte de los alumnos: es muy sencillo descargarse archivos en la LE, tanto de un blog como de un

periódico, cadena de televisión, etc. facilitando enormemente el acceso a materiales auténticos. Un buen ejemplo de la utilización de *podcasts* en la enseñanza de inglés como lengua extranjera es ESL Podcast (www.eslpod.com).

- **Repositorios sociales**

Son sitios propios de la Web 2.0 que se componen de colecciones de materiales añadidos por los usuarios con la finalidad de compartirlos. La capacidad de comunicación, útil para la CMO, reside en la posibilidad de comentar, votar y etiquetar en interacción con otros usuarios. Ejemplos de estos repositorios sociales son Flickr (imágenes, www.flickr.com), YouTube (vídeos, www.youtube.com), con su variante educativa TeacherTube (vídeos, www.teachertube.com), Scribd (documentos, www.scribd.com), Delicious (recursos favoritos en la Web, www.delicious.com) o Slideshare (presentaciones, www.slideshare.com).

4.5.3. Conclusiones

Como se puede ver, tanto las herramientas sincrónicas como las asincrónicas ofrecen multitud de aplicaciones y posibilidades didácticas para la ELAO. Tal y como afirma Verdugo (2008) estas herramientas no sustituyen a otros métodos de enseñanza de idiomas, sino que su incorporación supone un recurso más del que dispone el docente para motivar a sus alumnos, con el propósito ulterior de que éste mejore en su proceso de aprendizaje. Eso sí, en opinión de la autora, se convierten en “herramientas imprescindibles y necesarias para las

educaciones virtuales y a distancia” (Verdugo, 2008: 184). Cheng-Chang y Sullivan (2005) corroboran esta aseveración:

Those asynchronous tools are viewed as the backbone and muscle for the subject content, whereas synchronous media such as chat and the audio bridge are the heart and hustle of online courses. (Cheng-Chang y Sullivan, 2005: 1)

En cualquier caso, todas estas aplicaciones de la CMO, tanto sincrónicas como asincrónicas, son uno de los ejes fundamentales de la ELAO y como tal deben ser tomadas en cuenta por el profesor de idiomas e incorporadas a su práctica docente.

4.6. Perspectivas para el futuro

Tal y como exponen Fotos y Browne (2004: 11) en el siglo XXI la ELAO ya ha pasado a formar parte necesaria del aula de idiomas. No se espera que su importancia vaya a decrecer, sino que por el contrario seguirá en aumento según se vayan desarrollando avances en la tecnología. En el futuro cercano ambos autores prevén que los profesores de idiomas tendrán que prepararse para:

- Utilizar materiales propios de la ELAO en sus clases y poner parte de sus cursos, si no todos, en la red, para que estén disponibles también en línea. Esto precisamente es lo que se ha hecho en el presente experimento, con la puesta en marcha del aula virtual de inglés.
- Evaluar materiales de la ELAO, así como páginas web, para su uso en el aula. También ha sido necesaria esta actividad en la preparación del presente experimento, con la elaboración de la parte *My Library* del aula virtual de inglés.

- Participar en proyectos de la ELAO, tanto en sus centros como a nivel inter-institucional. La autora se encuentra inmersa actualmente en dos proyectos relacionados con la ELAO: uno a nivel de enseñanzas medias, con la participación en el programa de Centros Modelo de Educared, organizado por la Fundación Telefónica (<http://cmodelo.educared.net>), y otro a nivel universitario, dentro del grupo de investigación ATLAS, con la creación de un tutor personal, tal y como se ha expuesto anteriormente (<http://atlas.uned.es/inter>).

Así pues, “The need has never been greater for teachers with basic technological skills who understand the capabilities and limitations of technology in teaching and who accept responsibility for critically examining the options and their implications” (Chapelle y Hegelheimer, 2004: 313). Es éste un reto que el profesor de idiomas debe asumir. Es necesario asimilar por fin que la ELAO es una poderosa herramienta en la enseñanza de la LE y como tal hemos de reconocerla, para poder beneficiarnos de las grandes posibilidades que ofrece en el aula de inglés o de cualquier otro idioma.

En el próximo capítulo se estudiará cómo se pueden aprovechar para la enseñanza de una LE programas informáticos que no han sido diseñados específicamente para la ELAO. Esta investigación se basa en la utilización de un entorno virtual de aprendizaje, Moodle en concreto, para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. También se expondrán sus características principales y cómo puede ser adaptado este tipo de *software* para la clase de idiomas.

4.7. Referencias

- Ashley, J. (2003). *Synchronous and asynchronous communication tools*.
[<http://www.asaecenter.org/PublicationsResources/articledetail.cfm?ItemNumber=13572>]. (Consultado 16/03/10).
- Cabero, J. (Ed.). (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Camacho, M.M. (2006). *Teacher training in ICT-based learning settings: Design and Implementation of an on-line instructional model*. Tesis doctoral, Departamento de Filología Anglogermánica, Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España.
- Cerezal, N. (2001). *Nuevas tecnologías aplicadas al aprendizaje del inglés I: Guía didáctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chapelle, C. (2007). *Towards Adaptive CALL*. [http://www.public.iastate.edu/~apling/TSSL/5th_2007/proceedings2007/contents.html]. (Consultado 12/03/10).
- Chapelle, C. y Hegelheimer, V. (2004). Language teacher in the 21st century. En S. Fotos, y C. Browne (Eds.), *New perspectives on CALL for second language classrooms* (págs 297-316). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Chapelle, C. y Jamieson, J. (1984). Foreign language courseware on PLATO. En D. Wyatt, (Ed.), *Computer-assisted language instruction* (págs. 13-20). Londres: Pergamon Press.

Cheng-Chang, S. y Sullivan, M. (2005). Promoting Synchronous Interaction in an eLearning environment. *T.H.E. Journal*. [<http://www.thejournal.com/articles/17377>]. (Consultado 16/03/10).

Cobo, C. y Pardo, K. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fastfood*. (Publicación electrónica: <http://planetaweb2.net>). (Consultado 25/06/09).

Davies, G. (Ed.). (2006). *Information and communication technologies for language teachers*. [<http://www.ict4lt.org>]. (Consultado 15/03/10).

Fernández Carballo-Calero, M. (2001). The EFL teacher and the introduction of multimedia in the classroom. *CALL*, 14 (1), 3-14.

Fotos, S. y Browne, C. (Eds.). (2004). *New perspectives on CALL for second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gimeno, A. e Ingraham, B. (1994). *The Camille project: España interactiva*. [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/09/4c.pdf]. (Consultado 11/05/09).

Godwin-Jones, R. (2005). Skype and podcasting: disruptive technologies for language learning. *Language Learning & Technology*, 9, 3, 9-12. [<http://llt.msu.edu/vol9num3/emerging/default.html>]. (Consultado 15/03/10).

Gutiérrez Martín, A. (2002). *Alfabetización multimedia*. [<http://www.doe.uva.es/alfonso/web/IndAlfMult.htm>]. (Consultado 20/11/08).

Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Madrid: Gedisa.

Hanson-Smith, E. (2001). Computer-assisted language learning. En R. Carter y D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (págs. 107-119). Cambridge: Cambridge University Press.

Hanson-Smith, E. (2003). A brief history of CALL theory. *CATESOL Journal*, 15 (1), 21-30.

Henry, A. (2007). *10 Micro-blogging tools compared*. [http://www.readwriteweb.com/archives/10_micro-blogging_tools_compared.php]. (Consultado 16/03/10).

Hubbard, P. y Levy, M. (Ed.). (2006). *Teacher Education in CALL*. Filadelfia: John Benjamins.

International Certificate Conference (ICC). (2002). *The impact of information and communications technologies on the teaching of foreign languages and on the role of teachers of foreign languages*. [<http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/ict.pdf>]. (Consultado 15/03/10).

Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.

Levy, M. y Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lim, Ch. y Barnes, S. (2002). "Those who can, teach". The pivotal role of the teacher in the information and communication technologies (ICT) learning environment. *Journal of Educational Media*, 27 (1/2), 19-40.

Martínez Rico, P. (2006). *Presencia de las tecnologías de información y comunicación en el aula de inglés de secundaria*. Tesis doctoral, Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Pancorbo, J., Read, T., Bárcena, E. y Varela, R. (2005). Diagnósis de los estados de conocimiento en un sistema tutor inteligente. *Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática*, 2 (2). [[http://www.iiisci.org/Journal/CV\\$/ris-ci/pdfs/P479745.pdf](http://www.iiisci.org/Journal/CV$/ris-ci/pdfs/P479745.pdf)]. (Consultado 14/03/10).

Pérez Torres, I. (2004). *Diseño de WebQuests para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Departamento de Filologías Inglesa y Alemana, Universidad de Granada, Granada, España.

Reigeluth, C.M. (Ed.). (1999). *Instructional design theories and models*. Nueva Jersey / Londres: Laurence Erlbaum Associates.

Ruipérez, G. (1995). *Enseñanza de lenguas y traducción con ordenadores*. Madrid: Ediciones pedagógicas.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Warschauer, M., y Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.

Verdugo, A. (2008). *Influencia del uso de herramientas técnicas sincrónicas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: Inglés para turismo*. Tesis doctoral, Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas, UNED, Madrid, España.

Zapata, M. (2008). Un cuarto de siglo de ayuda pedagógica en ordenadores y en redes. *Quaderns Digitals*, 51, 13-32. [<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>]. (Consultado 15/06/09).

CAPÍTULO 5: MOODLE COMO PLATAFORMA DE GESTIÓN DE APRENDIZAJE

5.1. Las plataformas para gestión de aprendizaje y contenidos

A medida que se implantaban las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo han ido surgiendo nuevos entornos de aprendizaje. Ejemplo de ello es un estudio publicado por la Unión Europea (European Commission DG Education and Culture, 2004) que explora diferentes tendencias teóricas y prácticas innovadoras en la educación escolar comunitaria. Uno de los principales hallazgos del estudio es la constatación de que nos encontramos ante un nuevo paradigma de aprendizaje, que lleva consigo una serie de cambios metodológicos:

- 1- Visión de los alumnos como individuos.
- 2- Planificación del aprendizaje en función de estilos de aprendizaje individuales.
- 3- Atención a la participación social.
- 4- Cambio del papel del profesor.
- 5- Paso de la reproducción a la construcción del conocimiento.
- 6- Reorganización de la situación de aprendizaje.

Aunque ya se ha abordado este tema en el tercer capítulo, al tratar la enseñanza asistida por ordenador, resulta conveniente profundizar un poco más. Es importante señalar que estos cambios no están motivados por el uso de las TIC simplemente, sino por las nuevas teorías pedagógicas que se han desarrollado de forma paralela. El enfoque predominante en el uso de los

nuevos entornos de aprendizaje ha sido el Constructivismo, que se trata un poco más adelante en este capítulo:

The concept of the learning environment as a phenomenon has entered educational discourse in close conjunction with the emerging use of ICT for educational purposes on the one hand and the constructivist conception of knowledge and learning on the other. The constructivist view emphasises learning as an active process of constructing rather than acquiring or receiving knowledge. (European Commission DG Education and Culture, 2004: 84)

Este concepto de “entornos de aprendizaje” ha comenzado a utilizarse hace pocos años, a raíz de la introducción de las TIC en la enseñanza, y aún no está muy clara su definición:

According to Wilson, B., “A learning environment is a place or community where people can draw upon resources to make sense out of things and construct meaningful solutions to problems.”

Another definition is “(A) place, space, or practice whose purpose is to support learning” (Manninen & Pesonen, 1997). [...]

Pulkkinen and Peltonen (1998) state: "A learning environment is a place or community arranged specifically for learning purposes, and is based on ideas of:

- Knowledge, the structure of knowledge and learning.
- Practical arrangements necessitated by learning connected with time, place and repetitive rituals (seen as a system and process in constructivism) which together provide the social organisation for learning/ teaching".

(European Commission DG Education and Culture, 2004: 84-85)

En vista de estas propuestas, podemos aportar una definición provisional: un entorno de aprendizaje es un lugar o comunidad donde se llevan a cabo actividades con la finalidad de apoyar el aprendizaje. Hay una serie de elementos básicos que todo entorno virtual de aprendizaje debe incluir (Gisbert *et al.*, 2007):

- Módulo gestor de datos: es el núcleo que permite organizar la información con que trabaja el entorno virtual:
 - Sistema gestor de materiales educativos /formativos: organiza los materiales que componen las distintas unidades del curso.
 - Sistema de gestión y seguimiento del alumno: realiza las tareas administrativas.
- Módulo de autor: permite la creación de unidades dentro del curso de forma sencilla. Entre sus funciones básicas destacan:
 - Edición de documentos HTML.
 - Creación de materiales audiovisuales.
 - Creación de protocolos de evaluación del alumno.
 - Creación de canales de comunicación sincrónica y asincrónica.
 - Creación de espacios de trabajo en grupo.
- Módulo de comunicación audiovisual: facilita la creación de canales y / o materiales de comunicación audiovisual, por ejemplo videoconferencias.
- Módulo de trabajo cooperativo: permite la creación de espacios de trabajo virtuales compartidos por profesores y alumnos.
- Módulo de evaluación: facilita las tareas del profesor en la evaluación del alumnado.
- Módulo de recursos auxiliares:
 - Correo electrónico y listas de distribución.
 - Biblioteca virtual.
 - Buscadores, etc.

Como veremos más adelante, Moodle es un entorno virtual de aprendizaje que contiene todos estos elementos básicos, además de otros adicionales.

Estos entornos de aprendizaje han sido clasificados de diversos modos según los autores. Aunque la clasificación más común es el binomio CMS / LMS, hay que aclarar, sin embargo, que esta tipificación no es la única utilizada. En Reino Unido, y en gran parte de los países europeos, se suele hablar de EVA en general, sin especificar si se trata de un sistema de gestión de contenidos o un sistema de gestión de aprendizaje. En los casos en que se hace una diferenciación entre los distintos EVA, es similar a la de CMS y LMS, solamente cambia la designación: CMS equivaldría a VLE (*Virtual Learning Environment*) en Reino Unido y LMS se asemejaría a los denominados MLE (*Managed Learning Environment*) (Bent, 2001). En los siguientes apartados se estudiarán las características de uno y otro con más detenimiento.

5.1.1. Sistemas de gestión de contenidos

Un sistema de gestión de contenidos, o CMS (*Content Management System*), es un sistema creado para facilitar la publicación de información en un sitio web. Permite un número ilimitado de usuarios, previa autorización por parte del administrador, sin necesidad de conocimientos técnicos previos. Nos permite gestionar el contenido de una Web de forma automática: publicar, editar, borrar, etc. Las características principales de un CMS son las siguientes: publicación en la Web, indexación, revisión, búsqueda y recuperación de la información (De la Torre, 2005).

Los sistemas de gestión de contenidos pueden clasificarse de diferentes modos (www.wikipedia.org):

- Según el lenguaje de programación empleado (por ejemplo Java o PHP).
- Según la propiedad del código:
 - o Código abierto (*Open source*).
 - o Código propietario (de pago).
- Según el tipo de uso:
 - o Plataformas generales.
 - o Sistemas específicos.
 - o *Blogs*.
 - o *Wikis*.
 - o *E-learning* (plataforma para contenidos de enseñanza on-line).
 - o *E-commerce* (plataforma para gestión de usuarios, catálogo, compras, etc.).
 - o Publicaciones digitales.
 - o Difusión de contenido multimedia.

Para este estudio son de especial interés las plataformas para contenidos de enseñanza en línea, o sistemas de *e-learning*. En cuanto a sus características básicas, podemos distinguir dos elementos fundamentales (De la Torre, 2005): la aplicación gestora de contenidos (*Content Management Application* o CMA) y la aplicación dispensadora de contenidos (*Content Delivery Application* o CDA). El elemento CMA permite al gestor de contenidos realizar la creación, modificación y eliminación de contenido en un sitio web sin necesidad de

disponer de la experiencia de un administrador de sitio web, puesto que el CDA usa y compila la información para actualizar el sitio web. Los CMS gratuitos, o de código abierto (*open source*) más usados son: <http://phpnuke.org>; <http://zikula.org/>; <http://www.xoops.org>; <http://www.joomla.org>.

5.1.2. Sistemas de gestión de aprendizaje

Otro tipo de *software* cada vez más utilizado son los sistemas de gestión de aprendizaje, o LMS (*Learning Management System*). Es un *software* que automatiza la administración de acciones de formación: registra usuarios, organiza los diferentes cursos o espacios, almacena datos sobre los usuarios, etc. (De la Torre, 2005). Al igual que ocurre con los administradores de contenidos, algunos son de pago y otros son gratuitos: Los más populares entre los LMS de pago son WebCT y Blackboard, y en código abierto el sistema más extendido es Moodle, aunque hay universidades, como la UNED con la plataforma aLF, que están desarrollando sus propios sistemas (aunque también sigue utilizando WebCT para algunos de sus cursos).

5.1.2.1. Principales características

En este estudio se han tenido en cuenta los criterios de Zapata (2008: 18), que ha sintetizado los criterios esenciales que tiene que seguir un sistema de gestión de aprendizaje:

- Posibilita el acceso remoto tanto a profesores como a alumnos en cualquier momento desde cualquier lugar con conexión a Internet o a redes con protocolo TCP/IP.

- Permite a los usuarios acceder a la información a través de navegadores estándares (como Internet Explorer, FireFox, etc.).
- El acceso es independiente de la plataforma o del ordenador personal de cada usuario.
- Tiene estructura servidor/cliente (permite descargarse y depositar información).
- El acceso es restringido y selectivo para los individuos vinculados al programa formativo al que sirve.
- Incluye como elemento básico una interfaz gráfica común, con un único punto de acceso. Dentro de ella se integran los diferentes elementos (texto, gráficos, vídeo, sonidos, animaciones, etc.).
- Utiliza páginas elaboradas con un estándar aceptado por el protocolo http (HTML, XML).
- Presenta la información en formato multimedia (hipertexto, gráficos, animaciones, audio y vídeo).
- Permite al usuario acceder a recursos y a cualquier información disponible en Internet.
- Permite la actualización y la edición de la información con medios sencillos.
- Permite estructurar la información y los espacios en formato hipertextual.
- Permite establecer diferentes niveles de usuarios con distintos privilegios de acceso:
 - Administrador (se encarga del mantenimiento del servidor, y de administrar espacios, claves y privilegios).

- Coordinador o responsable de curso (profesor que diseña y se responsabiliza del desarrollo del curso y de la coordinación docente y organizativa del mismo en la plataforma).
- Profesores tutores (encargados de la atención de los alumnos, de la elaboración de materiales y de la titularidad docente de las materias).
- Alumnos.

5.1.3. Sistemas de gestión de aprendizaje y contenidos

Hay autores (Lara y Duart, 2005) que incluso van más allá de la distinción CMS / LMS, y hablan de LCMS (*Learning Content Management System*), que se acerca a lo que en español es denominado “campus virtual”. Se podría decir que ha habido una progresión en cuanto a complejidad y calidad en las herramientas utilizadas en el *e-learning* desde el nacimiento y evolución de la Web. Tomando como base el modelo propuesto por Lara y Duart (2005: 8) podría representarse de forma gráfica del siguiente modo:

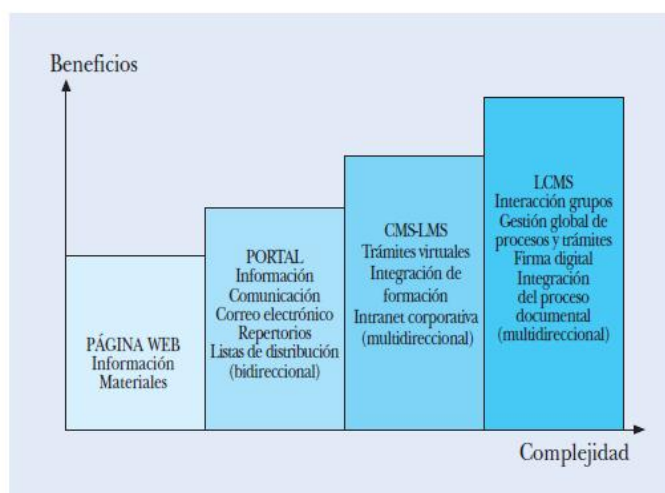


Figura 13. Progresión de complejidad y beneficios del *e-learning*

Según se observa en la figura 13, la página web es la forma más sencilla que se puede usar en la educación con las TIC. El profesor suele ser también el administrador y la información tiene un sentido unidireccional. El portal permite una mayor interacción, pues si hay listas de distribución, por ejemplo, ya permite una comunicación bidireccional. Las plataformas virtuales de aprendizaje (tanto CMS como LMS) permiten la gestión de contenidos y, en el caso de los LMS, el seguimiento del aprendizaje de los participantes en la plataforma. Y por último, se puede hablar de los LCMS o campus virtuales, que combinan las capacidades de creación de contenidos de los CMS con las de gestión de cursos de los LMS.

5.1.4. Constructivismo y EVA

A lo largo de este trabajo ya se han analizado los principales enfoques más relevantes en la formación en línea (véase 3.3.1). En este apartado se estudia más en concreto el impacto de estas teorías pedagógicas en los EVA, en el que se inscribe el utilizado para el desarrollo del experimento.

Expertos en la materia, como son Manninen y Pesonen (2000) han investigado extensamente sobre los EVA y su dimensión didáctica. Según ambos autores, se puede hablar en la actualidad de tres enfoques principales: el tecnológico, el cognitivo y el constructivista.

Su visión acerca de estos tres enfoques atiende a diferentes aspectos (objetivo de los diferentes enfoques didácticos, descripción, tipo de aprendizaje, organización de la información, estructura de los hipervínculos, enlaces y navegación. Queda resumida en el siguiente cuadro:

Enfoque didáctico	Tecnológico	Cognitivo	Constructivista
Objetivo	Enseñar y motivar.	Aprendizaje completo.	Construcción de conocimientos.
Descripción	La persona reacciona ante estímulos externos. La materia a asimilar se divide en partes, se definen objetivos de aprendizaje y se trabaja bajo la orientación del profesor.	El aprendizaje es activo y la persona procesa la información de forma cognitiva (a partir de nuestra percepción, conocimiento adquirido y nuestra propia subjetividad).	Cada persona es activa, controla sus acciones, identifica y resuelve sus problemas y conceptualiza la realidad de forma autónoma.
Aprendizaje	Reacción ante los estímulos.	Procesamiento de información nueva, añadiéndola a estructuras de datos existentes.	Similar al aprendizaje cognitivo, pero dando mayor importancia a la capacidad de acción del alumno.
Organización de la información	Se divide en partes asequibles, con un orden definido.	Se organiza en partes de mayor tamaño, con un orden definido.	Se organiza en partes por las que los alumnos pueden navegar libremente.
Estructura hipervínculo	Estructurada.	Estructurada.	Formato web.
Enlaces	Orienta el progreso.	Orienta el aprendizaje.	Ofrece alternativas.
Navegación	Rutas preestablecidas.	Rutas preestablecidas.	Navegación libre.

Tabla 11. Enfoques didácticos en los EVA

5.1.5. La filosofía de Moodle

Moodle es un paquete de *software* para la creación de cursos y sitios Web basados en Internet. El nombre es un acrónimo del inglés *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* y fue creado en 2002 por el australiano Martin Dougiamas, como alternativa gratuita a otras plataformas como WebCT (<http://dougiamas.com>). “Moodle” también es un verbo que describe el proceso de deambular perezosamente a través de algo. (www.moodle.org).

Hay autores (Cole, 2005) que lo consideran un simple sistema de gestión de contenidos, o CMS, pero la realidad es que va más allá, puesto que también

gestiona y hace el seguimiento del aprendizaje de los alumnos, por lo que debe ser considerado un LMS y no un CMS (Lara y Duart, 2005; Martín Monje, 2009).

Hay varias razones por las que es conveniente utilizar Moodle como plataforma educativa (Cole, 2005): es *software* libre (*Open source*), se apoya en la teoría constructivista del aprendizaje y tiene una importante comunidad de usuarios. A continuación examinaremos cada uno de estos aspectos con mayor detenimiento.

5.1.5.1. Moodle como software libre

Cole (2005) ha investigado los sistemas de gestión de aprendizaje de código abierto y los de pago y ha realizado una comparativa de sus principales características.

Aspecto	Blackboard	WebCT	Moodle
Subida e intercambio de archivos	Sí	Sí	Sí
Creación de contenido HTML en línea	No	Sí	Sí
Discusiones en línea	Sí	Sí	Sí
Evaluación por compañeros (<i>peer review</i>)	No	No	Sí
Encuestas y tests en línea	Sí	Sí	Sí
Calificaciones en línea	Sí	Sí	Sí
Envío de documentos	Sí	Sí	Sí
Auto-evaluación	No	No	Sí
Grupos de trabajo	Sí	Sí	Sí
Lecciones guiadas	Sí	Sí	Sí
Diario de aprendizaje	No	No	Sí
Glosario en línea	No	No	Sí

Tabla 12. Comparativa de diferentes sistemas de gestión de aprendizaje

En esta tabla se comprueba que Moodle tiene todas las características de los sistemas de pago, y además otras que éstos no incluyen. Por este motivo, en apenas ocho años Moodle se ha convertido en la principal plataforma educativa. Al comparar Moodle con otras plataformas, Robb afirma de forma concluyente: “It’s the best of the lot” (2004: 2).

Las claves del éxito de esta plataforma son fundamentalmente las siguientes: la facilidad de uso y versatilidad, la atención a la comunidad que lo usa, a través de www.moodle.org, y un original modelo de negocio (Molist, 2008). Al tratarse de un *software* de código abierto, no hay que pagar licencias por su descarga o utilización. Sin embargo, sí que hay que pagar por hospedaje y asesoramiento, o por el mantenimiento y la formación de las personas que se encarguen de la plataforma. Según *El País* (2008) más de 4.000 institutos, academias, universidades y empresas españolas se han registrado ya en la plataforma Moodle: la Universitat Oberta de Catalunya, EducaMadrid, el Aula Virtual del Gobierno de Canarias, la Junta de Andalucía, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco...

5.1.6. Principales características de Moodle

Moodle, según ha quedado expuesto, se apoya en una filosofía constructivista del aprendizaje, lo que supone la interacción con los materiales educativos y construcción de nuevos materiales por parte del estudiante. Esta plataforma ofrece tanto materiales estáticos, más convencionales, como materiales interactivos (Rice, 2006). Los materiales estáticos son:

- Páginas de texto.
- Páginas web.
- Enlaces a otras páginas web.
- Directorio de los cursos.
- Etiquetas de texto y / o imágenes.

Pero lo más novedoso en esta plataforma son los materiales interactivos que ofrece, con los cuales se puede interactuar respondiendo preguntas, insertando texto, subiendo materiales a la plataforma, etc. Los seis tipos principales de materiales son:

- Tareas (el alumno tiene que subir su trabajo a la plataforma en uno o varios archivos, para que el profesor lo pueda calificar).
- Actividades (una sola pregunta que hay que responder en línea).
- Diarios de aprendizaje.
- Lecciones.
- Cuestionarios en línea.
- Encuestas (con los resultados disponibles para profesor y / o alumnos).

Además, Moodle ofrece otro tipo de actividades interactivas que podríamos denominar “sociales”, pues favorecen la comunicación entre los distintos participantes del curso:

- *Chat*.
- Foros.
- Glosario en línea (creado por los participantes del curso).
- *Wikis*.

- Talleres de trabajo colaborativo.

En el epígrafe 5.2.3 se estudiarán con mayor detenimiento todas las posibilidades que ofrece Moodle a la hora de crear actividades para un curso de idiomas. Como puede observarse, Moodle ofrece gran versatilidad en la preparación de actividades, y en formatos. Además, Dougiamas, su creador, pone gran énfasis en el trabajo colaborativo. Son, pues, numerosos los beneficios que ofrece Moodle, tanto en la enseñanza a distancia como complementando a la enseñanza presencial. Para Campos (2007) las principales ventajas son:

- Cambio de metodología respecto a la enseñanza tradicional. Obliga a una mayor sistematicidad y organización en el planteamiento didáctico de los temas (creación de contenidos propios, tipo de lenguaje utilizado, secuenciación de contenidos).
- La plataforma Moodle permite y favorece un mejor control de la participación y del proceso de aprendizaje.
- Moodle permite una enseñanza más individualizada.
- Los contenidos de los cursos son creados por el profesor de la materia.
- Facilita la formación de grupos según su nivel, preferencias e intereses.

Además, podemos añadir que facilita el aprendizaje colaborativo asistido por ordenador (*Computer-supported collaborative learning*, CSCL en sus siglas inglesas). Aparte de proporcionar a los alumnos un entorno de aprendizaje, favorece que estén conectados a un grupo de compañeros y profesores, donde el aprendizaje se promueve por medio de la participación.

5.1.7. Diferentes versiones de Moodle

Dougiamas empezó a desarrollar Moodle en los años 90, cuando era administrador de sistemas de la plataforma WebCT. Influído por el constructivismo social, lanzó la versión 1.0 de Moodle en agosto de 2002, destinada a pequeños grupos del ámbito universitario.

A partir de esta versión fueron apareciendo muchas otras, que fueron incorporando nuevas características, mayor compatibilidad y mejoras en su rendimiento. El éxito que ha tenido y continúa teniendo Moodle como entorno virtual de aprendizaje ha sido motivado fundamentalmente por su desarrollo constante y la creación de una comunidad mundial en torno a www.moodle.org. Las sucesivas versiones de Moodle han sido:

<p style="text-align: center;">Moodle 1.0</p> <p>Moodle 1.0 - 20 agosto 2002 Moodle 1.0.1 - 26 agosto 2002 Moodle 1.0.2 - 2 septiembre 2002 Moodle 1.0.3 - 5 septiembre 2002 Moodle 1.0.4 - 10 septiembre 2002 Moodle 1.0.5 - 27 septiembre 2002 Moodle 1.0.6 - 26 octubre 2002 Moodle 1.0.7 - 9 diciembre 2002 Moodle 1.0.8 - 7 enero 2003 Moodle 1.0.9 - 30 mayo 2003</p>	<p style="text-align: center;">Moodle 1.1</p> <p>Moodle 1.1 - 29 agosto 2003 Moodle 1.1.1 - 11 septiembre 2003</p>
<p style="text-align: center;">Moodle 1.2</p> <p>Moodle 1.2 - 20 marzo 2004 Moodle 1.2.1 - 25 marzo 2004</p>	<p style="text-align: center;">Moodle 1.3</p> <p>Moodle 1.3 - 25 mayo 2004 Moodle 1.3.1 - 4 junio 2004 Moodle 1.3.2 - 9 julio 2004 Moodle 1.3.3 - 16 julio 2004 Moodle 1.3.4 - 11 agosto 2004</p>

<p style="text-align: center;">Moodle 1.4</p> <p>Moodle 1.4 - 31 agosto 2004 Moodle 1.4.1 - 12 septiembre 2004 Moodle 1.4.2 - 5 noviembre 2004 Moodle 1.4.3 - 21 diciembre 2004 Moodle 1.4.4 - 7 marzo 2005 Moodle 1.4.5 - 7 mayo 2005</p>	<p style="text-align: center;">Moodle 1.5</p> <p>Moodle 1.5 - 5 junio 2005 Moodle 1.5.1 - 8 julio 2005 Moodle 1.5.2 - 16 julio 2005 Moodle 1.5.3 - 11 noviembre 2005 Moodle 1.5.4 - 21 mayo 2006</p>
<p style="text-align: center;">Moodle 1.6</p> <p>Moodle 1.6 - 20 junio 2006 Moodle 1.6.1 - 20 julio 2006 Moodle 1.6.2 - 12 septiembre 2006 Moodle 1.6.3 - 10 octubre 2006 Moodle 1.6.4 - 17 enero 2007 Moodle 1.6.5 - 30 marzo 2007 Moodle 1.6.6 - 11 enero 2008 Moodle 1.6.7 - 11 julio 2008 Moodle 1.6.8 - 15 octubre 2008 Moodle 1.6.9 - 28 enero 2008</p>	<p style="text-align: center;">Moodle 1.7</p> <p>Moodle 1.7 - 7 noviembre 2006 Moodle 1.7.1 - 17 enero 2007 Moodle 1.7.2 - 30 marzo 2007 Moodle 1.7.3 - 11 octubre 2007 Moodle 1.7.4 - 11 enero 2008 Moodle 1.7.5 - 11 julio 2008 Moodle 1.7.6 - 15 octubre 2008 Moodle 1.7.7 - 28 enero 2008</p>
<p style="text-align: center;">Moodle 1.8</p> <p>Moodle 1.8 - 30 marzo 2007 Moodle 1.8.1 - 14 junio 2007 Moodle 1.8.2 - 8 julio 2007 Moodle 1.8.3 - 11 octubre 2007 Moodle 1.8.4 - 11 enero 2008 Moodle 1.8.5 - 8 abril 2008 Moodle 1.8.6 - 11 julio 2008 Moodle 1.8.7 - 15 octubre 2008 Moodle 1.8.8 - 28 enero 2009 Moodle 1.8.9 - 15 mayo 2009</p>	<p style="text-align: center;">Moodle 1.9</p> <p>Moodle 1.9 - 3 marzo 2008 Moodle 1.9.1 - 15 mayo 2008 Moodle 1.9.2 - 11 julio 2008 Moodle 1.9.3 - 15 octubre 2008 Moodle 1.9.4 - 28 enero 2009 Moodle 1.9.5 - 13 mayo 2009 Moodle 1.9.6 - 21 octubre 2009 Moodle 1.9.7 - 25 noviembre 2009</p>

Tabla 13. Versiones de Moodle

Se espera que se haga pública la última versión, Moodle 2.0, durante la primera mitad de 2010.

No es el propósito de esta investigación el hacer un estudio detallado de todas y cada una de las mejoras que ha introducido Moodle en sus sucesivas

versiones. Baste decir que la versión utilizada por el portal educativo EducaMadrid en el curso escolar 2008-2009 ha sido Moodle 1.8.6, y por tanto la utilizada en el experimento. Esta versión ofrece todas las características descritas en el epígrafe anterior. Con posterioridad al experimento se ha mejorado la versión de Moodle en EducaMadrid, siendo Moodle 1.8.9 la utilizada en la actualidad.

5.1.8. Moodle como plataforma en la enseñanza de idiomas

La razón de haber escogido Moodle para este estudio reside en que, a pesar de no estar diseñada específicamente para el aprendizaje de idiomas, esta plataforma tiene una serie de elementos que la hacen adecuada para la ELAO, especialmente para el desarrollo de trabajo colaborativo (Brandl, 2005; Martín Monje, 2008; Mougalian y Salazar, 2005).

En numerosas ocasiones ha sido criticado el *software* creado para la ELAO por estar basado en modelos conductistas de estímulo-respuesta. Por eso la tendencia de los últimos años ha sido la creación de EVA sustentados en un enfoque constructivista y de trabajo colaborativo, como Moodle, puesto que no debemos olvidar que en el aprendizaje de idiomas el entorno social y la comunicación, ya sea sincrónica o asincrónica, es fundamental.

Según Chapelle (2001) el objetivo principal de la integración de la ELAO en una clase de idiomas es aportar un contexto comunicativo y favorecer la interacción y relación social entre los estudiantes. Además, la tecnología debe contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no reemplazar o sustituir el papel del profesor. La plataforma Moodle encaja perfectamente en este contexto, puesto

que crea un entorno virtual de aprendizaje con multitud de herramientas que favorecen la interacción (foros, *chats*, *wikis*, mensajería, talleres, tests, encuestas, etc.). También favorece el uso de la lengua meta de diferentes formas, puesto que se crea un entorno en lengua inglesa en el que solamente se utiliza ese idioma para la información y la comunicación del aula virtual: los alumnos pueden participar en los foros o *chats*, pueden realizar trabajo colaborativo en *wikis* y talleres y, más aún, pueden ver el trabajo de los demás compañeros, con lo que se ofrecen múltiples ocasiones para la interacción e incluso, en caso de dificultades, la negociación de significados, la auto-corrección y la corrección entre iguales.

Hay diferentes organismos oficiales que han adoptado Moodle como *software* para sus cursos virtuales, incluidos los cursos de idiomas. Uno de los más reconocidos es la Open University del Reino Unido, que comenzó a ofertar cursos con la plataforma Moodle en 2006 (www.open.ac.uk). Sin embargo, ha habido hasta ahora pocas iniciativas centradas exclusivamente en la enseñanza de idiomas. Una de las más interesantes es el proyecto COVCELL, (Cohort-Oriented Virtual Campus for Effective Language Learning), coordinado por la Universidad de Islandia, y desarrollado por la Universidad del País Vasco, la Universidad Humboldt de Berlín y la Universidad Ca'Forcari de Venecia (www.covcell.org).

Este proyecto fue financiado con fondos europeos durante los años 2005-2007, con el objetivo principal de desarrollar un entorno virtual en que los estudiantes de idiomas se pudieran reunir e interaccionar en el proceso de aprendizaje. Además, pretendía analizar las necesidades de la enseñanza de lenguas en

línea o mediante *blended learning* de cara al desarrollo de la plataforma Moodle.

Esta iniciativa ha terminado ya, pero continúa siendo desarrollada como curso dentro de www.moodle.org, bajo el título “Moodle for Language Teaching”. Ha desarrollado diferentes herramientas para la enseñanza de idiomas con Moodle, especialmente las destinadas a la competencia oral: *Videochat* para facilitar la comunicación oral sincrónica, o *Recording of Audio for Evaluation*, que posibilita la grabación de la producción oral de los alumnos para su posterior evaluación. Quizá una de las herramientas más originales es *Whiteboard*, que permite realizar explicaciones gráficas en colaboración con los alumnos.

A pesar de las indudables ventajas de Moodle como *software* para la ELAO, debemos destacar algunas carencias (Ezeiza, Fernández Marzo y Pérez Manso, 2006):

- Las herramientas de comunicación son en su mayoría por escrito.
- Los tutores no pueden interactuar fácilmente en los textos de los alumnos. Solamente pueden ser sobrescritos y guardados como un archivo nuevo.
- No está plenamente desarrollado el módulo Portfolio. El diario de clase puede utilizarse en línea, pero no permite añadir archivos ni compartirlo con otros estudiantes.

Para esta investigación se ha optado por una modalidad de aprendizaje mezclado (*blended learning*) con la utilización de Moodle como aula virtual. La

autora considera que esta modalidad optimiza el tiempo de dedicación en el aula, donde las actividades de comprensión, expresión e interacción oral encuentran el espacio idóneo para su práctica. El resto de actividades (producción y comprensión escrita, interacción escrita y mediación) se ha distribuido a conveniencia entre el tiempo de dedicación dentro y fuera del aula, con el fin de dar flexibilidad al ritmo de aprendizaje.

5.2. Organización de un curso en la plataforma Moodle

5.2.1. Estructuración del formato

El formato es la estructura visual del curso, el modo en que se presenta la información, y Moodle ofrece varias posibilidades, según los objetivos y necesidades del curso (Cole, 2005; Retortillo y Quirino, 2006):

- **Formato LAMS.** LAMS (*Learning Activity Management System*) es un sistema de aprendizaje independiente de Moodle que permite, a través de un entorno basado en Flash, desarrollar gráficamente secuencias de aprendizaje. Moodle permite en sus últimas versiones la integración de LAMS en su interfaz, pero para utilizarlo es necesario instalarlo y configurarlo independientemente. Hay muy pocas instituciones que utilicen este formato.
- **Formato SCORM.** Este formato es bastante común en los cursos creados con Moodle. SCORM (*Sharable Content Reference Model*) son contenidos creados en forma de paquetes de ficheros comprimidos (ZIP) que siguen una serie de especificaciones y permiten mostrar contenidos y registrar datos (por ejemplo los referentes a la utilización del curso por parte de los alumnos). Es común obtener un contenido SCORM de un

tamaño suficiente como para considerarlo un curso completo. Este fichero ZIP puede guardarse y restaurarse en otro curso diferente, por ejemplo, de modo que se pueda replicar cuantas veces sea necesario, con o sin los datos de los participantes. Por ejemplo, el curso creado para el experimento ha sido guardado siguiendo las especificaciones SCORM y restaurado en el disco duro del ordenador de la investigadora, como copia de seguridad.

- **Formato social.** En este formato no aparecen contenidos del curso de forma explícita en la interfaz, sino que el curso se organiza alrededor de un foro de debate. Es apropiado para cursos menos formales o para mantener espacios de comunicación virtual dentro de la comunidad educativa, o como tablón de noticias.
- **Formato de temas.** Se establecen una serie de temas para el curso, sin fecha de inicio ni fin. Cada tema puede ser configurado de forma separada. Es el más habitual, ya que cada tema suele hacerse coincidir con un módulo o unidad didáctica diferente.
- **Formato semanal y – CSS / no tablas.** El formato semanal es muy similar al formato de temas. La única diferencia es que el curso se organiza de forma temporal. En cada semana se incluyen los contenidos y actividades que se han de realizar. Requiere una mayor disciplina y es menos flexible que el formato por temas, pero es un buen formato a utilizar cuando se quiere que todos los alumnos trabajen determinados materiales al mismo tiempo. El formato – CSS / no tablas es una variante del formato semanal, en la que no se han utilizado tablas en su

diseño. Es uno de los progresos de las últimas versiones de Moodle y ha mejorado su accesibilidad.

El portal EducaMadrid ofrece de modo predeterminado el formato de temas, y es el que ha sido utilizado para el experimento. Se ha considerado que se ajusta mejor a las necesidades de la programación, que está dividida en unidades didácticas, siguiendo un criterio temático.

5.2.2. Elaboración de la programación

Cuando se prepara un curso de estas características, la programación debe ser adaptada de modo que recoja esta nueva metodología. Moodle ofrece la posibilidad de ofertar cursos a distancia o cursos semi-presenciales. Es necesario aclarar que, en el caso de esta investigación, sería incorrecto decir que se ha utilizado la modalidad semi-presencial, puesto que Moodle se ha utilizado solamente como herramienta de apoyo y ampliación. En ningún caso ha sido sustitutivo de las horas lectivas de la asignatura. Por tanto, es preferible denominar este modo de aprendizaje “aprendizaje mixto” o *blended learning*, pues esta denominación se ajusta más a la metodología utilizada: clases presenciales complementadas con aprendizaje en línea. Por tanto, la programación de la asignatura no ha sufrido grandes alteraciones: se han mantenido los mismos objetivos y contenidos, pero sí se ha cambiado el apartado de metodología y evaluación, para incluir el entorno virtual de aprendizaje utilizado.

5.2.3. Selección de actividades y herramientas

Es importante establecer de forma precisa las actividades que se quieren realizar en el aula virtual y elegir la herramienta adecuada para cada actividad (Cole, 2005; Retortillo y Quirino, 2006):

- **Consultas.** Son encuestas sencillas que permiten saber la opinión de los participantes en el curso sobre un tema concreto. No son actividades evaluables.
- **Tareas.** En Moodle se considera tarea cualquier trabajo o actividad que el profesor asigna a los alumnos participantes en el curso. Normalmente los alumnos han de entregar de forma virtual su trabajo, subiendo a la plataforma uno o más ficheros. Moodle permite subir documentos de texto, presentaciones de diapositivas, imágenes gráficas, vídeos y programas de ordenador. En caso de que el producto final no sea “informatizable” (una presentación oral, una actuación artística, una maqueta, etc.), la tarea será un lugar en la página del curso donde se especifican las instrucciones para realizar ese trabajo y donde pondremos las calificaciones de la misma manera que con las otras actividades. Las tareas que se pueden realizar en línea se clasifican en:
 - **Subida de un solo archivo.** Los alumnos pueden enviar un único fichero.
 - **Subida avanzada de archivos.** Permite subir más de un archivo y elegir si se desea que el alumno elimine archivos antes de ser evaluado. Esta opción es especialmente útil, ya que una vez que ha sido subido el archivo, funciona como un disco duro virtual: los

alumnos pueden descargar ese archivo desde cualquier ordenador y efectuar los cambios que consideren oportunos. Una vez satisfechos con el resultado, deben pulsar la opción “enviar para calificación” y a partir de entonces ya no podrán introducir modificaciones.

- **Actividad no en línea.** Los alumnos entregan personalmente el producto de su trabajo por un medio diferente al virtual. Tras su evaluación se pueden introducir las calificaciones en el sistema.
 - **Texto en línea.** El alumno debe escribir un texto utilizando el editor HTML que proporciona Moodle.
- **Encuestas.** Este módulo ofrece unas encuestas predefinidas, con el propósito de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los participantes en el curso, basado en la teoría constructivista. Incluye las herramientas COLLES y ATTLS, que pueden ser utilizadas al principio de curso, como herramienta de diagnóstico, y al final, como herramienta de evaluación. El cuestionario COLLES (*Constructivist On-Line Learning Environment Survey*) ayuda al docente a valorar la calidad del ambiente educativo cuando se utiliza la formación en línea (<http://surveylearning.moodle.com/colles/>). La otra encuesta que incluye Moodle, ATTLS (*Attitudes to Thinking and Learning Survey*), fue creada por Galiotti para decidir en qué medida una persona es un “conocedor conectado” o “desconectado” (Dougiamas, 2002). Según Galiotti, el “conocedor conectado” tiende a disfrutar más del aprendizaje y coopera más, mientras que el “conocedor desconectado” tiene una actitud de

aprendizaje más crítica y argumentativa. La utilización de estas encuestas en un curso de la plataforma Moodle es totalmente opcional.

- **Bases de datos.** Permite que los participantes en el curso incorporen datos en un formulario diseñado por el profesor. El formato y la estructura de las entradas en la base de datos es ilimitado. Moodle permite la introducción de texto, imágenes, URL, archivos, etc.
- **Chats.** Este módulo es una herramienta de comunicación sincrónica. Permite mantener conversaciones en tiempo real con otros usuarios, tanto profesores como alumnos. La participación en *chats* es especialmente interesante en la enseñanza de idiomas, ya que estimula la inmediatez y la improvisación en las competencias de producción de la lengua.
- **Foros.** Estas actividades favorecen la comunicación entre los alumnos y el profesor, y entre los propios alumnos. En todos los cursos Moodle aparece un foro de forma predeterminada, el foro de “Novedades y Anuncios”, en el que solamente el profesor puede publicar mensajes. Sin embargo, es posible crear foros en los que puedan escribir todos los participantes del curso, fomentando así el debate público. Los foros pueden ser calificables, convirtiéndose de este modo en una actividad didáctica. Las posibilidades del uso educativo de los foros son múltiples.
- **Wikis.** La palabra *wiki* proviene del hawaiano *wiki wiki*, que significa algo así como “super-rápido”. Es una herramienta que posibilita la creación colectiva de documentos de forma ágil y sencilla. No se suelen hacer revisiones previas antes de aceptar las modificaciones, y está abierto a

todos los participantes en el curso. Las versiones antiguas nunca se eliminan y pueden ser restauradas en caso necesario.

- **Diario de aprendizaje.** Utiliza el módulo *Blog* de Moodle y posibilita la creación de un diario personal en línea, en el que se puede determinar quién tiene acceso. La intención de esta herramienta es ser utilizada para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.
- **Glosario.** Se trata de una actividad que permite a los participantes en el curso crear y mantener una lista de definiciones, como un diccionario en línea. Las entradas pueden buscarse de diferentes formas, y el profesor puede exportar las entradas a otros glosarios (por ejemplo uno general) dentro del mismo curso. Además, permite crear automáticamente hiperenlaces a esas entradas en todo el curso.
- **Cuestionarios.** Son colecciones de preguntas, como un examen. El propósito de estas actividades es proporcionar al alumno una forma fácil de seguir su progreso en el proceso de estudio y aprendizaje. El módulo cuestionario es probablemente una de las herramientas más complejas de Moodle, ya que ofrece la posibilidad de crear un repositorio de preguntas entre las que podemos elegir para crear diferentes exámenes. Además guarda las respuestas de los alumnos y genera una calificación. Hay diferentes tipos de preguntas:
 - **Opción múltiple.** Son las clásicas preguntas “tipo test” en las que se dan varias opciones para elegir la respuesta o respuestas correctas.
 - **Verdadero / Falso.** Son preguntas con dos opciones de respuesta, mutuamente excluyentes.

- **Emparejamiento.** Se presentan dos listas de conceptos que hay que emparejar.
- **Numérica.** Se formula una pregunta que requiere una respuesta expresada en cifras.
- **Calculada.** Es similar a la pregunta numérica. La diferencia con la anterior es que presenta una mayor variedad de respuestas que pueden ser consideradas correctas.
- **Respuestas incrustadas (Cloze).** Equivale a los ejercicios de rellenar huecos. En cada hueco se pueden ofrecer varias opciones posibles o bien crear un cuadro de texto vacío para que el alumno genere una respuesta.
- **Descripción.** No es un tipo de pregunta, exactamente. Se limita a mostrar un texto, y una imagen o gráfico, si es preciso, sin necesidad de responder. Resulta útil para dar información previa antes de un grupo de preguntas.
- **Respuesta corta.** El alumno ha de generar una respuesta, escribiéndola en el cuadro de texto que se le ofrece.
- **Ensayo.** El alumno ha de redactar un pequeño texto para contestar a la pregunta formulada.

Todos estos tipos de preguntas son de corrección automática, excepto los dos últimos, “respuesta corta” y “texto”, que es necesario corregir manualmente, y la “descripción”, que no tiene calificación. Las preguntas que hay que corregir manualmente dan la opción de añadir un comentario por parte del profesor.

- **Taller.** Este tipo de actividad es muy novedoso, pues está pensado para el trabajo colaborativo. Permite a los participantes diferentes formas de evaluar el trabajo de los demás. Además, coordina la recopilación y distribución de dichas evaluaciones de distinto modo. Los elementos principales de un taller son:
 - La calificación se divide en diferentes epígrafes que se evalúan separadamente (como en una rúbrica).
 - El profesor presenta a los estudiantes ejemplos reales de la tarea completada y evaluada.
 - La evaluación la realizan los propios compañeros (*peer-marking*).
 - Las evaluaciones propias de los trabajos de los otros alumnos constituyen a su vez una importante tarea evaluable por el profesor.

La principal ventaja de este tipo de actividad es que fomenta el pensamiento crítico por parte de los alumnos y la comprensión del proceso de evaluación.

5.2.4. Preparación de los materiales

Tal y como se ha expuesto anteriormente (véase 3.4.2), es imprescindible una investigación teórica previa para poder realizar un adecuado diseño de recursos adaptados al entorno virtual de aprendizaje en que van a ser alojados (Poveda, 2009).

Por ello, para la preparación de los materiales utilizados en el experimento se ha consultado bibliografía específica sobre diseño instructivo para cursos en línea, así como sobre el desarrollo de materiales en cursos de inglés como LE.

El diseño instructivo ha aportado una visión más clara sobre la estructuración y los aspectos externos de la preparación de materiales, mientras que la consulta de autores como Tomlinson (1998) o Carter y Nunan (2007), expertos en el campo de la enseñanza del inglés como LE, ha aportado las pautas de diseño de contenidos en las actividades de esta investigación.

Según Schwier y Misanchuck (1994, *apud* De la Torre, 2005) cuando diseñamos materiales para un curso en línea debemos seguir los siguientes principios:

- Simplicidad: es importante no complicarse innecesariamente con gráficos y animaciones superfluas.
- Coherencia: consistencia en el discurso y estilo de la presentación de una sección a otra.
- Claridad: utilización de un lenguaje accesible y sencillo, utilizando ejemplos comprensibles para los alumnos.
- Estética, equilibrio, armonía y unidad: estas características influyen directamente sobre la comprensión del texto.
- Espacios en blanco: dan claridad a la presentación en la pantalla.
- Tiempo: puede establecerse un tiempo mínimo y máximo para la realización de ejercicios o para la presentación de tareas.

Como hemos explicado en el tercer capítulo, al hablar del valor educativo de la interfaz, el modo en que se accede a los contenidos de un curso en línea es muy importante. De ahí que resulte fundamental seguir los principios de simplicidad, coherencia, claridad, etc. arriba mencionados.

En cuanto al diseño de los contenidos, Tomlinson (1998) ofrece una serie de pautas para la creación de actividades de aprendizaje autónomo (*self-access*):

- Las actividades deben dar la posibilidad al alumno de elegir en qué trabaja, cuándo y a qué ritmo.
- Deben permitir varias posibilidades de respuesta.
- Deben dar la posibilidad al alumno de aprovechar sus conocimientos previos en la materia.
- Deben involucrar al alumno como persona integral, no simplemente como un aprendiz de idiomas.
- Deben exigir del alumno un esfuerzo, de modo que se progrese en el aprendizaje.
- Deben estimular la actividad de ambas partes del cerebro (hemisferio izquierdo y hemisferio derecho).

Basándose en estas pautas, Tomlinson (1998: 322-323) también ofrece una serie de características de los materiales que el profesor debe crear para el aprendizaje autónomo de una LE:

- Los materiales deben incluir usos auténticos y reales.
- Se ofrecerán actividades de comprensión lectora y auditiva que posibiliten la interacción con el texto.
- Se intentará que el alumno desarrolle habilidades como la inferencia, creación de imágenes, conexión, interpretación y evaluación.
- Las actividades de producción crearán situaciones en las que se haga uso de la LE de forma real y práctica.

- Las actividades facilitarán la elección por parte del alumno de su estilo de aprendizaje preferido, así como del nivel en el uso de la LE en que se siente más cómodo.
- A pesar de que las actividades de aprendizaje autónomo son fundamentalmente individuales, se favorecerá el trabajo colaborativo entre alumnos.
- Lo ideal es hacer comentarios a las actividades de los alumnos, más que dar simplemente las respuestas.
- En las actividades se favorecerá la reflexión por parte del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje.

Es evidente que una plataforma como Moodle es la ideal para desarrollar actividades de estas características, ya que favorece el trabajo colaborativo con actividades como los talleres o los *wikis*; el aprendizaje enfocado a la acción, al basarse en las teorías constructivistas; la interacción con los textos y materiales en línea, con una gran variedad de actividades diferentes; la reflexión por parte del alumno sobre el proceso, con el diario de aprendizaje y, fundamentalmente, la comunicación, con *chats*, foros, e-mails, etc.

5.3. Referencias

- Barrett, B. y Sharma, P. (2007). *Blended Learning*. Oxford: Macmillan.
- Bent, M. (2001). *MLE or VLE – Is that the question?* [<http://www.leeds.ac.uk/library/ustlg/spring01/moira/index.htm>]. (Consultado 13/06/09).
- British Educational Communications and Technology Agency (BECTA). (2004). *What the research says about Virtual Learning Environments in teaching and learning*. [http://partners.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/wtrs_vles.pdf]. (Consultado 03/02/2009).
- Brandl, K. (2005). Are you ready to “Moodle”? *Language Learning & Technology*, 9, 2, 16-23. [<http://llt.msu.edu/vol9num2/review1/>]. (Consultado 15/06/09).
- Campos, V. (2007). Moodle-Quaderns digitals, una herramienta colaborativa. *Bits*, 7. [http://espiral.xtec.net/web/index.php?option=com_content&task=view&id=130&Itemid=100]. (Consultado 28/02/09).
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Madrid: Edelvives.
- Carter, R. y Nunan, D. (Eds.). (2007). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cole, J. (2005). *Using Moodle: Teaching with the popular open source course management system*. Sebastopol, CA: O'Reilly Community Press. (Versión electrónica). (Consultado 08/06/09).
- De la Torre, A. (2005). *CMS y LMS*. [http://www.adelat.org/media/docum/nuke_publico/cms_y_lms.html]. (Consultado 10/06/09).
- Dougiamas, M. (1998). *A journey into Constructivism*. [<http://dougiamas.com/writing/constructivism.html>]. (Consultado 15/01/09).
- Dougiamas, M. (2002). *Interpretive analysis of an Internet-based course constructed using a new courseware tool called Moodle*. [<http://dougiamas.com/writing/herdsa2002/>]. (Consultado 18/06/09).
- European Commission DG Education and Culture. (2004). *Study on innovative learning environments in school education. Final report*. [http://www.elearningeuropa.info/extras/new_learning_env.pdf]. (Consultado 09/06/09).
- Ezeiza, A., Fernández Marzo, F. y Pérez Manso, A. (2006). *Moodle en la enseñanza de lenguas: el proyecto COVCELL*. [www.ainhoaezeiza.net/file.php/1/argitalpenak/Desarrollo_de_moodle_ensen_lenguas_proyecto_covcell.pdf]. (Consultado 10/09/08).
- Gisbert, M., Adell, J., Anaya, L. y Rallo, R. (2007). *Entornos de formación presencial virtual y a distancia*. [<http://www.rediris.es/difusion/publicaciones/boletin/40/enfoque1.html>]. (Consultado 19/06/09).

Godwin-Jones, R. (2005). Skype and podcasting: disruptive technologies for language learning. *Language Learning & Technology*, 9, 3, 9-12. [http://llt.msu.edu/vol9num3/emerging/default.html] (Consultado 15/03/10).

Kirschner, P. (2001). Using integrated electronic environments for collaborative teaching/learning. *Research dialogue in learning and instruction*, 2, 1, 1-9. [http://www.ou.nl/Docs/Expertise/NELLL/publicaties/Using%20integrated%20electronic%20environments%20for%20collaborative%20teaching%20learning.pdf]. (Consultado 20/01/09).

Lara, P. y Duart, J.M. (2005). Gestión de contenidos en el *e-learning*: acceso y uso de objetos de información como recurso estratégico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 2 (2). [http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/lara.pdf]. (Consultado 11/06/09).

Manninen, J. y Pesonen, S. (2000). *Dimensión didáctica del entorno de aprendizaje*. [http://www.cibernarium.tamk.fi/havainnollistaminen_es/didactic_environment.htm]. (Consultado 11/06/09).

Martín Monje, E. (2008). *El uso de Moodle y herramientas de la Web 2.0 en el aula de inglés*. [http://www.moodlemoot.net/2008/file.php/1/abstracts/016-186-1-PB.pdf]. (Consultado 15/06/09).

Martín Monje, E. (2009). El aula virtual de inglés y su utilidad en la preparación de la PAU. *Actas del XXVII Congreso Internacional de AESLA*. Universidad de Castilla la Mancha. Ciudad Real. (En prensa).

- Molist, M. (2008, 4 de diciembre). Moodle llena la geografía española de campus virtuales. *El País*. [http://www.elpais.com/articulo/portada/Moodle/llena/geografia/educativa/espanola/campus/virtuales/elpepisupcib/20081204elpcibpor_1/Tes]. (Consultado 05/12/08).
- Mougalian C. y Salazar, A. (2005). *Moodle, the electronic syllabus, lends itself to PrOCALL*. [<http://faculty.miis.edu/~bcole/CALLme/page2/page9/page9.html>]. (Consultado 16/06/09).
- Palacios, I. (Dir.). (2007). *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Madrid: Enclave-ELE / CLE International.
- Poveda, D. (2009). *El papel de los materiales multimediales en el aula*. [<http://www.cibersociedad.net/congres2009/en/coms/el-papel-de-los-materiales-digitales-multimediales-en-el-aula/324/>]. (Consultado 11/03/10).
- Richards, J. C., Platt, J. y Platt, H. (1992). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Retortillo, F. y Quirino, J. (2006). *Aula virtual: Manual de usuario y profesor*. Madrid: Nueva imprenta.
- Rice, W. (2006). *Moodle*. Birmingham: Packt Publishing.
- Robb, T. (2004). *Building your own course management system*. [<http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/~trobb/>]. (Consultado 05/09/08).

Sanpascual, G. (1995). *El aprendizaje y la enseñanza en primaria y secundaria desde el punto de vista constructivista*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Scagnoli, N. (2001). *El aula virtual: Usos y elementos que la componen*. [<http://www.elprincipe.com/academia/telef/notas/index9.shtml>]. (Consultado 18/06/09).

Sierra, B. y Carretero, M. (1996). Aprendizaje, memoria y procesamiento de la información: La psicología cognitiva de la instrucción. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación (Vol. II)* (págs. 141-158). Madrid: Alianza Editorial.

Tomlinson, B. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Trenchs, M. (2001). *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Mérida: Editorial Milenio.

Zapata, M. (2008). Un cuarto de siglo de ayuda pedagógica en ordenadores y en redes. *Quaderns Digitals*, 51, 13-32. [<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>]. (Consultado 15/06/09).

CAPÍTULO 6: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. Descripción del experimento

La presente investigación es fruto de la observación de ciertas carencias en lengua inglesa por parte de los alumnos de Bachillerato que se presentan a la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). La carga lectiva en los dos cursos de Bachillerato, según la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), tres horas semanales de LE, resulta insuficiente para una correcta preparación de la asignatura. De hecho, esta ley educativa, en vigor en la última década del siglo XX y la primera década del siglo XXI, ha sido ampliamente criticada (Delibes, 2000), lo cual ha llevado a la implementación de la Ley Orgánica de Enseñanza (LOE) en el curso escolar 2007-2008.

Ante semejante situación, resultó de interés para la investigadora poner en marcha un programa de intervención didáctica acorde con los nuevos tiempos y las innovaciones pedagógicas que proporcionan las nuevas tecnologías y los EVA, que lograra preparar mejor a los alumnos para superar la prueba de inglés de la PAU, y a la vez motivarles para el estudio de esta lengua.

En el primer capítulo, en el cual se aborda la metodología investigadora, se muestra de forma gráfica el plan de investigación de este estudio, de acuerdo con las pautas de la IA (figura 1). No está de más recordar el modelo seguido, aplicándolo al contexto concreto de este trabajo:

1. En el primer paso se realiza la **identificación y diagnóstico del problema**: tres horas semanales de lengua inglesa no son suficientes

- para la preparación de la PAU, lo cual conlleva peores resultados en inglés que en otras materias.
2. En el segundo paso se formula la **hipótesis de investigación**: *el cambio de metodología, mediante la utilización de los EVA, da la posibilidad de ampliar el horario lectivo de la asignatura de lengua inglesa, ya que los materiales y actividades están disponibles al margen de la clase presencial. Se prevé que con este tratamiento instructivo aumente el tiempo dedicado a la asignatura por parte del alumno y mejoren sus resultados académicos, logrando superar la PAU más fácilmente.*
 3. En el tercer paso se planifican las **estrategias** a seguir: se procede a la creación de un Aula Virtual de Lengua Inglesa utilizando la plataforma Moodle ofrecida por el portal educativo EducaMadrid, así como las actividades pertinentes, de acuerdo con el currículo de Bachillerato y la programación de la asignatura.
 4. El cuarto paso consiste en la aplicación del **tratamiento instructivo**, realizado durante todo el curso escolar 2008-09 con uno de los grupos de 2º Bachillerato del Colegio Los Tilos en Madrid: utilización del método innovador con el grupo experimental, mientras que el grupo de control continúa con la metodología tradicional.
 5. El quinto paso radica en la **recogida de datos**, mediante procedimientos cuantitativos (tests, pruebas objetivas y exámenes) y cualitativos (cuestionarios, diarios, portfolio, observaciones, foros, entrevistas, etc.).

6. A continuación se realiza el **análisis e interpretación de los datos**, con ayuda del programa estadístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).
7. Una vez analizados los datos tiene lugar la **refutación o confirmación de la hipótesis** planteada al comienzo de la investigación.
8. El último paso es la elaboración de **conclusiones**, incluyendo una reflexión sobre los pasos seguidos en la investigación y proponiendo futuras líneas de investigación.

He aquí un resumen de los instrumentos de medida utilizados en la recogida de datos:

Técnicas cuantitativas	Técnicas cualitativas
Test inteligencia verbal	Cuestionario nivel socio-económico
Pre-test nivel conocimiento lengua inglesa	Cuestionario uso de las TIC
Pruebas objetivas (3 evaluaciones) <ul style="list-style-type: none"> - 2 controles por evaluación - 1 examen global cada evaluación 	Portfolio europeo lenguas
Examen final	Diario de investigación (investigador)
	Diario de aprendizaje (sujetos experimento)
	Observación sistemática
	Foro de discusión
	Entrevistas post-test (grupo experimental)
	Cuestionario post-test (grupo experimental)

Tabla 14. Técnicas cuantitativas y cualitativas utilizadas

Las técnicas cuantitativas se ocupan de aspectos empíricos y cuantificables (datos numéricos), mientras que las técnicas cualitativas se ocupan de la recolección de datos no numéricos: opiniones, creencias, hábitos, comportamientos, etc. Se suele decir que los métodos cuantitativos se centran en preguntas del tipo cuál, dónde, cuándo, mientras que los cualitativos investigan el por qué y el cómo (Cohen y Manion, 2004; Pérez Torres, 2004).

En esta ocasión se ha considerado pertinente combinar ambas técnicas, cualitativa y cuantitativa, para dotar de un mayor rigor científico a la investigación.

6.2. Contexto

6.2.1. Perfil del centro escolar

El experimento se ha desarrollado en el centro en el que la autora imparte clase de lengua inglesa, de ahí que la metodología investigadora utilizada sea IA. El Colegio Los Tilos es un centro concertado en el distrito de Puente de Vallecas, en el sureste de Madrid. Comprende los niveles educativos de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato, con dos líneas por curso. En Educación Infantil hay un total de 150 alumnos, en Primaria 265, en Secundaria 174 y en Bachillerato 41 alumnos. En 2º Bachillerato, el curso elegido para el experimento, hay 16 alumnos (8 alumnos en cada grupo).

Es un colegio de educación diferenciada, que solamente cuenta con alumnado del sexo femenino. El perfil sociológico es en su mayoría de clase media-baja, y de nacionalidad española. El porcentaje de alumnado inmigrante es muy bajo, en su mayoría procedente de países hispanoablantes del continente americano: Perú, Ecuador, Colombia, Bolivia. En el gráfico de sectores incluido a continuación se puede ver en detalle la procedencia del alumnado del Colegio Los Tilos:

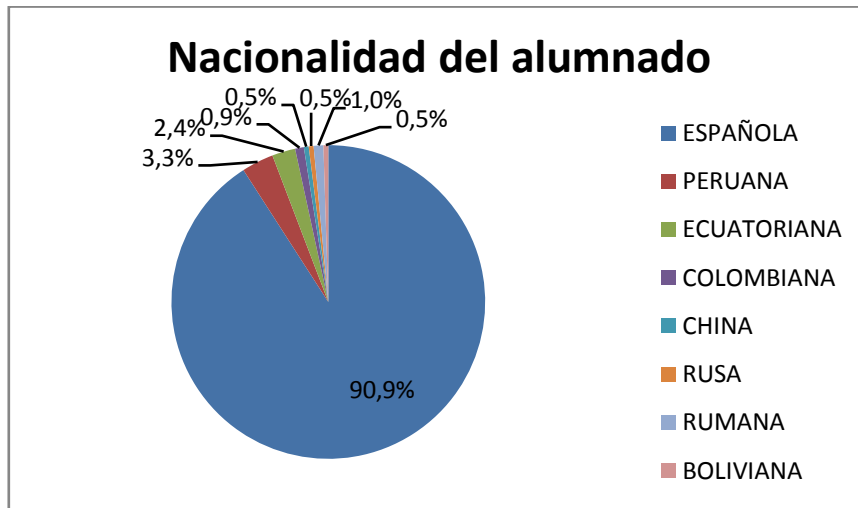


Figura 14. Nacionalidad del alumnado

6.2.2. Contexto curricular de la investigación

El experimento tuvo lugar durante el curso escolar 2008-2009, último año en que se impartían enseñanzas según la LOGSE. La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), promulgada el 3 de octubre de 1990, sustituía a la Ley General de Educación de 1970 (el antiguo sistema de EGB, BUP y COU), y fue derogada por la Ley Orgánica de Educación (LOE) en el año 2006.

Uno de los principales avances de la LOE, con respecto a la LOGSE, en la Comunidad de Madrid, en lo relativo a la enseñanza del inglés como LE, ha sido la aparición de una asignatura optativa, Ampliación de la lengua inglesa: comprensión y expresión oral. La incorporación de esta materia pretende acabar con las carencias del alumnado de Bachillerato a la hora de comprender y expresarse de forma oral en la LE. Las tres horas semanales de lengua inglesa se reconocen como insuficientes y se ofrece la posibilidad de tener cuatro horas más a la semana, dedicadas exclusivamente a la práctica oral. El avance y mejora del alumnado que elige esta asignatura resulta evidente ya al

final de su primer año de implantación, en el curso 2008-2009, en 1º Bachillerato. Sin embargo, como ya se ha expuesto, el alumnado participante en el experimento realizó sus estudios de Bachillerato bajo el plan de la LOGSE y no disfrutó de esta posibilidad.

6.2.2.1. Objetivos generales del área de lenguas extranjeras

Los objetivos propuestos por el Ministerio para Lengua Extranjera II, según la LOGSE, tienen como finalidad contribuir a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

1. Utilizar la LE, de forma oral y escrita, con el fin de comunicar con fluidez y corrección mediante el uso de estrategias adecuadas.
2. Comprender e interpretar críticamente los textos orales, escritos y visuales emitidos en situaciones de comunicación habitual y por los medios de comunicación.
- 3 Leer de manera autónoma textos de temática general o adecuados a sus intereses, comprender sus elementos esenciales y captar su función y organización discursiva.
4. Utilizar estrategias de comprensión que permitan inferir significados de léxico desconocido a través del contexto, su propio conocimiento del mundo y aspectos lingüísticos tales como formación de palabras, prefijos y sufijos, sinónimos y antónimos, etc.

5. Reflexionar sobre el funcionamiento de la LE en la comunicación, con el fin de mejorar las producciones propias y comprender las ajenas, en situaciones cada vez más variadas e imprevistas.
6. Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje utilizando recursos autónomos basados en la observación, corrección y evaluación, con el fin de continuar con el estudio de la LE en el futuro.
7. Conocer los aspectos fundamentales del medio sociocultural propio de la lengua estudiada para conseguir una mejor comunicación y una mejor comprensión e interpretación de culturas distintas de la propia.
8. Valorar la LE como medio para acceder a otros conocimientos y culturas, y reconocer la importancia que tiene para una mejor comprensión de la lengua y cultura propias, y como medio de comunicación y entendimiento internacional en un mundo multicultural.
9. Valorar críticamente otros modos de organizar la experiencia y estructurar las relaciones personales comprendiendo el valor relativo de las convenciones y normas culturales.

6.2.2.2. Contenidos de la asignatura en 2º Bachillerato

Los contenidos del currículo se detallan en el Decreto 50/2002, de 26 de marzo, siguiendo lo dictado por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Dichos contenidos se dividen en tres grandes bloques: habilidades comunicativas, reflexiones sobre la lengua (incluyendo funciones del lenguaje y

gramática, nivel léxico-semántico, fonética) y aspectos socio-culturales. Estos tres grandes bloques quedan desglosados a continuación (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990):

I. Habilidades comunicativas

- Narraciones orales y escritas de acontecimientos o experiencias personales.
- Participación y contribución activa en discusiones o debates sobre diversos temas.
- Expresión de argumentación y contra-argumentación, tanto oralmente como por escrito.
- Resolución de problemas de forma cooperativa y toma de decisiones en grupo sobre un tema específico.
- Lectura de manera autónoma de textos escritos referidos a la actualidad, a la vida cultural o relacionados con los intereses profesionales, presentes o futuros, de los alumnos.
- Comparación y contraste entre textos sobre el mismo tema publicados en diferentes revistas o periódicos.
- Finalización de textos de los que se han proporcionado uno o varios párrafos, consiguiendo un texto final con elementos que le den cohesión y coherencia.
- Participación en la elaboración de proyectos, tales como un periódico, un folleto, una encuesta, un sondeo, etc.

II. Reflexiones sobre la lengua

A) Funciones del lenguaje y gramática:

- Describir el aspecto físico y el carácter de una persona real o imaginaria. Expresar especulaciones y predicciones sobre ella. Expresar sentimientos.
 - *Collocations* formadas con los verbos *run* y *break*.
 - Expresiones idiomáticas.
 - Las oraciones de relativo especificativas y explicativas.
 - Conectores de adición y contraste.
 - La estructura del texto argumentativo.
- Narrar acciones pasadas. Comparar situaciones y expresar preferencias. Planificar un relato.
 - *Phrasal verbs* formados con los verbos *come* y *stand*.
 - Derivación: sufijos para formar nombres y adjetivos.
 - Los tiempos perfectos continuos.
 - Verbos seguidos de gerundio o infinitivo.
 - Conectores de secuencia.
 - La estructura del texto narrativo.
- Mostrar acuerdo y desacuerdo y dar explicaciones. Dar y pedir opiniones y consejos. Persuadir y advertir.
 - Prefijos para formar opuestos y otros.

- Los modales y los modales perfectos.
- *Should - had better*
- Conectores de causa y resultado.
- La estructura del texto de opinión.

- Solicitar información utilizando preguntas indirectas. Referirse a una información recibida anteriormente utilizando verbos específicos.
 - *Phrasal verbs* formados con los verbos *bring* y *put*.
 - Expresiones idiomáticas.
 - El estilo indirecto: oraciones declarativas, preguntas, órdenes, sugerencias y ruegos.
 - Los verbos introductorios: *say, tell, answer, ask, enquire, order, shout, advise, suggest, beg, etc.*
 - Parafrasear o expresar con otras palabras lo que dice un texto.
 - La estructura del resumen.

- Analizar cambios en diferentes lugares y cosas y en la sociedad.
 - *Collocations* formadas con *go* y *think*.
 - Familias de palabras.
 - La voz pasiva.
 - *Have / get something done*.
 - Conectores de finalidad
 - La estructura de la carta formal para solicitar trabajo.

- Formular hipótesis y especular. Establecer condiciones y hablar de verdades generales. Expresar quejas, deseos, pesar y arrepentimiento.
 - *Phrasal verbs* formados con los verbos *turn* y *see*.
 - Las oraciones condicionales de los tres tipos.
 - Las oraciones con *wish*.
 - Uso de adjetivos y adverbios.
 - La estructura del texto descriptivo.

B) Léxico-semántico:

- Relacionado con los temas tratados: la tecnología, Internet, las costumbres en el pasado, la educación, la historia, las normas, la televisión, las experiencias personales, el aprendizaje de idiomas, la nutrición, las enfermedades, la apariencia física, la ley, los delitos, las quejas y las reclamaciones, el éxito, la música, el cine, los premios, las biografías, la personalidad, los sentimientos, los cambios, las situaciones hipotéticas, la literatura, las relaciones personales, etc.
- *False friends*.
- Sufijación y prefijación.
- Fórmulas y expresiones correspondientes a las funciones de la lengua tratadas.
- Sinónimos y antónimos.
- Palabras que se confunden fácilmente.
- Diferencias entre el inglés británico y el americano.
- Adjetivos, verbos y nombres seguidos de preposición.

- Adjetivos y nombres compuestos.
- Diferencias de vocabulario entre el inglés británico y el americano.
- Adjetivos seguidos de infinitivo.
- Familias de palabras.
- *Collocations* formadas con verbos y nombres.
- Expresiones idiomáticas.
- *Phrasal Verbs*.

C) Fonética:

- El alfabeto fonético.
- Las formas débiles.
- La entonación de palabras y frases.
- Las formas contraídas.
- La acentuación de palabras y frases.
- Sonidos de especial dificultad: /s/, /z/ y /ɪz/.
- Vocales y consonantes de especial dificultad.
- El ritmo.
- Los diptongos.
- Los triptongos.
- Las letras mudas.
- Las semivocales.
- Las semiconsonantes.

III. Aspectos socioculturales

- Identificación de los rasgos dialectales más significativos de la LE.
- Valoración positiva de patrones culturales distintos de los propios.
- Reconocimiento de diferencias culturales y de comportamientos sociales entre grupos de hablantes de la misma comunidad lingüística.
- Reflexión sobre similitudes y diferencias entre culturas.
- Valoración de la LE como medio para acceder a otras culturas y como instrumento de comunicación internacional.
- Reflexión sobre otros modos de organizar las experiencias, con el fin de desarrollar actitudes de comprensión hacia otras convenciones culturales.
- Uso de registros adecuados según el contexto comunicativo, el interlocutor y la intención de los interlocutores.
- Reconocimiento de la importancia de la LE para profundizar en conocimientos que resulten de interés a lo largo de la vida profesional.

6.3. Terminología estadística utilizada en el análisis descriptivo

Una vez analizado el contexto en que se desarrolla el experimento es necesario prestar atención a la terminología estadística utilizada en la investigación.

La estadística descriptiva es uno de los recursos básicos en investigación cuantitativa (Pérez Torres, 2004; Rodríguez Sabiote *et al.*, 2006): describe un conjunto de datos numéricos sobre los que se han tomado una serie de decisiones relativas a su agrupamiento y simplificación, de manera que se puedan formular conclusiones (Rodríguez Sabiote *et al.*, 2006). Hay varios conceptos o nociones básicas que es necesario mencionar, puesto que son los más usados en la investigación educativa (Nunan, 1992):

- La **tendencia central**: está definida por la **media** (la suma de todas las notas dividida por el número de sumandos), la **moda** (la nota que aparece con más frecuencia) y la **mediana** (el valor central de la variable, es decir, ordenados todos los datos de modo creciente, el valor que divide en dos la muestra).
- La **dispersión**: las medidas más importantes son la **desviación típica** (la media de distancia de todos los datos respecto a la media aritmética), el **rango** (la diferencia entre el dato mayor y el menor) y la **varianza** (el cuadrado de la desviación típica). Este último dato es fundamental, pues nos permite conocer la homogeneidad del grupo y saber si la distribución es normal (gaussiana, o con forma de campana) o bien se trata de una distribución sesgada.

El análisis exploratorio de datos se ha basado en las etapas sugeridas por Figueras y Gargallo (2003):

- 1) Preparación de los datos para hacerlos accesibles a cualquier técnica estadística.

- 2) Examen gráfico de la naturaleza de las variables individuales a analizar y análisis descriptivo numérico que permita cuantificar algunos aspectos gráficos de los datos.
- 3) Examen gráfico de las relaciones entre las variables analizadas y análisis descriptivo numérico que cuantifique el grado de interrelación entre ellas.
- 4) Identificación de casos atípicos (*outliers*) y evaluación del impacto potencial que puedan tener.
- 5) Identificación de datos ausentes (*missing*) y evaluación del impacto potencial que puedan tener.

6.4. Programa estadístico utilizado

Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) es el programa estadístico que se ha utilizado en esta investigación. Es, quizá, el más usado en las ciencias sociales y permite, una vez pasados los datos a un archivo, la obtención de resultados de tipo estadístico para analizar e interpretar. Hay que aclarar que este programa automáticamente redondea al alza los decimales. Por ello, en ocasiones, la suma de los diferentes porcentajes dará 100,1% en lugar de 100%. También es necesario mencionar que el idioma por defecto del programa informático es el inglés, por lo que las tablas de este capítulo aparecen en lengua inglesa y no en español.

6.5. Variables e instrumentos de medida

En el estudio estadístico son consideradas variables las características de cada sujeto en una base de datos (Nunan, 1992). Se denominan de este modo porque varían de sujeto a sujeto. En esta investigación, siguiendo a Tejedor

(1994), se han considerado tres tipos de variables: variable independiente, variable dependiente y variables extrañas.

6.5.1. Variable independiente

Es la variable manipulada para estudiar sus efectos sobre la variable dependiente. En el caso de esta investigación, la variable independiente es el uso del aula virtual de inglés con el grupo experimental.

6.5.2. Variables dependientes

Las variables dependientes son aquellos elementos sobre los que influye la aplicación del método experimental. En nuestro caso, son variables dependientes la mejora del nivel de lengua inglesa (especialmente comprensión y expresión escrita), el aumento del tiempo dedicado a la asignatura, y el aumento de la motivación a la hora de estudiar esta LE.

Variabes dependientes	Instrumentos de medida
- Mejora del nivel de lengua inglesa (especialmente comprensión y expresión escrita)	- Test de nivel PET - Calificaciones en las evaluaciones (3) - Calificación final del curso
- Aumento del tiempo dedicado a la asignatura	- Estadísticas del aula virtual
- Aumento de la motivación	- Cuestionario

Tabla 15. Variables dependientes e instrumentos de medida

- **Mejora del nivel de lengua inglesa**

Esta variable es la que se ha considerado de mayor importancia para la investigación. La causa principal para la intervención educativa que ha motivado este experimento eran los bajos resultados en la PAU de lengua

inglesa, así que es esencial para la investigadora hacer un seguimiento de los resultados, a fin de comprobar si ha mejorado el nivel de la LE tras el experimento o no.

Según está organizada la PAU de la LOGSE solamente se mide la comprensión y expresión escrita, y éstas han sido las destrezas tenidas en consideración para el experimento. El trabajo en el aula de estas competencias comunicativas se suele hacer con textos, a partir de los cuales se elaboran actividades de comprensión de distinto tipo y se proponen temas para el desarrollo de la producción escrita por parte del alumno.

La evaluación de ambas destrezas se realiza con materiales similares. En este contexto, para registrar el progreso de los alumnos se eligieron como instrumentos de medida los siguientes tests normalizados:

- Test PET (*Preliminary English Test*) para el pre-test, ya que equivale al nivel B1 según el MCER, el nivel mínimo que deberían tener los alumnos al acceder al Bachillerato. Además, como se explica más adelante, es uno de los exámenes realizados por la Universidad de Cambridge y tiene reconocimiento internacional.
- Controles y exámenes escritos, diseñados para evaluar el progreso en la comprensión y expresión escrita.

En el apartado 6.6.1. se realiza un análisis detallado de los resultados obtenidos en los diferentes tests normalizados.

- **Aumento del tiempo dedicado a la asignatura**

Esta variable ha sido cuantificable en el grupo experimental, ya que el aula virtual de Moodle registra el número de accesos a la plataforma y el tiempo dedicado a cada una de las actividades. Sin embargo, en el grupo de control no ha habido recogida de datos en formato numérico, aunque sí se ha realizado mediante la observación directa. Por este motivo, no han sido considerados los datos registrados en la plataforma en el análisis que se ha realizado con posterioridad.

Sí se han tenido en cuenta, en cambio, las respuestas relativas a este aspecto incluidas en el cuestionario final, pero han sido consideradas como datos cualitativos. Con todo, esta variable tiene una importancia menor en la investigación, tal y como se ha expuesto anteriormente.

No está de más recordar, sin embargo, que suele haber una correlación entre el tiempo empleado en el estudio y los resultados, por lo que el posible aumento en el tiempo dedicado a la asignatura se verá muy probablemente reflejado en una mejora en las calificaciones. En el apartado 6.7.3. se explica este aspecto más pormenorizadamente.

- **Aumento de la motivación**

Esta variable ha sido tomada en cuenta principalmente en el grupo experimental, que son quienes han seguido la metodología innovadora. Para el grupo de control no ha habido ningún cambio respecto a cursos anteriores, con lo que no es esperable un aumento en su motivación *per se*.

El grupo experimental, en el que sí se espera encontrar un cambio en la motivación debido a la metodología innovadora introducida, completó una encuesta al final del experimento en la que sus miembros eran preguntados de forma explícita por esta cuestión. Los resultados del cuestionario y su análisis posterior pueden ser consultados en el apartado 6.7.3.

6.5.3. Variables extrañas

Las variables extrañas son aquellos elementos que pueden producir un efecto sobre la variable dependiente y afectar la validez interna de la investigación, pero no son de interés para el investigador.

En el presente estudio han sido consideradas variables extrañas el sexo, edad, nivel cultural y socio-económico de los padres, nivel de uso y conocimiento de las nuevas tecnologías, condición de repetidor y calificación del curso anterior. A continuación se detallan los instrumentos de medida utilizados para cada una de estas variables:

Variabes extrañas	Instrumentos de medida
1) Sexo	Ficha personal
2) Edad	Ficha personal
3) Nivel cultural de los padres	Cuestionario socio-económico
4) Nivel socio-económico	Cuestionario socio-económico
5) Nivel de uso y conocimiento de las nuevas tecnologías	Cuestionario uso de las TIC
6) Inteligencia verbal	Test de aptitudes escolares
7) Condición de repetidor	Ficha personal
8) Calificación del curso anterior	Ficha personal

Tabla 16. Variables extrañas e instrumentos de medida

Como se puede observar, todas las variables extrañas han sido medidas con instrumentos cualitativos (cuestionario, ficha) excepto la inteligencia verbal, para la que se ha utilizado un test de aptitudes escolares, mediante el cual se obtiene el coeficiente intelectual del alumno.

- **Sexo**

En este caso, al tratarse de un caso de IA, los sujetos del experimento no han sido elegidos, sino que son aquellos a los que la investigadora-profesora imparte clase. Se trata de un colegio de enseñanza diferenciada, en el que solamente hay alumnas de sexo femenino. En algunos estudios referidos a la relación entre desarrollo evolutivo y grado de dominio y aprendizaje de la lengua aparecen diferencias por sexo. El informe PISA, en concreto, que mide la capacidad lectora, entre otras capacidades cognitivas, muestra que las mujeres tienen una competencia lectora bastante mayor que los hombres (OCDE, 2006). En este experimento, al no haber sujetos de sexo masculino, no da lugar a diferencias en los resultados causadas por esta variable.

- **Edad**

La edad puede influir más o menos significativamente en el nivel de dominio de una LE en alumnos de Bachillerato. En este caso son de la misma edad, por lo que no ha lugar una diferencia en niveles motivada por esta variable.

- **Nivel cultural de los padres**

Se han estudiado como dos variables extrañas diferenciadas el nivel cultural del padre y el de la madre. Así pues, se han tenido en cuenta los estudios

realizados por cada uno de los progenitores, atendiendo a las siguientes categorías:

- Doctorado
- Licenciatura
- Diplomatura
- FP superior
- FP básica
- Bachillerato
- ESO o BUP
- Estudios primarios
- Ningún estudio

Otros datos que nos ayudan a completar el perfil cultural de los hogares de los sujetos de estudio son los relacionados con la lectura: se incluyeron en el cuestionario socio-económico preguntas sobre el hábito de lectura de prensa diaria, así como el uso de bibliotecas públicas.

- ***Nivel socio-económico***

Para definir el perfil socio-económico del grupo de estudio se ha tenido en cuenta si los padres trabajan o no. Cuanto mayor nivel económico tiene la familia, mayor interés por el aprendizaje de idiomas suele haber, puesto que las expectativas educativas y profesionales para los hijos son mucho más altas que en familias humildes. Aunque hay múltiples razones para el éxito o fracaso académico, es indudable que está en buena medida relacionado con la clase social de las familias (Marchesi, 2003; Martínez García, 2007).

- **Nivel de uso y conocimiento de las nuevas tecnologías**

En la actualidad se habla de las nuevas generaciones que están realizando estudios de Educación Secundaria y Bachillerato como generaciones interactivas, o nativos digitales (Prensky, 2001). Este hecho se explica por la convivencia de estos jóvenes con múltiples dispositivos como PC, cámara de fotos digital, MP3, MP4, impresora, dispositivo USB, escáner, ordenador portátil y recientemente disco duro multimedia y libro digital (Bringué y Sádaba, 2009).



Figura 15. Dispositivos TIC en los hogares de jóvenes españoles (Bringué y Sádaba, 2009)

Tanto los alumnos del grupo de control como los del grupo experimental han realizado una encuesta en la que se les ha preguntado por el conocimiento y utilización de estos dispositivos TIC, así como por el tiempo que pasan delante del ordenador. Es un dato significativo, publicado recientemente, que por primera vez Internet supera a cualquier otro dispositivo, incluida la televisión, en las preferencias de ocio de los jóvenes españoles (Bringué y Sádaba, 2009).

- **Inteligencia verbal**

Es una práctica común en los centros educativos la realización de tests psicológicos estandarizados que miden el coeficiente intelectual (de ahora en adelante CI) de los alumnos y ayudan a prever su rendimiento académico

(Weiten, 2008: 366). Los datos obtenidos en las diferentes secciones del test (inteligencia verbal y no verbal) son convertidos a la Escala de Wechsler, una de las más utilizadas y reconocidas a nivel internacional (Kaplan y Saccuzzo, 2008). En nuestro caso, se ha utilizado la escala WAIS-III, recomendada para sujetos a partir de los 16 años. Según esta escala, la media de CI es 100, y se clasifican los resultados de los tests de acuerdo con la siguiente tabla (Wechsler, 2001):

Rango de CI	Clasificación según WAIS-III	Porcentaje de población
130+	Muy superior (superdotado)	2,2 %
120-129	Superior (brillante)	6,7 %
110-119	Normal alto (inteligente)	16,1 %
99-109	Normal	50,0 %
80-89	Normal bajo (poco inteligente)	16,1 %
70-79	Límite	6,7 %
69 y menos	Extremadamente bajo (deficiencia mental)	2,2 %

Tabla 17. Clasificación del CI según WAIS-III

Para esta investigación se han utilizado los Tests de Aptitudes Escolares (TEA) del nivel 3, indicados para alumnos a partir de 3ºESO (Thurstone y Thurstone, 1998). De esta colección de tests se han seleccionado únicamente las partes dedicadas a la inteligencia verbal: palabra diferente (razonamiento verbal), vocabulario (comprensión verbal de sinónimos) y series de letras (razonamiento sobre series de letras). Los resultados obtenidos se han transformado en el correspondiente CI, según las tablas de conversión del manual (Thurstone y Thurstone, 1998). En el anexo II puede consultarse una copia de los tests utilizados.

Los datos obtenidos en dichos tests contribuyen a conocer la capacidad para aprender idiomas por parte de los diferentes alumnos y su rendimiento académico en general. Es tal la importancia de la inteligencia verbal en el CI que “su correlación con las calificaciones académicas es bastante elevada en la mayoría de los análisis realizados, incluso presenta mayor peso que el razonamiento y la aptitud numérica para pronosticar las calificaciones” (Thurstone y Thurstone, 1998: 5). Es pues, un dato relevante y ha de ser tomado en consideración.

- **Condición de repetidor**

Este dato puede ser significativo si en uno de los grupos hay varios repetidores y en el otro no, pues puede generar disparidades. El sistema educativo español permite la repetición de hasta dos cursos escolares en la enseñanza secundaria, lo cual origina la co-existencia de alumnos de diferentes edades en una misma clase, con las dificultades docentes y de disciplina que esto puede ocasionar.

- **Calificación del curso anterior**

Es evidente que la calificación del curso anterior es un dato importante, pues nos da una idea del nivel de conocimientos que los alumnos tienen al comienzo del curso escolar. Se trata de un indicador más que ayuda al docente-investigador a conseguir un conocimiento más rápido, a la vez que más completo, de ambos grupos.

6.6. Análisis estadístico descriptivo

A continuación se muestra un análisis descriptivo básico de las variables dependientes y las variables extrañas. Para ello ha sido necesaria la obtención previa de tablas de frecuencias y después la creación de representaciones gráficas que nos ofrezcan los datos de forma global y visual. Las representaciones gráficas utilizadas han sido el diagrama de barras, diagrama de sectores y el histograma. En cuanto a los tipos de resultados estadísticos incluidos, abarcan tanto medidas de tendencia central (media, mediana, moda) como medidas de dispersión (desviación estándar, varianza, mínimo y máximo).

6.6.1. Análisis de las variables dependientes

Las variables dependientes, como ya se ha indicado previamente, son los elementos sobre los que influye la aplicación del método experimental. En el caso de esta investigación son tres:

- La mejora del nivel de lengua inglesa (especialmente comprensión y expresión escrita). Ésta es la variable de mayor importancia para la investigación.
- El aumento del tiempo dedicado a la asignatura.
- El aumento de la motivación.

Puesto que estas dos últimas variables no pueden ser medidas de forma cuantitativa y ofrecer datos fiables, el tomarlas excesivamente en cuenta y sacar a partir de ellas conclusiones definitivas debilitaría la validez interna de la investigación (Cohen y Manion, 2004; Nunan, 1992).

Por eso, el peso de la investigación se ha centrado en la primera variable: la mejora del nivel de lengua inglesa, especialmente en comprensión y expresión escrita. Se han considerado dos tipos de variables en este caso: un tipo para el estudio inter-grupos (la comparación de los resultados obtenidos por el grupo de control y el grupo experimental) y otro tipo para el estudio intra-grupos (la comparación de los resultados obtenidos por el grupo experimental al principio y al final del experimento).

6.6.1.1. Pre-test

La prueba utilizada como pre-test para valorar las variables dependientes es el *Paper 1 - Reading and Writing* de un examen oficial de la Universidad de Cambridge, nivel B1 (*Preliminary English Test*). Se ha tomado un *sample paper* de este nivel, pues es el que se supone que tienen los alumnos al llegar a Bachillerato. Además, los exámenes de la Universidad de Cambridge tienen reconocido prestigio en la comunidad educativa, por lo que se consideró una opción adecuada, válida y fiable para el pre-test.

Siguiendo un criterio práctico, solamente se ha realizado la parte del examen correspondiente a comprensión escrita, pues es un examen tipo test, es decir, una prueba totalmente objetiva. Evalúa la capacidad del alumno para leer y comprender textos expositivos extraídos de letreros, folletos, periódicos y revistas y consta de 35 preguntas, distribuidas en cinco partes diferenciadas (University of Cambridge, 2008):

- 1) *Signs, notices, etc.*: preguntas de respuesta múltiple en las que hay que interpretar el mensaje de diferentes anuncios o señalizaciones.
- 2) *Matching profiles*: actividad en la que hay que unir textos con elecciones de libros, películas, etc. a las descripciones de cinco personas.
- 3) *Extensive reading (scanning)*: ejercicio de verdadero / falso basado en la lectura extensiva de varios textos de diferente temática.
- 4) *Reading with interpretation*: preguntas de respuesta múltiple sobre un texto.
- 5) *Gap fill*: texto con huecos para rellenar, en el que se dan cuatro opciones diferentes para cada hueco.

Se muestra a continuación el análisis de estadística descriptiva, de modo que se puedan ofrecer algunas conclusiones de carácter general. Se intentó mantener una escala de calificación uniforme y para ello todas las notas de los diferentes tests y exámenes se normalizaron en base a una escala de 10 puntos, sin decimales, criterio que coincide con el de las calificaciones proporcionadas en los boletines de notas.

Como se puede apreciar en la tabla 18 la media de los resultados del pre-test supera el 5, considerado aprobado (se ha obtenido un 6). Esto indica que el grupo participante en el presente experimento tiene un buen nivel de inglés en general.

Statistics

Pretest		
N	Valid	16
	Missing	0
Mean		6,00
Median		6,50
Mode		7
Std. Deviation		2,066
Variance		4,267
Minimum		3
Maximum		9

Tabla 18. Estadísticas del pre-test

En la siguiente tabla se pueden ver las frecuencias para las calificaciones en el pre-test, tanto en el grupo de control como en el experimental. En ella se observa un rango bastante amplio en los resultados, que van desde el 3 hasta el 9 dentro de la escala decimal:

Calificaciones del pre-test					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	3	18,8	18,8	18,8
	4	1	6,3	6,3	25,0
	5	3	18,8	18,8	43,8
	6	1	6,3	6,3	50,0
	7	4	25,0	25,0	75,0
	8	2	12,5	12,5	87,5
	9	2	12,5	12,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 19. Frecuencias del pre-test

A continuación se pueden ver estos mismos resultados de manera más gráfica, mediante un histograma que muestra una distribución relativamente uniforme, con una predominancia de los valores 3, 5 y 7:

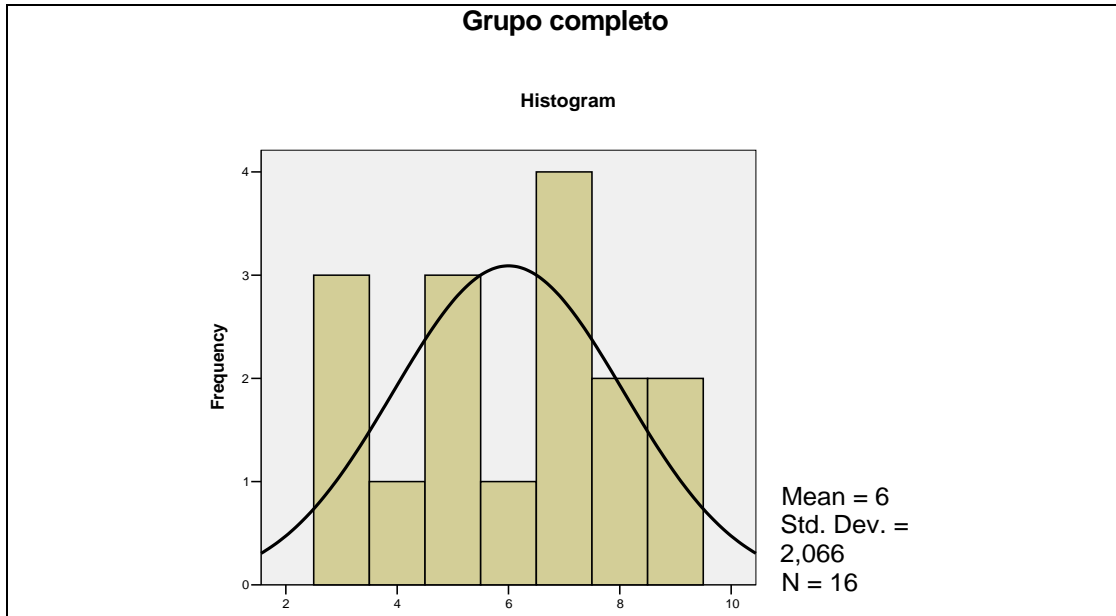


Figura 16. Calificaciones del pre-test

La tabla 20 muestra que la media del grupo de control (5,75) es ligeramente inferior a la del grupo experimental (6,25), lo cual indica que de cara al experimento los dos grupos no son exactamente iguales, ya que no parten del mismo nivel de inglés. Por tanto, se hará necesario un estudio adicional intra-grupo al final del análisis de datos, de modo que se pueda comprobar realmente la evolución de cada grupo comparado consigo mismo.

Conviene recordar aquí que se está realizando IA, por lo que no se ha podido dividir los grupos de manera aleatoria, sino que se han tenido que mantener las clases tal y como estaban distribuidas. No obstante, mediante las diferentes pruebas que se han realizado al principio, durante y al final del experimento se podrán analizar los datos apropiadamente.

Statistics

Pretest			
CNT	N	Valid	8
		Missing	0
	Mean		5,75
	Median		5,50
	Mode		3 ^a
	Std. Deviation		2,188
	Variance		4,786
	Minimum		3
	Maximum		9
EXP	N	Valid	8
		Missing	0
	Mean		6,25
	Median		7,00
	Mode		7
	Std. Deviation		2,053
	Variance		4,214
	Minimum		3
	Maximum		9

Multiple modes exist. The smallest value is shown

Tabla 20. Estadísticas del pre-test por grupos

A continuación se muestran los datos del pre-test de forma gráfica, mediante tablas de frecuencias e histogramas:

Calificaciones del pre-test por grupos						
GRUPO			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
CNT	Valid	3	2	25,0	25,0	25,0
		5	2	25,0	25,0	50,0
		6	1	12,5	12,5	62,5
		7	1	12,5	12,5	75,0
		8	1	12,5	12,5	87,5
		9	1	12,5	12,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0	
EXP	Valid	3	1	12,5	12,5	12,5
		4	1	12,5	12,5	25,0
		5	1	12,5	12,5	37,5
		7	3	37,5	37,5	75,0
		8	1	12,5	12,5	87,5
		9	1	12,5	12,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0	

Tabla 21. Frecuencias del pre-test por grupos

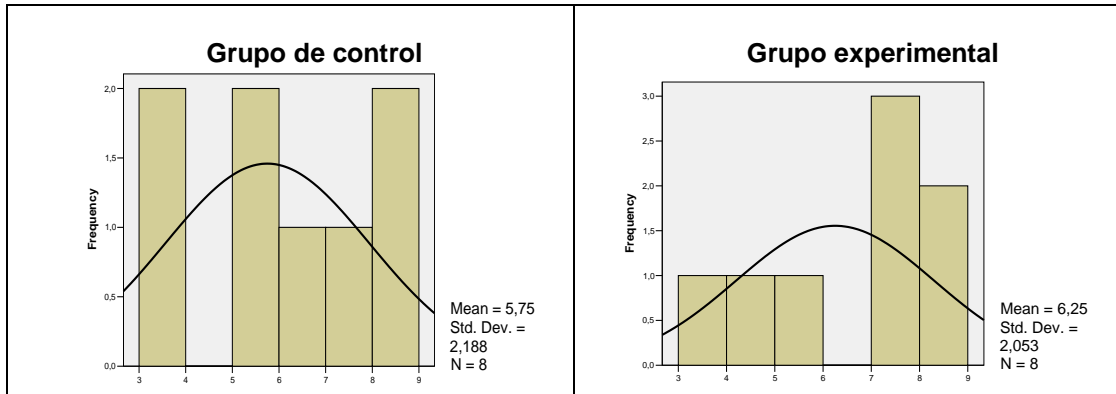


Figura 17. Calificaciones del pre-test por grupos

6.6.1.2. Primera evaluación

En el análisis de datos de esta primera evaluación se observa que la media del grupo coincide con la del pre-test (6), lo cual corrobora la validez de este test inicial y apunta hacia unos resultados un tanto optimistas en 1º Bachillerato (obtuvieron un 7 de media en el curso anterior):

Statistics

Eval_1

N	Valid	16
	Missing	0
Mean		6,00
Median		6,00
Mode		4 ^a
Std. Deviation		1,789
Variance		3,200
Minimum		3
Maximum		9

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Tabla 22. Estadísticas de la 1ª evaluación

La tabla de frecuencias y el histograma del grupo completo ofrecen estos mismos datos de modo más gráfico:

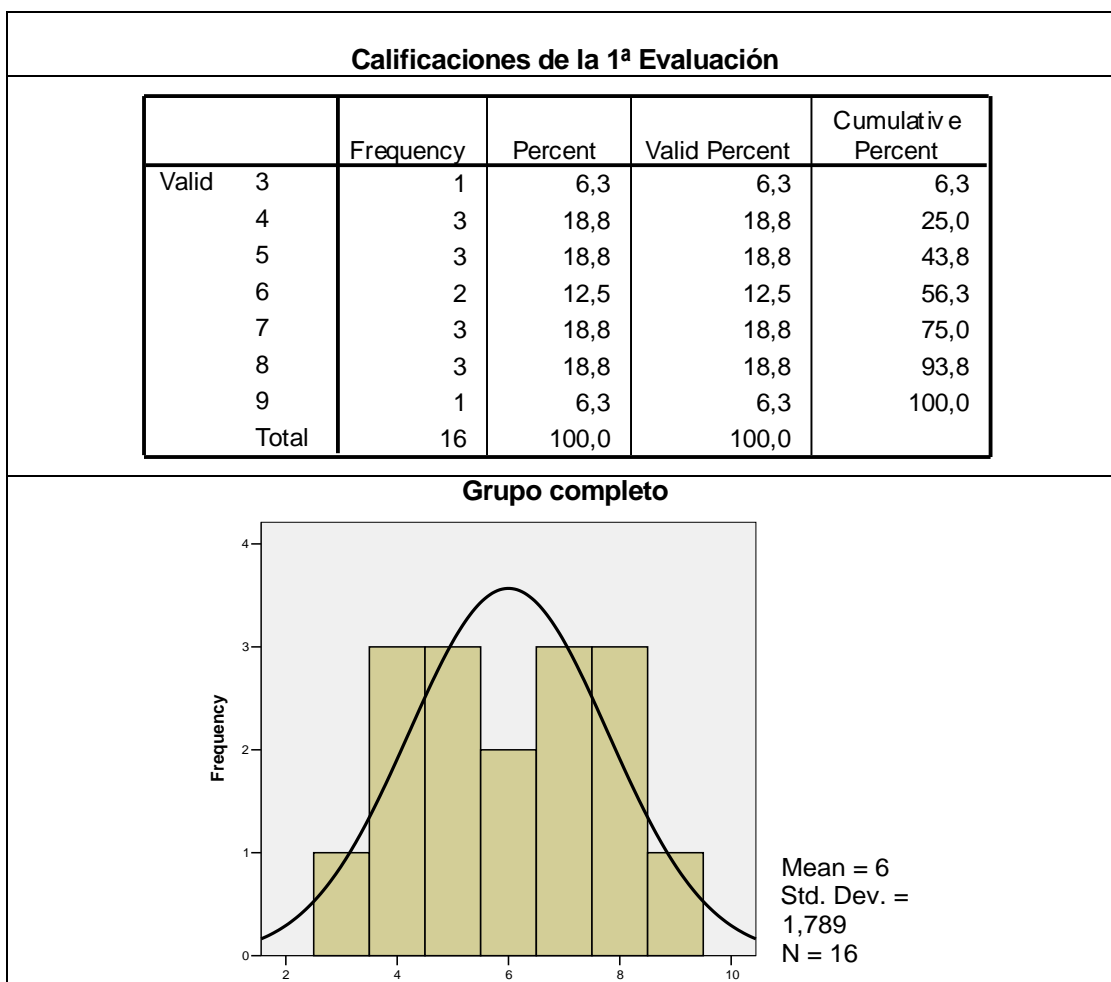


Figura 18. Calificaciones de la 1ª evaluación

Se observa que en esta ocasión la gráfica muestra una distribución normal o gaussiana, puesto que la mayoría de las calificaciones se encuentran entre 4 y 8. Además, hay el mismo número de sujetos en la franja 4-5 y en la franja 7-8, lo cual contribuye también a este tipo de distribución.

A continuación se muestran los datos estadísticos de la primera evaluación, analizando a cada grupo por separado.

Statistics

Eval_1

CNT	N	Valid	8
		Missing	0
	Mean		5,38
	Median		5,00
	Mode		4 ^a
	Std. Deviation		1,847
	Variance		3,411
	Minimum		3
	Maximum		8
EXP	N	Valid	8
		Missing	0
	Mean		6,63
	Median		7,00
	Mode		7
	Std. Deviation		1,598
	Variance		2,554
	Minimum		4
	Maximum		9

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Tabla 23. Estadísticas de la 1ª evaluación por grupos

La tabla 23 muestra el estudio inter-grupos, con datos dignos de comentario. Aquí se pone de manifiesto la diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental, que aumenta con respecto al pre-test. La media del grupo de control es 5,38 (en el pre-test era 5,75) y la media del grupo experimental es 6,63 (en el pre-test era 6,25). Por tanto, el grupo de control ha empeorado con respecto al pre-test (-0,37 puntos), mientras que el grupo experimental ha mejorado en esta primera evaluación (+0,38 puntos).

Estos datos quedan al margen de la diferencia inicial entre grupo de control y grupo experimental, ya que se está haciendo una comparativa intra-grupos. Esto nos permite valorar la incidencia de la intervención educativa en el grupo experimental.

En la figura 19 se muestran las frecuencias y el histograma de la primera evaluación, con la finalidad de ofrecer los datos de un modo más visual.

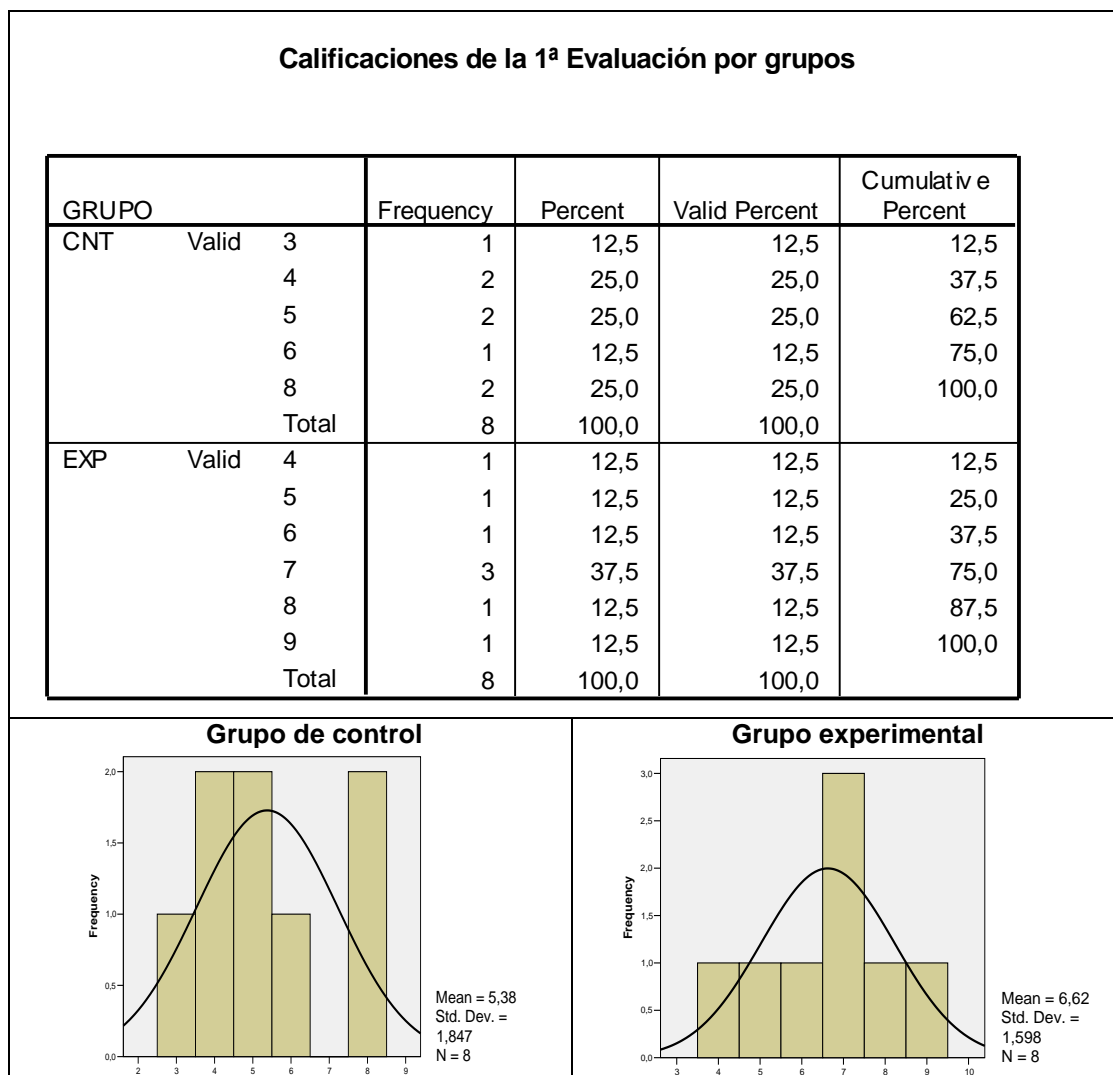


Figura 19. Calificaciones de la 2ª evaluación por grupos

6.6.1.3. Segunda evaluación

En la segunda evaluación se observa un ligero descenso en las calificaciones.

La media del grupo completo baja de un 6 en la primera evaluación a un 5,94 en la segunda.

Statistics

Eval_2		
N	Valid	16
	Missing	0
Mean		5,94
Median		6,00
Mode		4
Std. Deviation		2,144
Variance		4,596
Minimum		3
Maximum		9

Tabla 24. Estadísticas de la 2ª evaluación

En la figura 20, que muestra la tabla de frecuencias y el histograma, se observa que un número significativo de alumnos se han quedado justo por debajo del aprobado: 6 sujetos han obtenido un 4, lo cual supone un 37,5% del total.

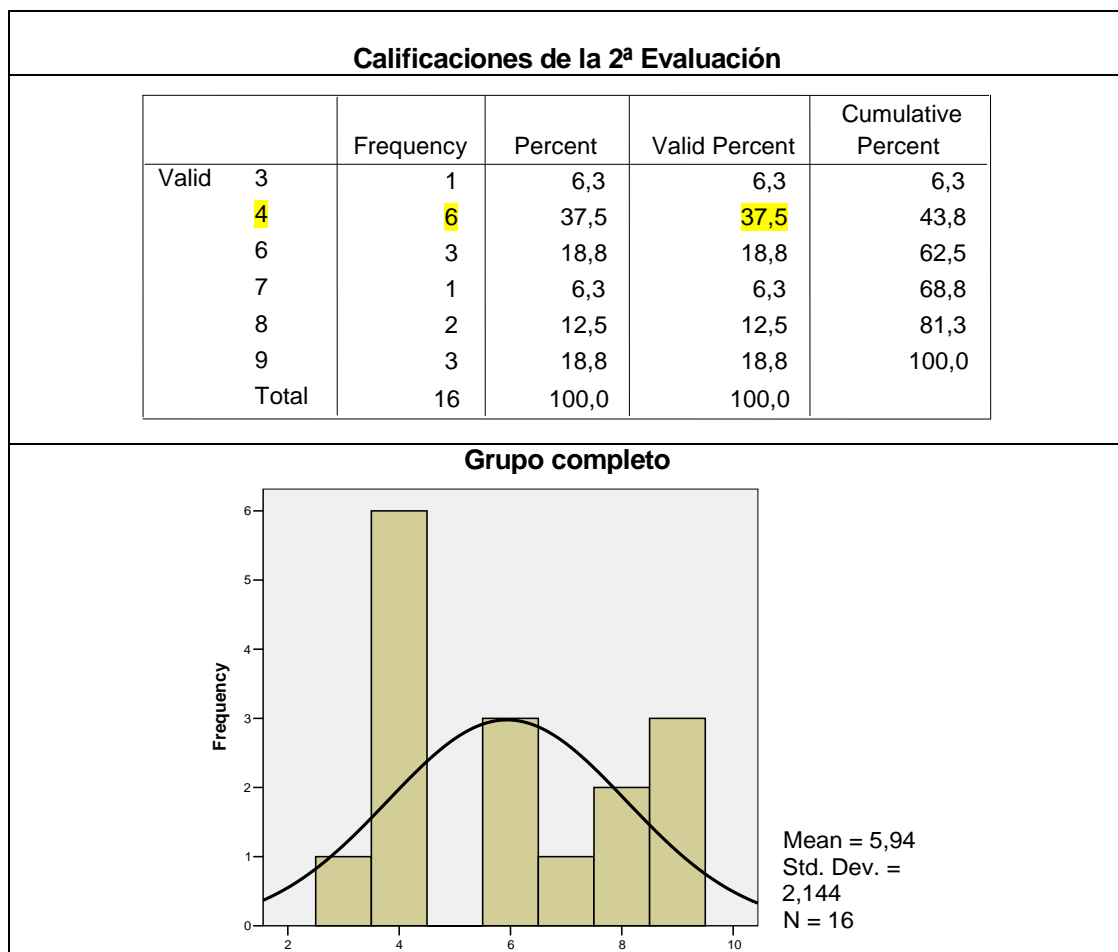


Figura 20. Calificaciones de la 2ª evaluación

Al realizar el análisis del grupo de control y el grupo experimental por separado se observa que las diferencias entre ambos grupos siguen aumentando.

Statistics

Eval_2

CNT	N	Valid	8
		Missing	0
	Mean		5,13
	Median		4,00
	Mode		4
	Std. Deviation		2,031
	Variance		4,125
	Minimum		3
	Maximum		9
	EXP	N	Valid
		Missing	0
Mean			6,75
Median			7,00
Mode			4 ^a
Std. Deviation			2,053
Variance			4,214
Minimum			4
Maximum			9

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Tabla 25. Estadísticas de la 2ª evaluación por grupos

La tabla 25 muestra el estudio inter-grupos. La media del grupo de control es 5,13, frente a 5,38 en la primera evaluación. Por su parte, la media del grupo experimental es 6,75, frente a 6,63 en la primera evaluación. Es, pues, digno de mención el comportamiento de ambos grupos por separado. Por tanto, el grupo de control ha empeorado con respecto a la primera evaluación (-0,25 puntos), mientras que el grupo experimental ha continuado mejorando, aunque en esta ocasión muy levemente (+0,17 puntos).

A continuación se muestra la tabla de frecuencias y los histogramas por grupos:

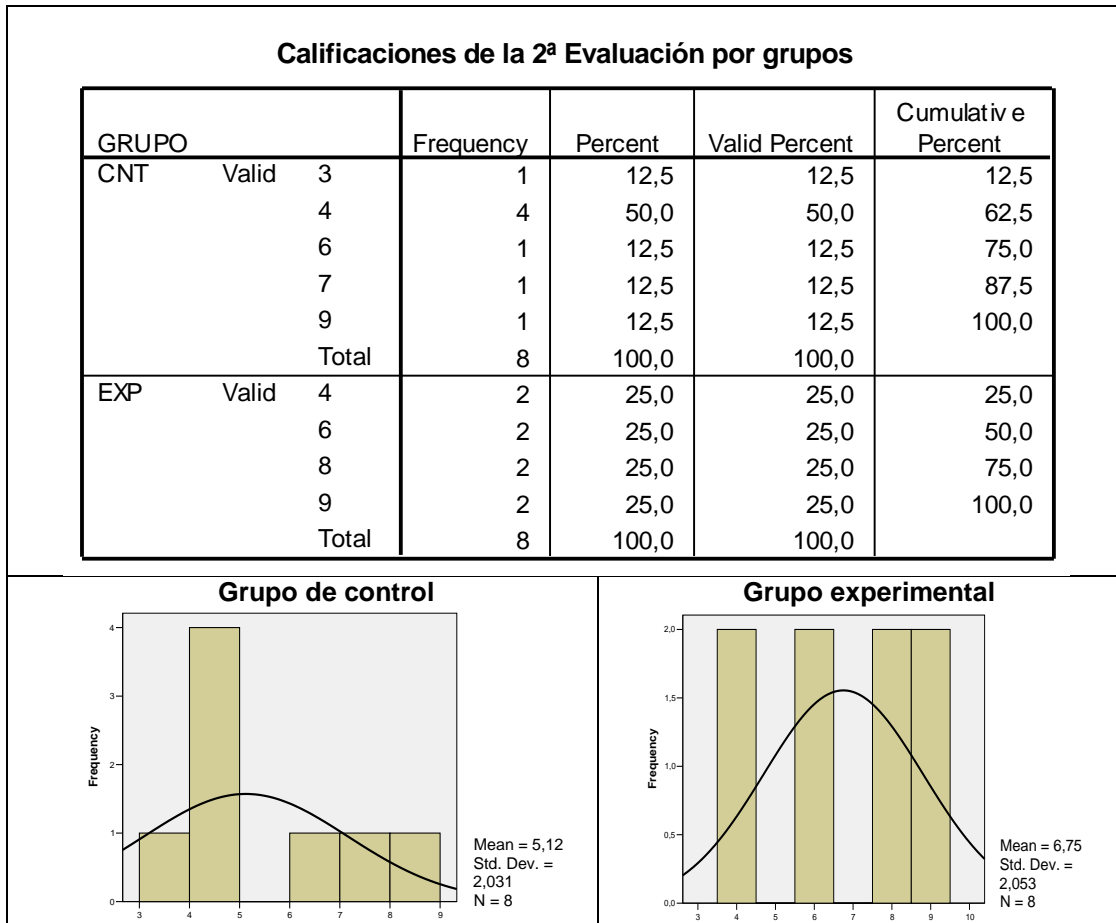


Figura 21. Calificaciones de la 2ª evaluación por grupos

6.6.1.4. Tercera evaluación

En la tercera evaluación se aprecia un notable ascenso en la media. En la evaluación anterior la media había descendido a 5,94, pero en esta tercera evaluación la media de los dos grupos combinados (de control y experimental) mejora en casi medio punto, llegando al 6,31. Un poco más adelante se explican las razones más pormenorizadamente, pero se puede adelantar que la causa probable de tal mejora en los resultados sea la proximidad de la PAU.

Statistics

Eval_3		
N	Valid	16
	Missing	0
Mean		6,31
Median		6,00
Mode		6
Std. Deviation		1,815
Variance		3,296
Minimum		3
Maximum		9

Tabla 26. Estadísticas de la 3ª evaluación

En la tabla de frecuencias y el histograma se observa una distribución normal, o gaussiana, en la que el mayor número de sujetos coinciden en la zona central del histograma.

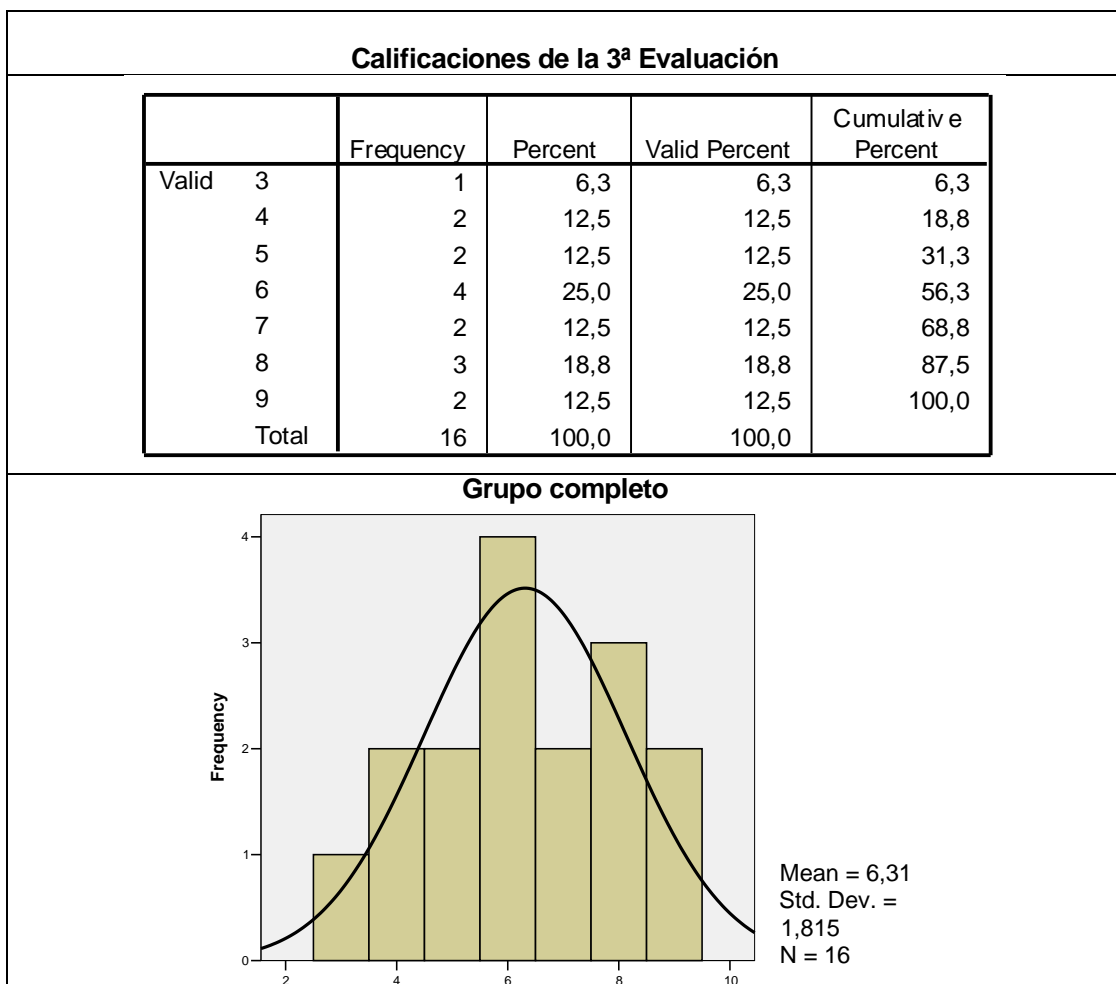


Figura 22. Calificaciones de la 3ª evaluación

Al realizar el análisis del grupo de control y el grupo experimental por separado se observa que las diferencias entre ambos grupos se acortan en esta evaluación, ya que el grupo de control mejora sus resultados en mayor medida que el experimental.

Statistics

Eval_3

CNT	N	Valid	8
		Missing	0
	Mean		6,00
	Median		6,00
	Mode		6
	Std. Deviation		1,195
	Variance		1,429
	Minimum		4
	Maximum		8
	EXP	N	Valid
Missing			0
Mean			6,63
Median			7,50
Mode			8 ^a
Std. Deviation			2,326
Variance			5,411
Minimum			3
Maximum			9

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Tabla 27. Estadísticas de la 3ª evaluación por grupos

La tabla 27 muestra el estudio inter-grupos. La media del grupo de control es 6,00, casi un punto por encima de la calificación media de la segunda evaluación, 5,13. Por su parte, el grupo experimental baja ligeramente en sus resultados. Su media es 6,63 (vuelve a los valores de la primera evaluación) frente al 6,75 que obtuvo en la segunda evaluación. Es, pues, digno de mención el comportamiento de ambos grupos por separado.

Por tanto, en esta ocasión, por única vez en el experimento, el grupo de control se comporta de diferente modo: mejora sus resultados casi un punto completo (0,87) con respecto a la evaluación anterior, mientras que el grupo experimental empeora ligeramente (-0,17).

Las razones para tal comportamiento del grupo de control podemos encontrarlas en los malos resultados que había tenido este grupo en la primera evaluación: había bajado a notas inferiores al pre-test y en esta ocasión parece haber reaccionado y aumentado su trabajo en la asignatura. Por su parte, la nota del grupo experimental la podemos interpretar como una estabilización dentro de su tendencia alcista, especialmente a la vista de los resultados posteriores en la tercera evaluación y en el post-test.

A continuación se muestra la tabla de frecuencias y los histogramas por grupos:

Calificaciones de la 3ª Evaluación por grupos						
GRUPO			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
CNT	Valid	4	1	12,5	12,5	12,5
		5	1	12,5	12,5	25,0
		6	4	50,0	50,0	75,0
		7	1	12,5	12,5	87,5
		8	1	12,5	12,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0	
EXP	Valid	3	1	12,5	12,5	12,5
		4	1	12,5	12,5	25,0
		5	1	12,5	12,5	37,5
		7	1	12,5	12,5	50,0
		8	2	25,0	25,0	75,0
		9	2	25,0	25,0	100,0
Total	8	100,0	100,0			

Tabla 28. Frecuencias 3ª evaluación

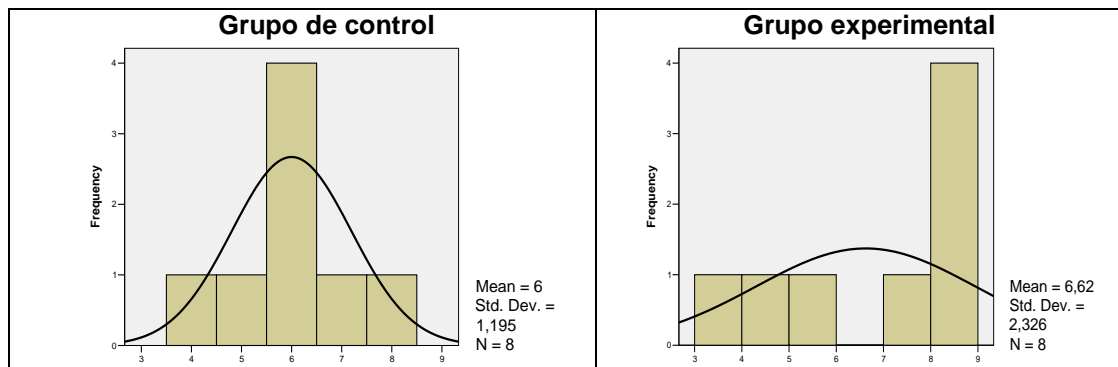


Figura 23. Calificaciones de la 3ª evaluación por grupos

Al observar los histogramas del grupo de control y el grupo experimental, se aprecia que en esta ocasión el grupo de control forma una curva perfectamente normal o gaussiana, mientras que el grupo experimental se comporta de un modo atípico, con valores uniformes en la distribución y cierto sesgo hacia la derecha, causado por cuatro sujetos con calificaciones entre 8 y 9.

6.6.1.5. Post-test

En el post-test, que coincide con los exámenes finales del curso, hay una nueva mejora de medio punto (comparado el 6,88 del post-test con el 6,31 de media en la tercera evaluación). Este dato no resulta del todo sorprendente, ya que coincide con la preparación para la PAU, por lo que los alumnos intentan llegar al máximo rendimiento, con la finalidad de obtener la mejor nota posible. La media del curso es muy satisfactoria, ya que con 6,88 se acerca al notable.

Statistics

Nota_Final		
N	Valid	16
	Missing	0
Mean		6,88
Median		6,50
Mode		6 ^a
Std. Deviation		1,708
Variance		2,917
Minimum		4
Maximum		9

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Tabla 29. Estadísticas del post-test

En la tabla de frecuencias y el histograma se observa una distribución simétrica, con valores similares en los intervalos de notas 5-6 y 8-9.

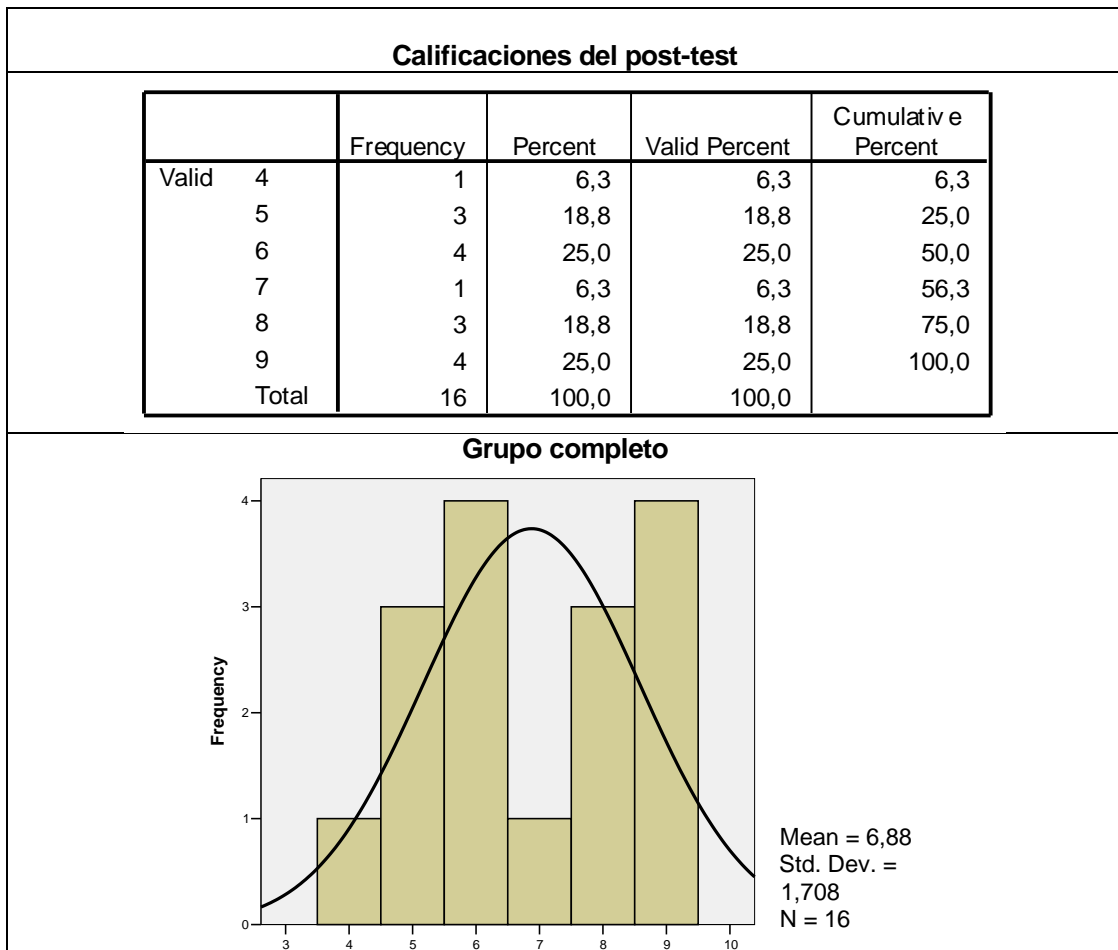


Figura 24. Calificaciones del post-test

La tabla 30 muestra los datos estadísticos separados por grupos y es aquí donde se aprecia claramente la diferencia entre grupo de control y grupo experimental, que en el post-test se dispara.

Statistics

Nota_Final

CNT	N	Valid	8
		Missing	0
	Mean		6,13
	Median		6,00
	Mode		6
	Std. Deviation		1,356
	Variance		1,839
	Minimum		4
	Maximum		8
EXP	N	Valid	8
		Missing	0
	Mean		7,63
	Median		8,50
	Mode		9
	Std. Deviation		1,768
	Variance		3,125
	Minimum		5
	Maximum		9

Tabla 30. Estadísticas del post-test por grupos

La media del grupo de control es 6,13, ligeramente superior al 6,00, de la tercera evaluación. Sin embargo, el grupo de control aumenta su media en un punto exactamente, algo especialmente llamativo (7,63 en el post-test frente al 6,63 de la tercera evaluación).

Las razones para tan notable mejora en las notas pueden deberse al uso de la metodología innovadora y también a la motivación intrínseca de este grupo, que está haciendo el bachillerato tecnológico y necesitan obtener medias altas en 2º Bachillerato para poder realizar las carreras universitarias que desean.

A continuación se muestra la tabla de frecuencias y los histogramas por grupos:

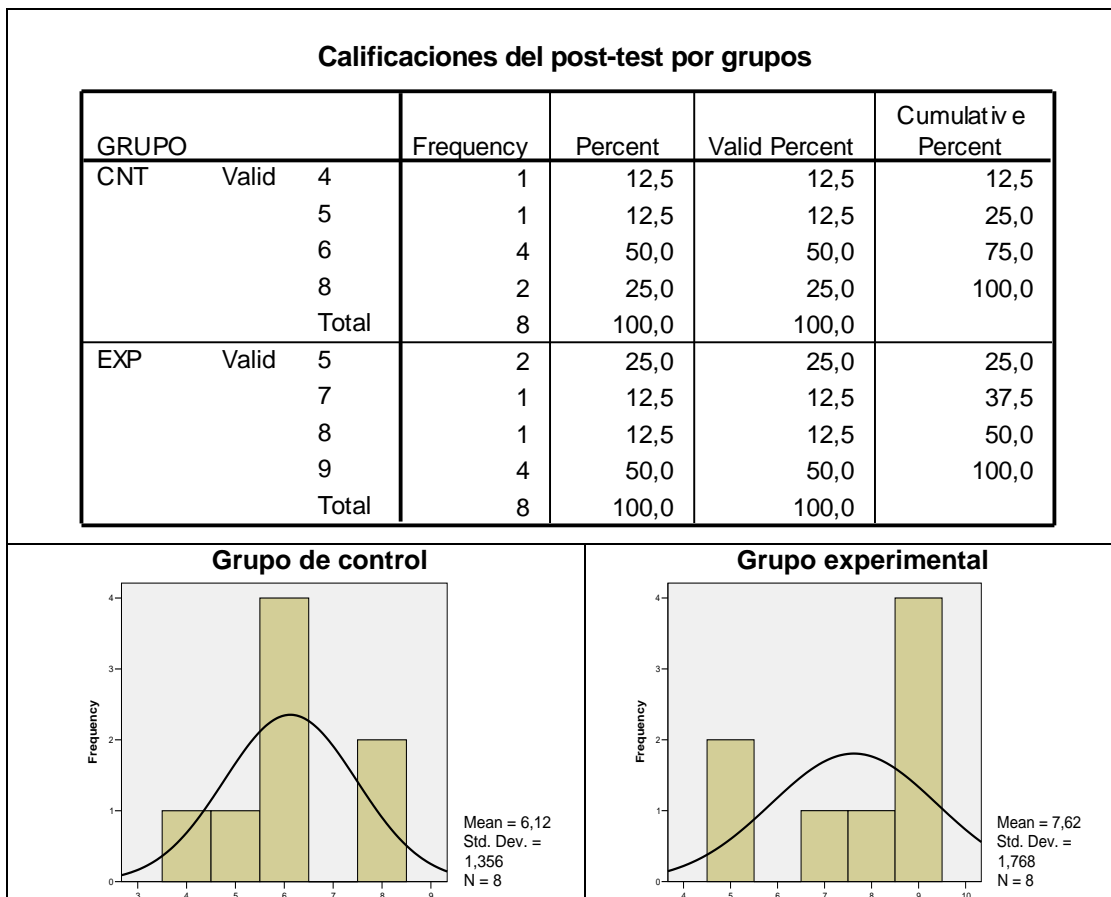


Figura 25. Calificaciones del post-test por grupos

Al observar los histogramas del grupo de control y el grupo experimental, se aprecia que en esta ocasión el grupo de control forma una curva cercana a la normal o gaussiana, mientras que el grupo experimental se sigue comportando de un modo atípico, con valores uniformes en la distribución y cierto sesgo hacia la derecha. Es ésta una constante a lo largo del experimento: el grupo de control es más homogéneo, mientras que en el grupo experimental se observa claramente que hay 3 ó 4 sujetos, dependiendo de la evaluación, que obtienen mucho mejores resultados que el resto y hacen que suba la media del grupo.

6.6.2. Análisis de las variables extrañas

En este análisis las variables cualitativas han sido representadas mediante tablas de frecuencia y gráficos de sectores, pues resultaba más conveniente al tratarse de datos no numéricos. Sin embargo, las variables cuantitativas o numéricas se muestran mediante métodos estadísticos descriptivos, como los histogramas, que muestran claramente y de forma visual las diferencias entre los distintos grupos en que han sido distribuidos los resultados.

- **Sexo**

La variable de sexo no es relevante en el presente experimento. Al no haber sujetos de sexo masculino, no hay lugar a diferencias en los resultados causadas por esta variable.

- **Edad**

Edad de los sujetos del experimento

			GRUPO		Total
			CNT	EXP	
EDAD	16	Count	0	1	1
		% within EDAD	,0%	100,0%	100,0%
		% within GRUPO	,0%	12,5%	6,3%
		% of Total	,0%	6,3%	6,3%
	17	Count	4	7	11
		% within EDAD	36,4%	63,6%	100,0%
		% within GRUPO	50,0%	87,5%	68,8%
		% of Total	25,0%	43,8%	68,8%
	18	Count	4	0	4
		% within EDAD	100,0%	,0%	100,0%
		% within GRUPO	50,0%	,0%	25,0%
		% of Total	25,0%	,0%	25,0%
Total		Count	8	8	16
		% within EDAD	50,0%	50,0%	100,0%
		% within GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	50,0%	50,0%	100,0%

Tabla 31. Edad de los sujetos del experimento

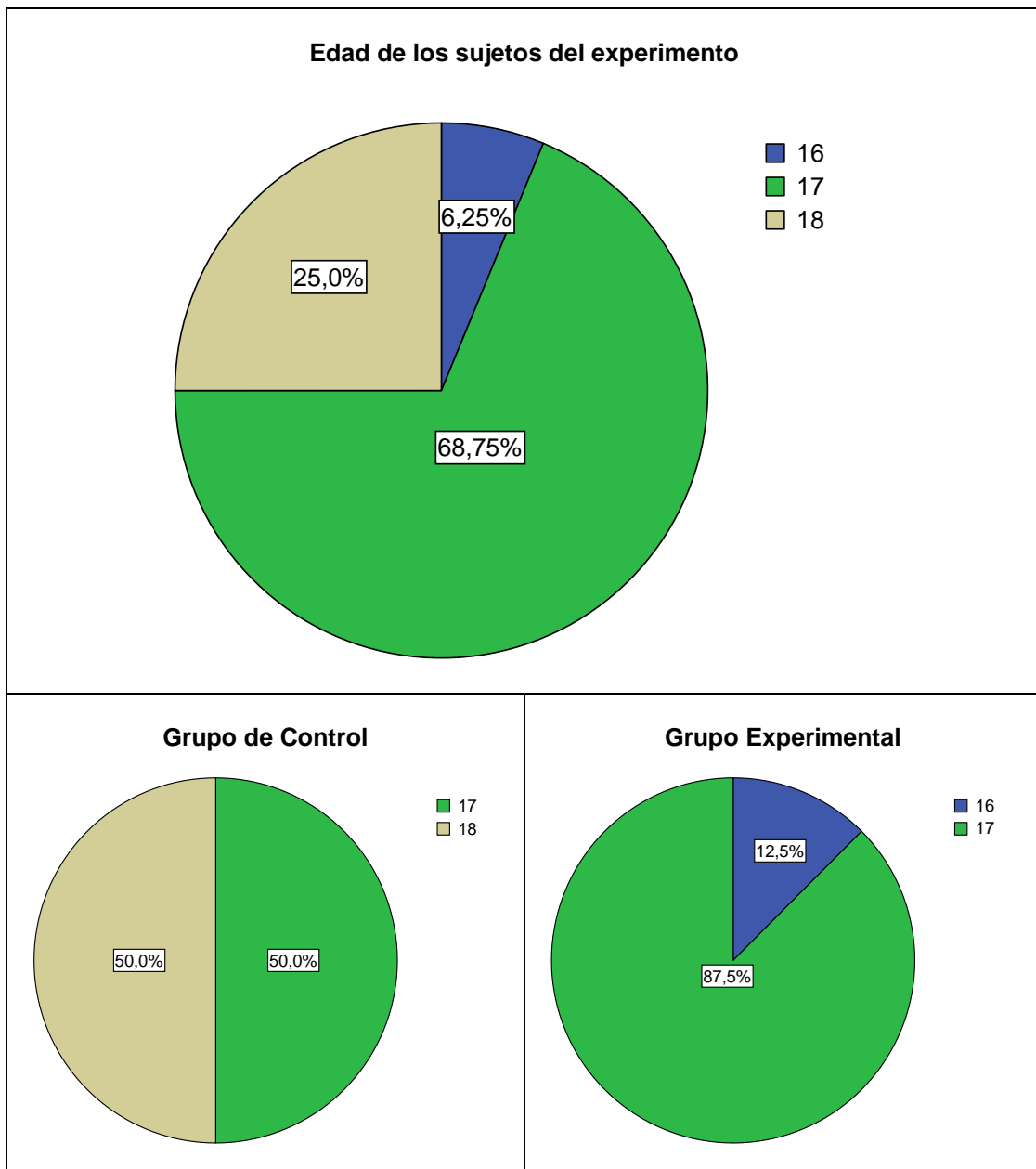


Figura 26. Edad de los sujetos del experimento

La muestra en principio es bastante homogénea, ya que tres cuartas partes de los sujetos tenía 16 ó 17 años al comienzo del experimento (68,75% + 6,25%), que coincidió con el comienzo del curso escolar, lo cual quiere decir que no habían repetido ningún curso. Sin embargo, al mirar con detenimiento el análisis descriptivo, observamos que todos los sujetos que tienen 18 años

están en el grupo de control. El hecho de contar con mayor edad suele ir asociado a la condición de repetidor. Por tanto, se volverá a incidir sobre este aspecto más adelante. Baste decir por el momento que un 50% de los sujetos del grupo de control tienen uno o dos años más que el resto de los sujetos que forman parte en el estudio, dato importante a tener en cuenta en la investigación.

- **Nivel cultural de los padres**

Para medir el nivel cultural de los padres se ha prestado atención, por un lado al nivel de estudios que tienen y por otro a sus hábitos de lectura.

- **Nivel de estudios**

Padre					Madre				
Estudios superiores					Estudios superiores				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
No	6	37,5	37,5	37,5	No	6	37,5	37,5	37,5
Si	10	62,5	62,5	100,0	Si	10	62,5	62,5	100,0
Total	16	100,0	100,0		Total	16	100,0	100,0	
Estudios medios					Estudios medios				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
No	11	68,8	68,8	68,8	No	12	75,0	75,0	75,0
Si	5	31,3	31,3	100,0	Si	4	25,0	25,0	100,0
Total	16	100,0	100,0		Total	16	100,0	100,0	
Estudios primarios					Estudios primarios				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
No	15	93,8	93,8	93,8	No	14	87,5	87,5	87,5
Si	1	6,3	6,3	100,0	Si	2	12,5	12,5	100,0
Total	16	100,0	100,0		Total	16	100,0	100,0	
No estudios					No estudios				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
No	16	100,0	100,0	100,0	No	16	100,0	100,0	100,0

Tabla 32. Estadísticas de nivel de estudios padres y madres

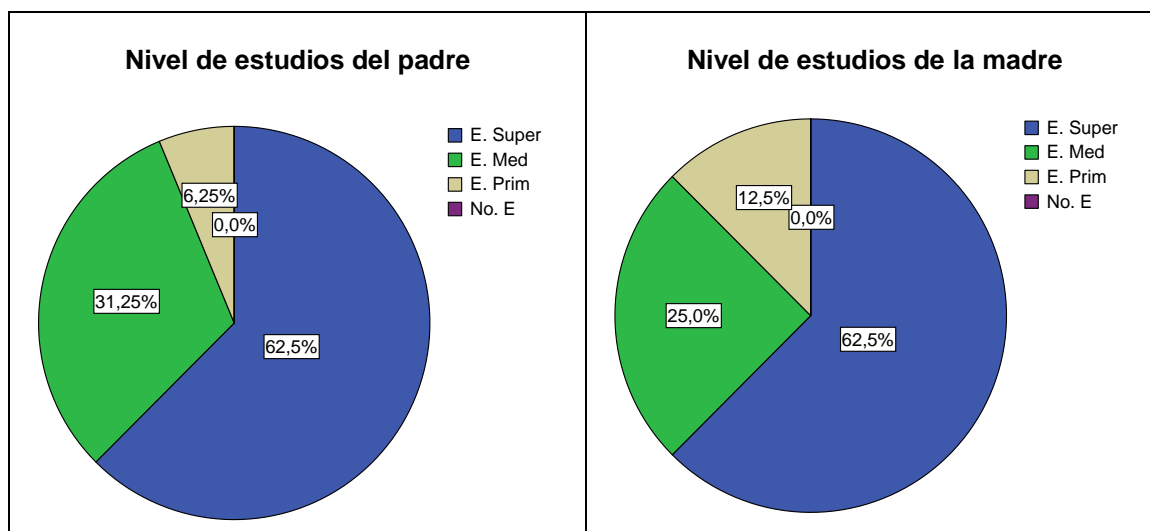


Figura 27. Nivel de estudios de los padres

Según se observa, la mayoría de los padres tienen estudios superiores (62,5%) y un tercio más (31,3%) cuentan con estudios medios (tipo Bachillerato o Formación Profesional). Lo mismo sucede con las madres, también un 62,5% tienen una diplomatura o licenciatura, y un porcentaje algo inferior cuenta con estudios medios (25,5%). Este dato resulta interesante, pues pese a tener una preparación similar los padres y madres de los sujetos de estudio, no se han incorporado al mundo laboral de manera igualitaria. Como se verá en el apartado siguiente, al analizar el nivel socio-económico, los padres trabajan casi en su totalidad, mientras que solamente la mitad de las madres trabajan.

Al analizar por separado el grupo de control y el experimental, observamos que entre los padres no hay gran diferencia, ambos grupos tienen el mismo porcentaje de sujetos con estudios superiores (62,5%) y la única variación es que en el grupo de control hay sujetos con estudios primarios solamente (12,5%), mientras que en el grupo experimental todos los sujetos tienen estudios medios o superiores.

Más interesante resulta la comparativa entre grupo de control y grupo experimental en relación a los estudios de las madres, pues el grupo experimental tiene un nivel mucho mayor de estudios: un llamativo 82,5% de las madres en el grupo experimental tiene estudios superiores.

Este dato puede tener implicaciones en cuanto a expectativas en sus hijas, ya que recordemos que el experimento se ha hecho exclusivamente con sujetos del sexo femenino.

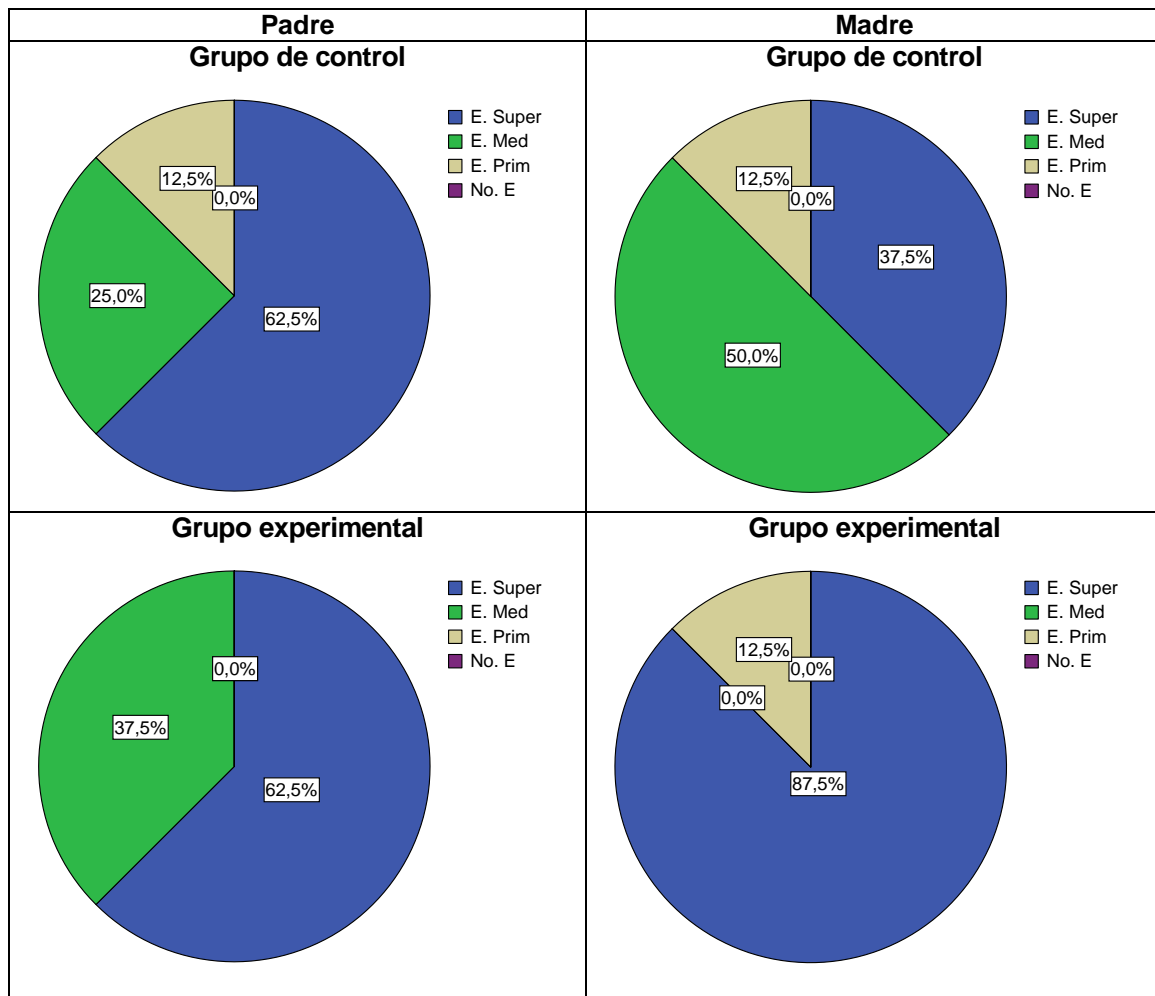


Figura 28. Nivel de estudios de los padres por grupos

- **Hábitos de lectura**

Otros datos que nos ayudan a completar el perfil cultural de los hogares de los sujetos de estudio es la lectura: más de la mitad (56,25 %) afirma que en su casa se lee un periódico diariamente (este dato incluye la prensa gratuita). Curiosamente, leen más el periódico en los hogares del grupo de control (75%) que en los del grupo experimental (37,5%), pese a tener un nivel superior de estudios estos últimos.

De todos modos, hay que tener en cuenta que en las respuestas se ha incluido la prensa gratuita, que obtienen fácilmente en Madrid todas aquellas personas que utilizan el transporte público, y podría a primera vista parecer poco relevante, pero no lo es, puesto que incide en la posición socio-económica de los participantes en el experimento.

A continuación se muestran las estadísticas por grupos y los gráficos que evidencian los hábitos de lectura de periódicos entre la población estudiada.

Hogares en que se lee el periódico diariamente

		GRUPO		Total
		CNT	EXP	
NO	Count	2	5	7
	% within SOC09_01	28,6%	71,4%	100,0%
	% within GRUPO	25,0%	62,5%	43,8%
	% of Total	12,5%	31,3%	43,8%
SI	Count	6	3	9
	% within SOC09_01	66,7%	33,3%	100,0%
	% within GRUPO	75,0%	37,5%	56,3%
	% of Total	37,5%	18,8%	56,3%
Total	Count	8	8	16
	% within SOC09_01	50,0%	50,0%	100,0%
	% within GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	50,0%	50,0%	100,0%

Tabla 33. Hábitos de lectura (periódicos)

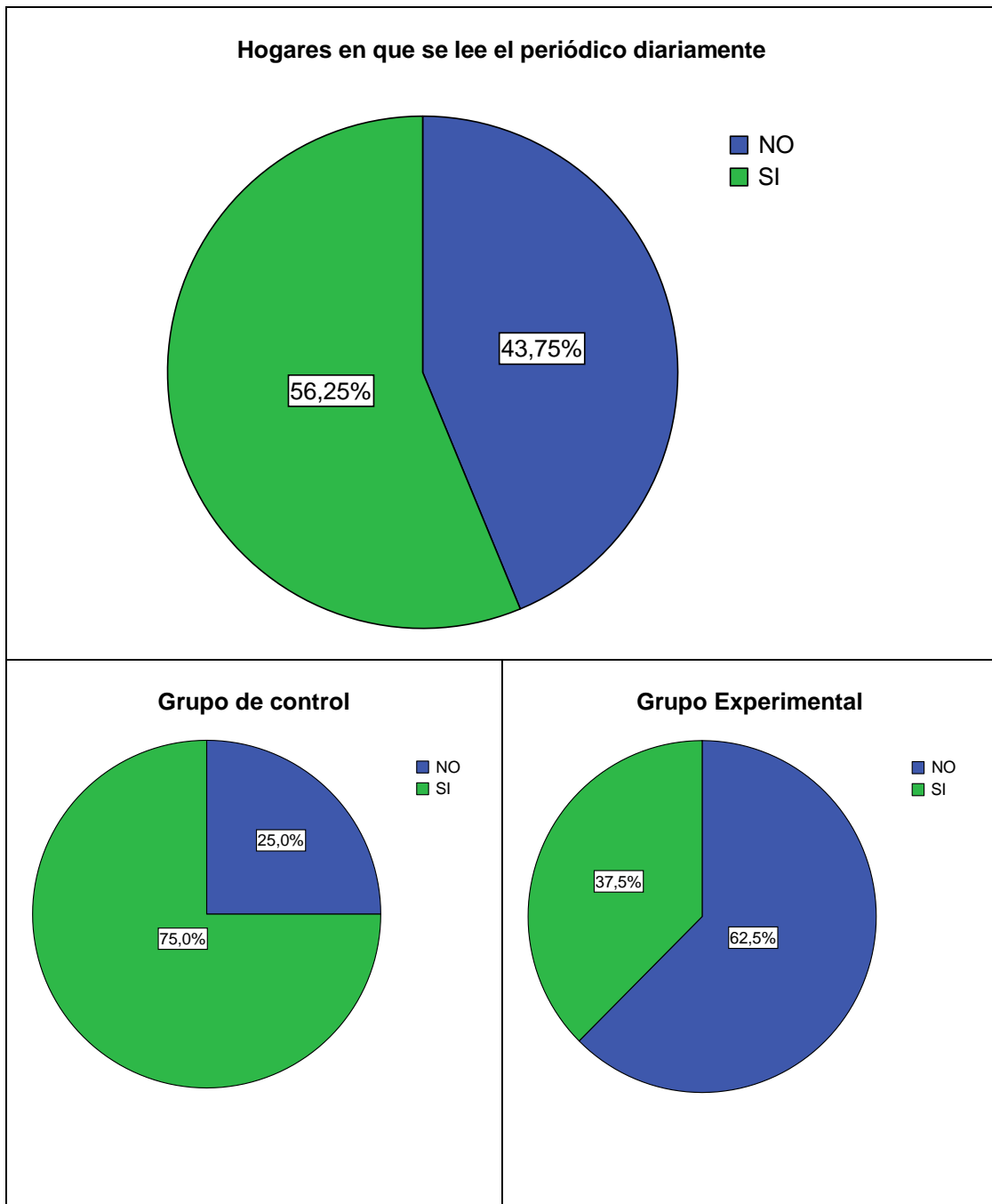


Figura 29. Hábitos de lectura (periódicos)

En cuanto al uso de bibliotecas públicas, un indicador más de los hábitos de lectura, es poco revelador, puesto que la mitad afirma sacar libros habitualmente, mientras que la otra mitad se muestra poco interesada en las

bibliotecas públicas. Y tampoco hay diferencias entre el grupo de control y el experimental, puesto que ofrecen exactamente los mismos resultados.

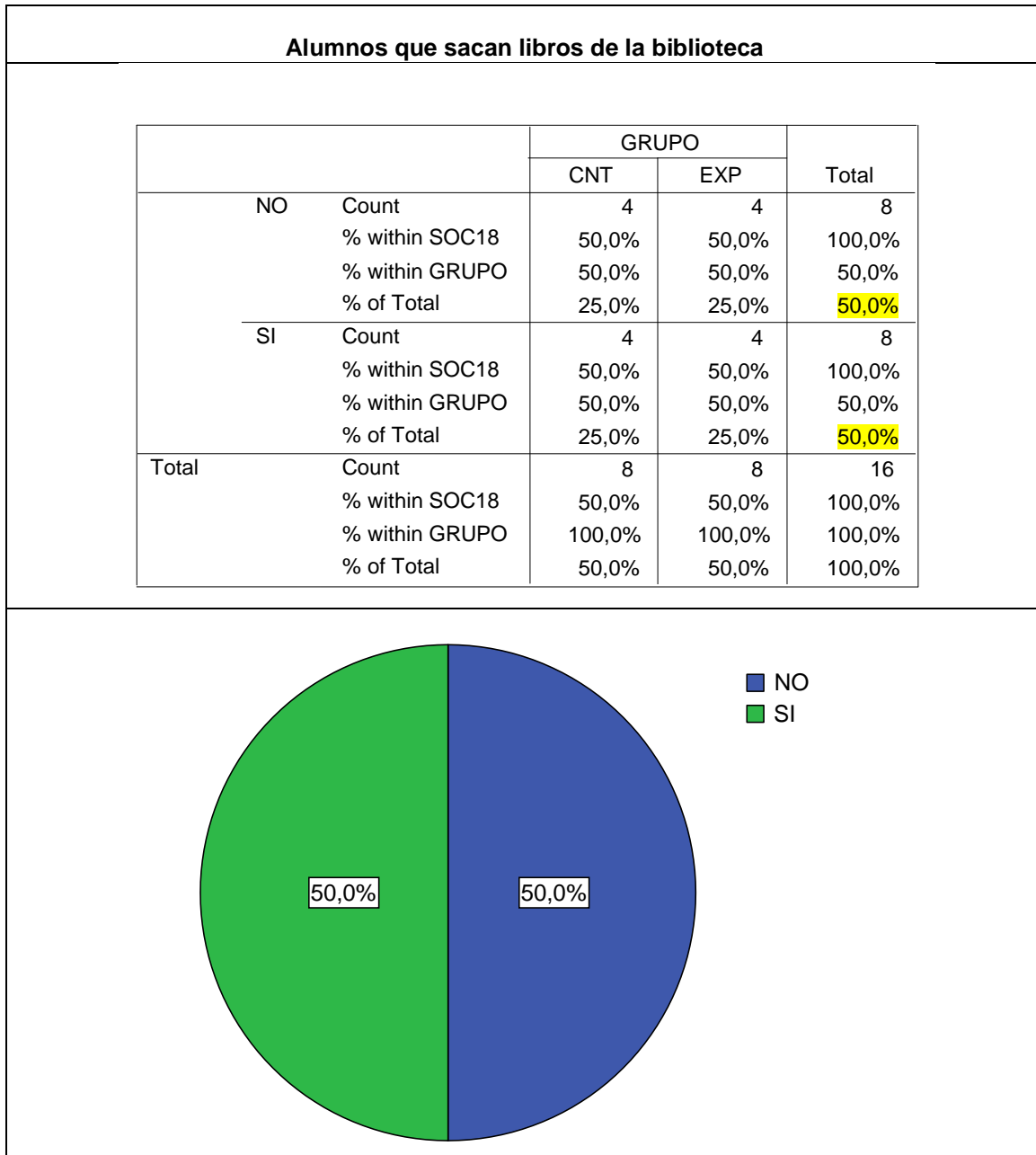


Figura 30. Hábitos de lectura (biblioteca)

- **Nivel socio-económico**

Para definir el perfil socio-económico del grupo de estudio se ha tenido en cuenta si los padres trabajan o no. Todavía se aprecia una desigualdad en cuanto a la incorporación del mundo laboral de hombres y mujeres. Un 93,8% de los padres trabajan, frente a un 56,3% de las madres. En cuanto a la diferencia entre grupo de control y grupo experimental, es ligeramente superior en el grupo experimental: en el grupo de control trabajan el 100% de los padres, frente a un 87,5% del grupo de control; en cuanto a las madres, en el grupo de control trabajan un 62,5%, frente a un 50% del grupo experimental.

Por tanto, si bien en el grupo experimental el porcentaje de padres que trabajan es superior, sucede todo lo contrario con las madres, trabajan más madres de los sujetos de estudio en el grupo de control. De todos modos, la variación en los porcentajes no es demasiado significativa entre grupo de control y grupo experimental. Sin embargo, como ya hemos dicho, sí que lo es en la diferencia en el acceso al mundo laboral entre hombres y mujeres, que resulta en un 37,5% menos en el caso de las mujeres.

Padres					Madres				
Padres que trabajan					Madres que trabajan				
		GRUPO		Total			GRUPO		Total
		CNT	EXP				CNT	EXP	
NO	Count	1	0	1	NO	Count	3	4	7
	% within SOC13_01	100,0%	,0%	100,0%		% within SOC14_01	42,9%	57,1%	100,0%
	% within GRUPO	12,5%	,0%	6,3%		% within GRUPO	37,5%	50,0%	43,8%
	% of Total	6,3%	,0%	6,3%		% of Total	18,8%	25,0%	43,8%
SI	Count	7	8	15	SI	Count	5	4	9
	% within SOC13_01	46,7%	53,3%	100,0%		% within SOC14_01	55,6%	44,4%	100,0%
	% within GRUPO	87,5%	100,0%	93,8%		% within GRUPO	62,5%	50,0%	56,3%
	% of Total	43,8%	50,0%	93,8%		% of Total	31,3%	25,0%	56,3%
Total	Count	8	8	16	Total	Count	8	8	16
	% within SOC13_01	50,0%	50,0%	100,0%		% within SOC14_01	50,0%	50,0%	100,0%
	% within GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%		% within GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	50,0%	50,0%	100,0%		% of Total	50,0%	50,0%	100,0%

Tabla 34. Estadísticas de padres y madres que trabajan

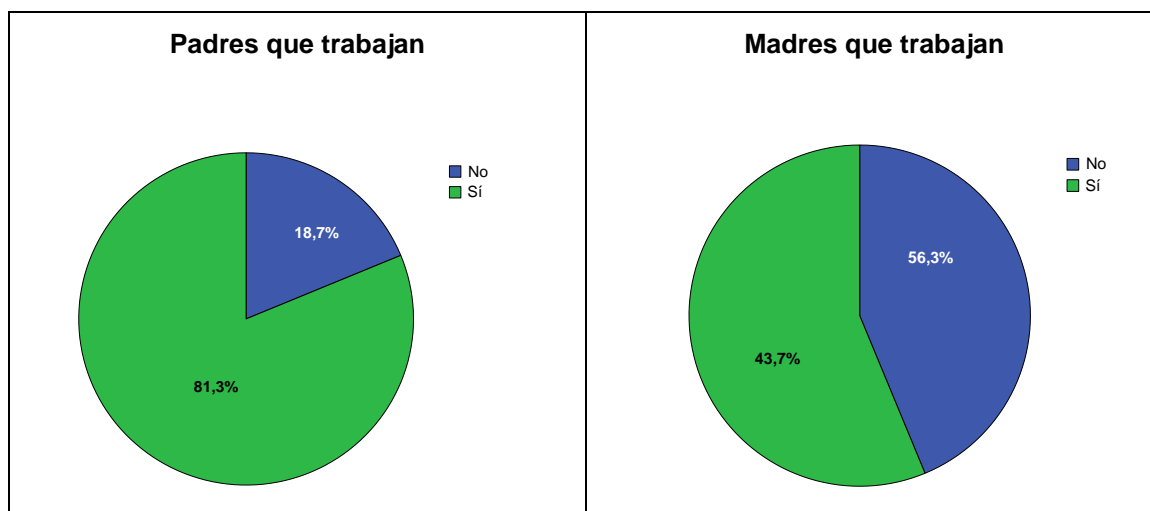


Figura 31. Padres y madres que trabajan

Un dato llamativo de la encuesta socioeconómica es la cantidad de sujetos (alrededor de un tercio) que reciben ayudas para el estudio, lo cual ayuda a identificar los ingresos de sus familias en un nivel medio-bajo. Es especialmente significativo en el grupo experimental, en el cual la mitad de los sujetos del grupo reciben una ayuda económica.

Sujetos con becas de estudio

		GRUPO		Total
		CNT	EXP	
NO	Count	7	4	11
	% within SOC15_01	63,6%	36,4%	100,0%
	% within GRUPO	87,5%	50,0%	68,8%
	% of Total	43,8%	25,0%	68,8%
SI	Count	1	4	5
	% within SOC15_01	20,0%	80,0%	100,0%
	% within GRUPO	12,5%	50,0%	31,3%
	% of Total	6,3%	25,0%	31,3%
Total	Count	8	8	16
	% within SOC15_01	50,0%	50,0%	100,0%
	% within GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	50,0%	50,0%	100,0%

Tabla 35. Sujetos con becas de estudio

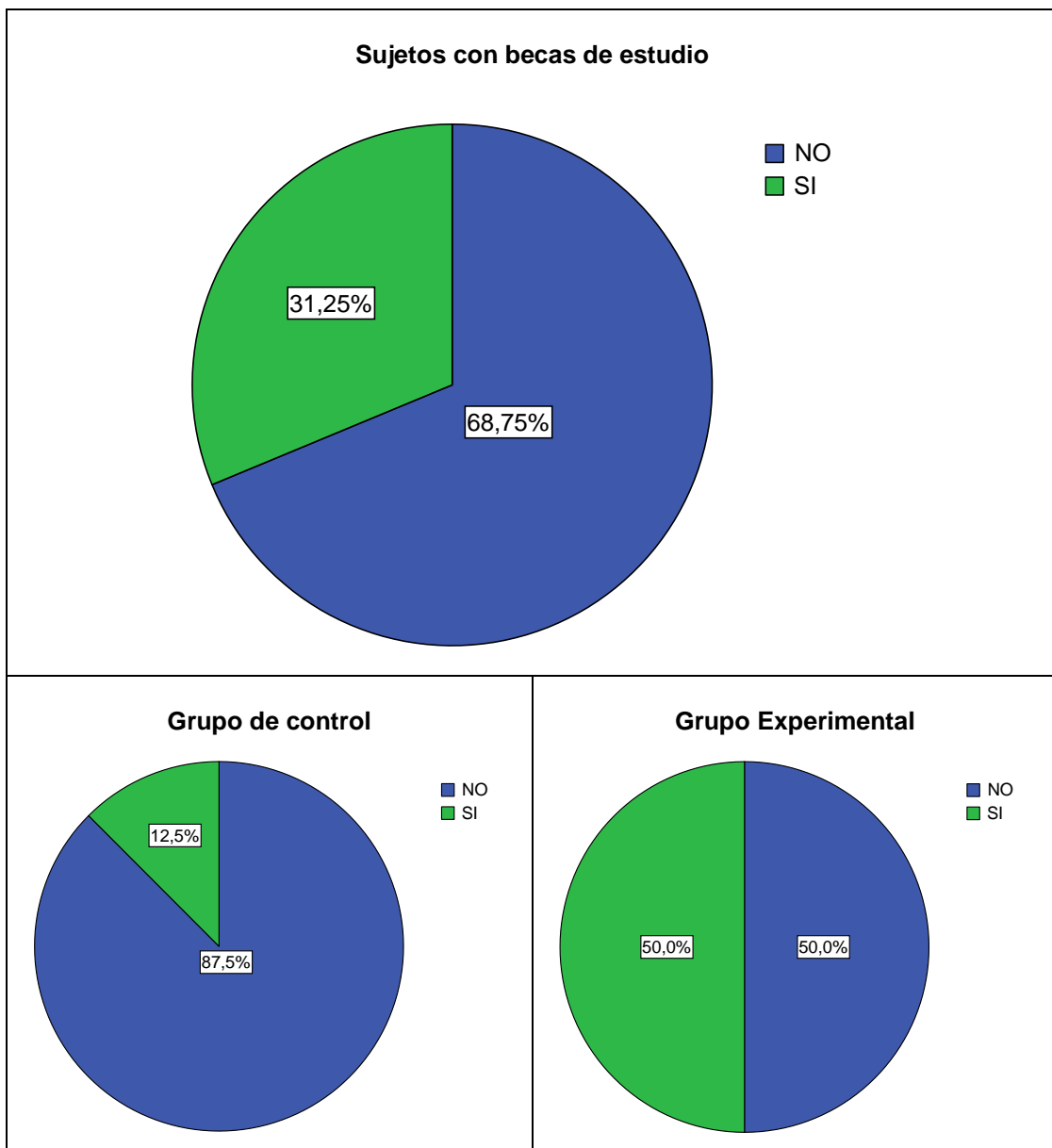


Figura 32. Sujetos con becas de estudio

- ***Nivel de uso y conocimiento de las nuevas tecnologías***

Se ha preguntado a los sujetos sobre la tenencia y uso de diferentes medios audiovisuales (televisión con pantalla plana, antena parabólica, televisión por cable, vídeo, DVD) así como dispositivos propios de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (teléfono móvil, reproductor de MP3,

ordenador de mesa, ordenador portátil, fax). No se han incluido en el gráfico de barras datos como la posesión de radio, televisor, teléfono fijo u ordenador, puesto que el 100% de los sujetos afirman poseer este tipo de aparatos y resulta un dato poco significativo, al estar tan generalizado su uso.

- Medios audiovisuales en los hogares

En el análisis de datos de medios audiovisuales se observa que el vídeo o el DVD son aparatos comunes, aunque el vídeo parece ir quedando obsoleto frente al DVD (81,3% frente a 93,8%). Sin embargo, la televisión por cable o la antena parabólica no parecen muy populares: solamente un 12,5% cuentan con televisión por cable y un 18,8% con antena parabólica. La televisión tipo plasma o pantalla plana iba ganando terreno en el momento de realizar el experimento, pues un 50% de los sujetos ya la tenían, y seguro que si se volviera a realizar la encuesta ahora el porcentaje se habría incrementado considerablemente.

Medios audiovisuales en los hogares					
Pantalla plana					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	8	50,0	50,0	50,0
	Sí	8	50,0	50,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	
Parabólica					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	13	81,3	81,3	81,3
	Sí	3	18,8	18,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

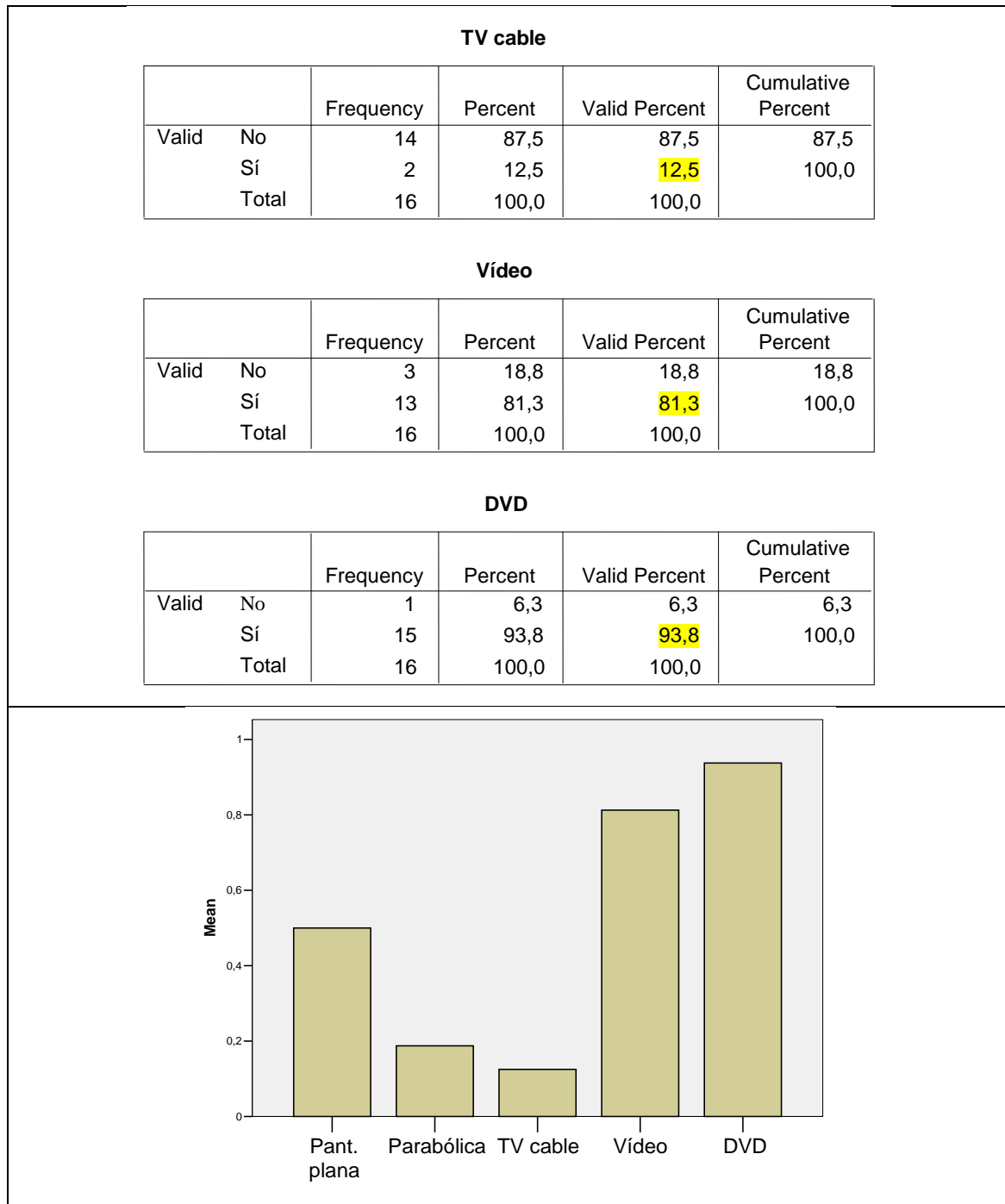


Figura 33. Medios audiovisuales en los hogares

- **Dispositivos TIC**

Se observa un uso generalizado de dispositivos TIC como el ordenador (tanto PC como portátil), teléfono móvil y MP3. Es menos frecuente el uso de

dispositivos como el fax, pero se puede decir que los dispositivos TIC son objetos comunes para los sujetos que han participado en el experimento.

Dispositivos TIC en los hogares					
MP3					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	1	6,3	6,3	6,3
	Sí	15	93,8	93,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	
Tel_móvil					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	16	100,0	100,0	100,0
PC					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	4	25,0	25,0	25,0
	Sí	12	75,0	75,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	
Portátil					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	9	56,3	56,3	56,3
	Sí	7	43,8	43,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	
Fax					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	12	75,0	75,0	75,0
	Sí	4	25,0	25,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 36. Estadísticas de dispositivos TIC

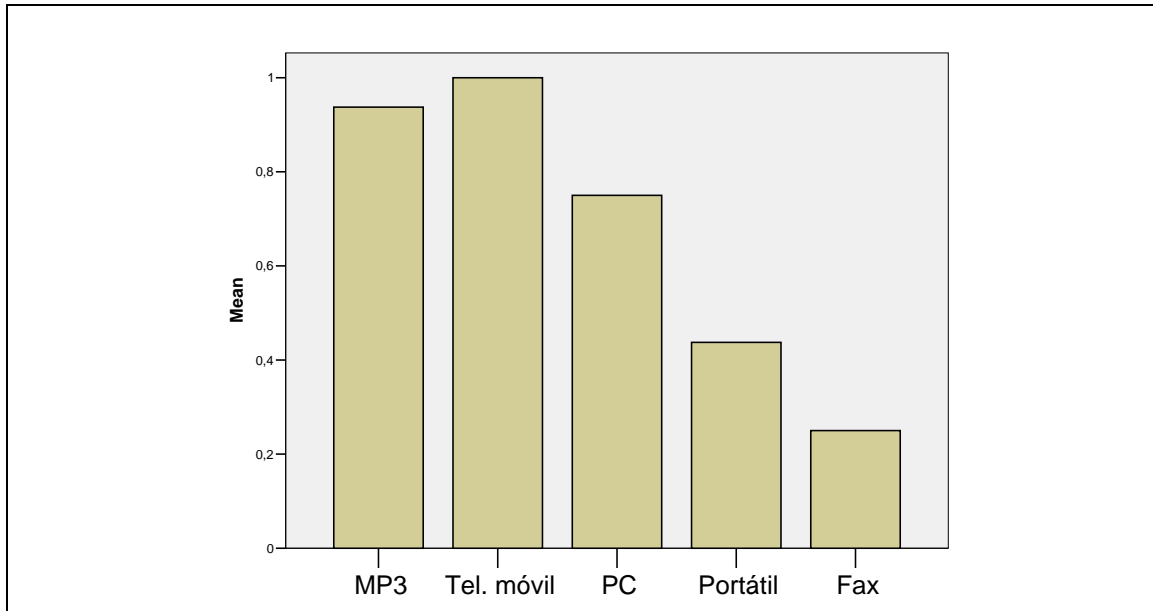


Figura 34. Dispositivos TIC

También se consultaron los hábitos de uso del ordenador y el acceso a Internet. Por su pertinencia en el presente estudio, se analizan a continuación el tipo de conexión a Internet, lugar de acceso, modo de aprendizaje informático y los hábitos de uso del ordenador en general y de Internet en particular.

- ***Tipo de conexión a Internet***

Todos los hogares de los sujetos de este estudio disponen de conexión a Internet, y la inmensa mayoría accede a través de ADSL (93,8%). Este dato era de vital importancia para el desarrollo del experimento, ya que el grupo experimental iba a utilizar EVA, para los que es indispensable disponer de conexión a Internet. Además, la metodología utilizada es *blended learning*, lo cual implica que van a acceder a los materiales digitales fuera del entorno del aula, probablemente desde sus casas.

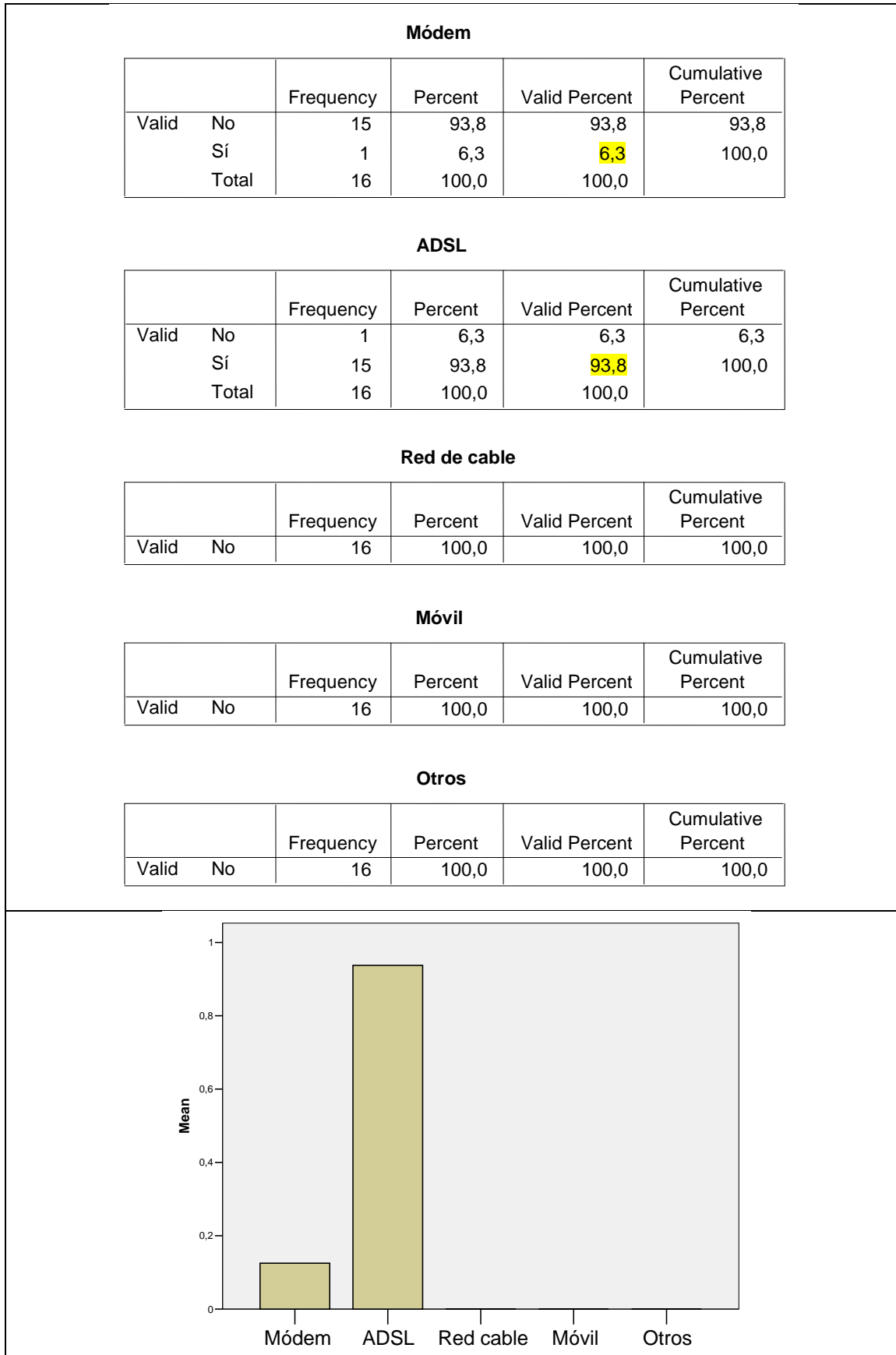


Figura 35. Tipo de conexión a Internet

- **Lugar de acceso a Internet**

Relacionado con el apartado anterior, resulta interesante comprobar que los lugares preferidos por los sujetos del experimento para el acceso a Internet son su propio hogar o el centro educativo, pero no otros lugares de acceso público. Se muestra, pues, una preferencia por la utilización de Internet dentro del ámbito familiar / privado y en el contexto escolar.

La inmensa mayoría de los alumnos acceden a Internet desde su casa (93,8%). Otros lugares pertenecientes al ámbito familiar, como la casa de familiares o amigos también obtienen un alto porcentaje (62,5%). Sin embargo, los lugares más públicos como bibliotecas o cibercafés no gozan de gran predicamento entre los participantes en este experimento: cerca de un tercio (37,5%) afirman utilizar las bibliotecas y solamente un 6,3% van a ciber-locutorios.

Lugar de acceso a Internet					
Casa					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	1	6,3	6,3	6,3
	Sí	15	93,8	93,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	
Colegio					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	2	12,5	12,5	12,5
	Sí	14	87,5	87,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

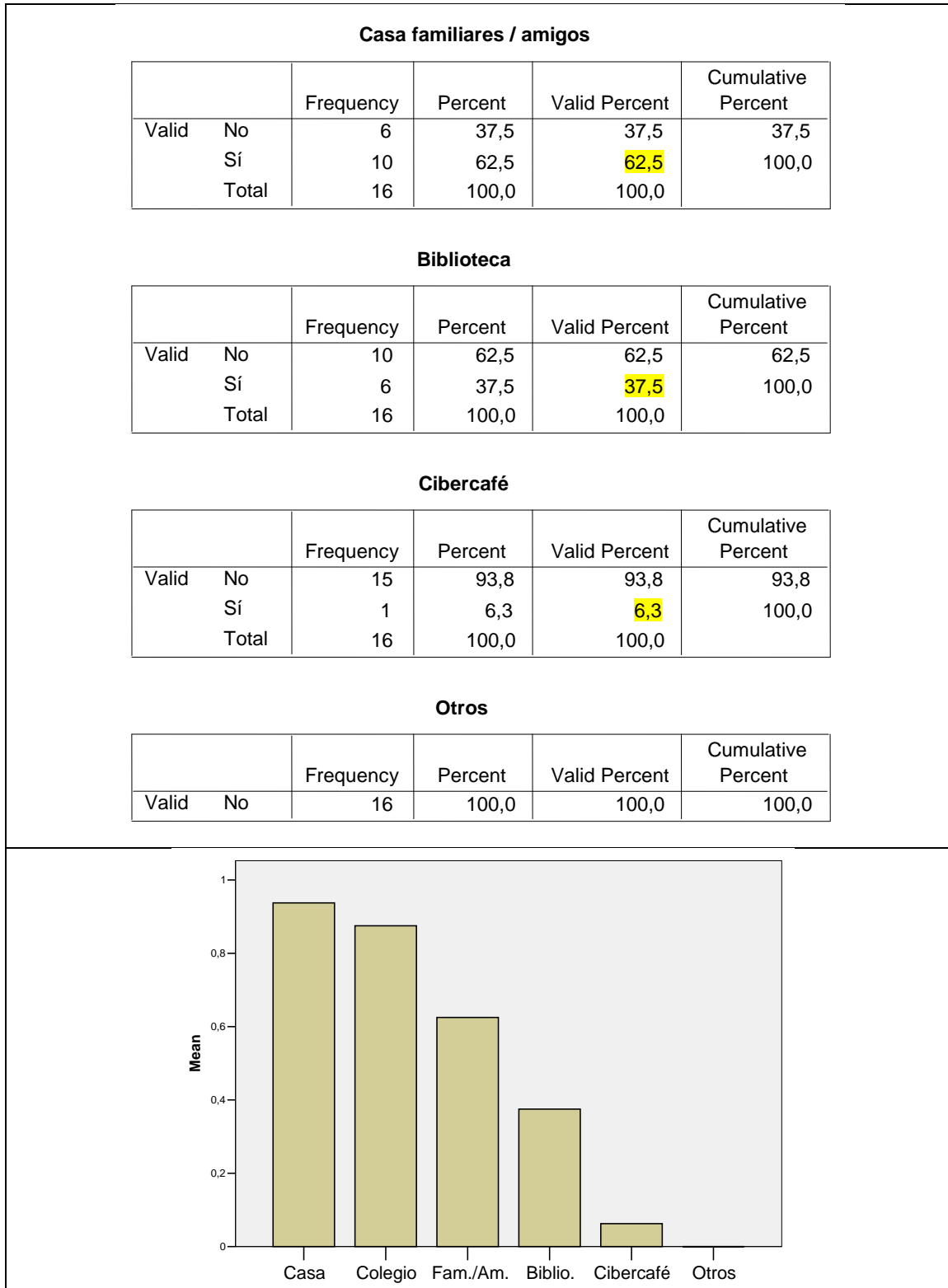


Figura 36. Lugar de acceso a Internet

- **Modo de aprendizaje informático**

Es característico de estas nuevas generaciones interactivas el método utilizado para el aprendizaje informático. La mayoría (56,3%) no recibieron ningún tipo de educación formal para ello, sino que fueron autodidactas y aprendieron con la práctica.

Modo de aprendizaje informático					
Colegio					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	11	68,8	68,8	68,8
	Sí	5	31,3	31,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	
Clases particulares					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	13	81,3	81,3	81,3
	Sí	3	18,8	18,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	
Práctica					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	7	43,8	43,8	43,8
	Sí	9	56,3	56,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	
Otras personas					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	14	87,5	87,5	87,5
	Sí	2	12,5	12,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

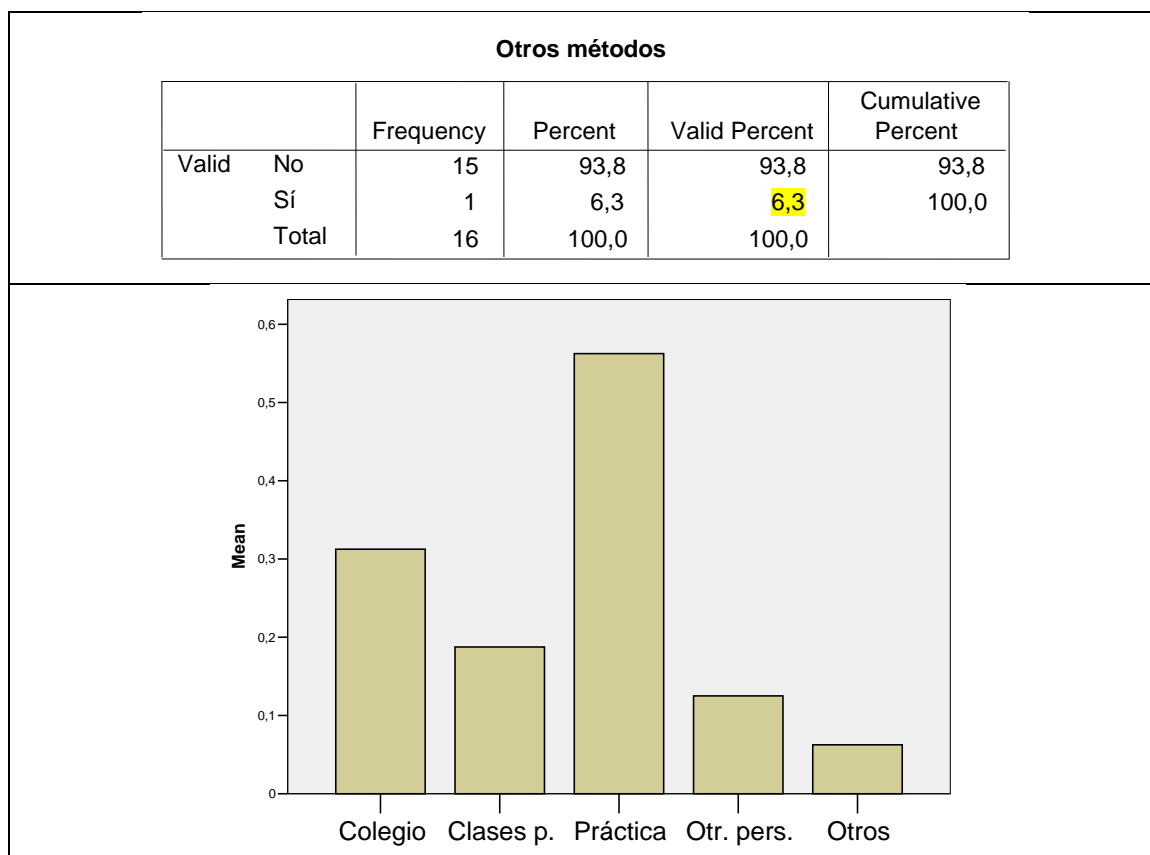


Figura 37. Modo de aprendizaje informático

- Frecuencia de uso del ordenador e Internet

El ordenador e Internet forman parte de la vida de estas nuevas generaciones. La mayoría (62,5%) utilizan el ordenador e Internet a diario y un tercio (31,25%) acceden todas las semanas, aunque no diariamente. Son, realmente una “generación digital”, que utiliza el ordenador con la misma facilidad que un lápiz y papel. Para ellos el uso del ordenador está indisolublemente asociado a Internet. No conciben la informática sin la posibilidad de acceso a la Red de redes, aunque no parece que hagan un uso indiscriminado, puesto el tiempo que pasan frente a la pantalla del ordenador parece razonable.

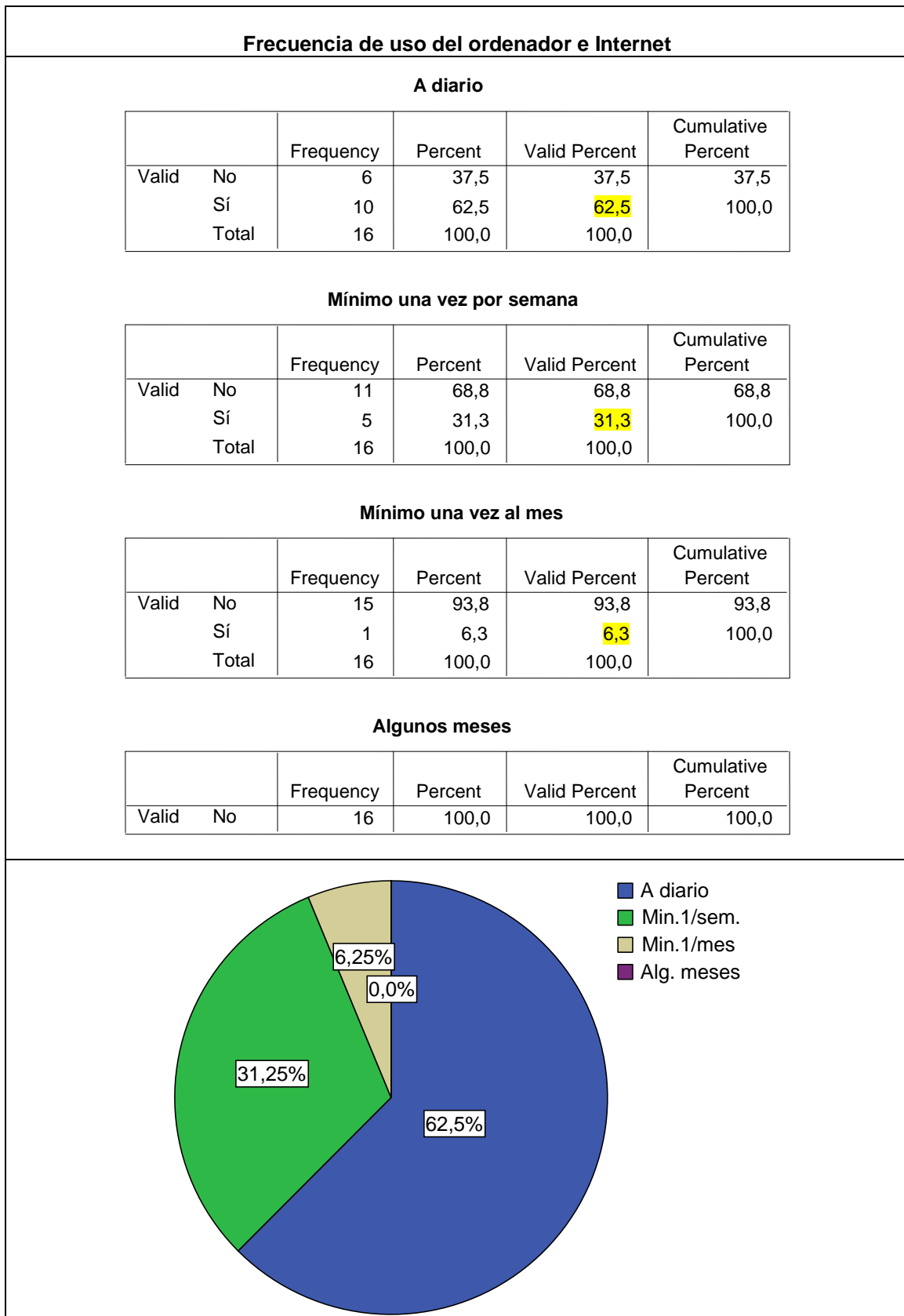


Figura 38. Frecuencia de uso del ordenador e Internet

- **Hábitos de uso del ordenador e Internet**

Los sujetos del experimento tienen hábitos muy similares en la utilización del ordenador y de Internet. Está totalmente generalizado el uso del ordenador y también de Internet para actividades relacionadas con el ocio, como escuchar música, ver vídeos o para juegos (ambos ofrecen un 100% de utilización). También es común utilizar el ordenador para la realización de trabajos escolares, aunque el porcentaje de uso no es muy alto (43,8%), puesto que los profesores hoy en día ponen restricciones, con el fin de evitar la posibilidad de plagios y trabajos de poca calidad que ha motivado el uso de la informática para la elaboración de trabajos escolares.

Sin embargo, llama la atención que solamente la cuarta parte de los sujetos del experimento (25%) utilicen Internet como fuente de información para los trabajos escolares, pues sí que lo usan como fuente de información fuera del contexto educativo. Probablemente este bajo porcentaje de uso indique una falta de confianza por parte de los alumnos en cuanto a la utilización de fuentes de información en Internet, y también su visión de la red primordialmente como medio de ocio y diversión, algo que hay que intentar cambiar mediante la integración de las TIC en la educación.

A continuación se pueden ver las estadísticas con los hábitos de uso del ordenador e Internet, tanto para el grupo de control como para el grupo experimental, así como los gráficos correspondientes.

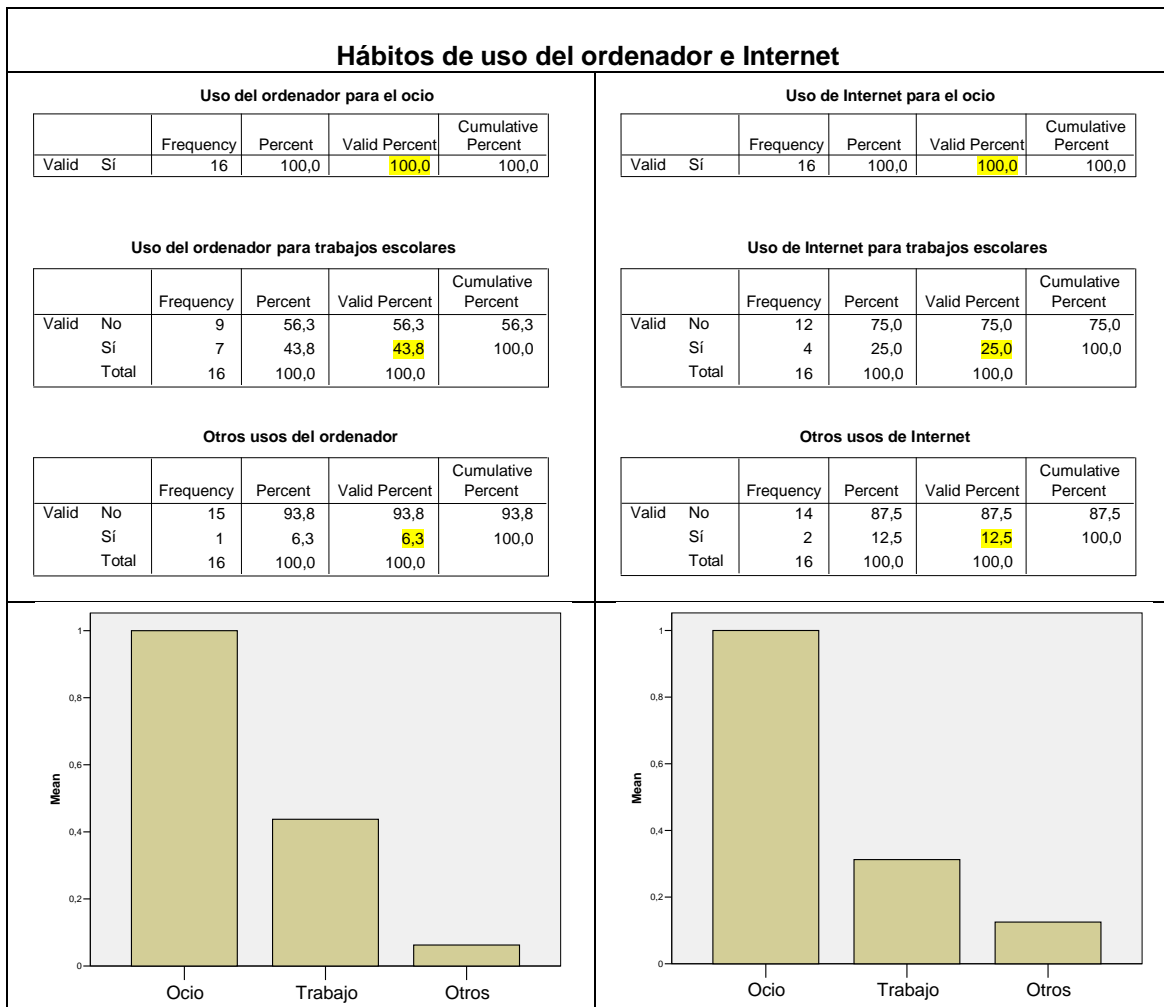


Figura 39. Hábitos de uso del ordenador e Internet

También se preguntó a los participantes en el experimento por diferentes tareas que realizaban al ordenador, todas ellas relativas a la informática en general y a Internet en particular.

Las tareas informáticas más comunes están relacionadas con la ofimática y actividades básicas a nivel usuario: instalación de dispositivos como un módem o una impresora (75%), copiar y mover ficheros (100%) y utilización del procesador de textos (100%).

Tareas relacionadas con la informática en general

Copiar / mover ficheros

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	16	100,0	100,0	100,0

Tareas con procesador textos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	16	100,0	100,0	100,0

Fórmulas simples en hoja cálculo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	10	62,5	62,5	62,5
	Sí	6	37,5	37,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Comprimir archivos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	10	62,5	62,5	62,5
	Sí	6	37,5	37,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Instalar dispositivos informáticos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	4	25,0	25,0	25,0
	Sí	12	75,0	75,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Utilizar lenguaje de programación

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	15	93,8	93,8	93,8
	Sí	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

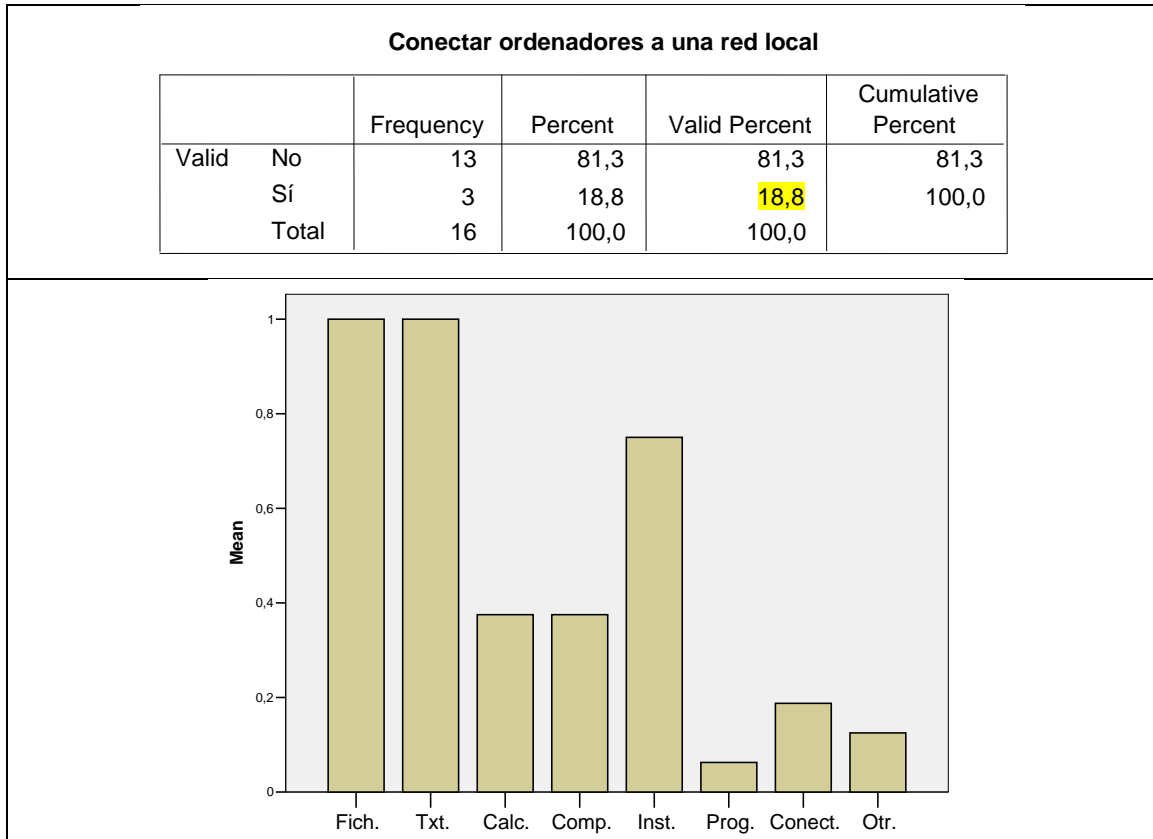


Figura 40. Tareas relacionadas con la informática en general

Las tareas más frecuentes relativas a Internet están relacionadas con actividades de tipo práctico, como búsqueda de información o envío de correos electrónicos con ficheros adjuntos. Resulta llamativo que casi el 100% de los sujetos utilicen Internet como fuente de información, cuando solamente un 25% afirma utilizarlo para trabajos escolares. De la comparativa de estos datos se desprende que Internet es considerado principalmente dentro del ámbito del ocio y entretenimiento, más que como parte del entorno educativo. Muy probablemente el tipo de información que buscan en Internet no está relacionada con los estudios, sino con sus aficiones e intereses fuera del ámbito escolar.

En esta línea se hallan el intercambio y descarga de música, que reconocen realizar tres cuartas partes de los sujetos de estudio (75%), y el uso de *chats*, grupos de noticias y foros de discusión, utilizado por el 62,5%.

Tareas relacionadas con Internet					
Búsqueda de información					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	1	6,3	6,3	6,3
	Sí	15	93,8	93,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	
Envío de correos electrónicos con ficheros adjuntos					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	3	18,8	18,8	18,8
	Sí	13	81,3	81,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	
Uso de chats, grupos de noticias, foros					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	6	37,5	37,5	37,5
	Sí	10	62,5	62,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	
Llamadas telefónicas por Internet					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	10	62,5	62,5	62,5
	Sí	6	37,5	37,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	
Intercambio / descarga de música y películas					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	No	4	25,0	25,0	25,0
	Sí	12	75,0	75,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

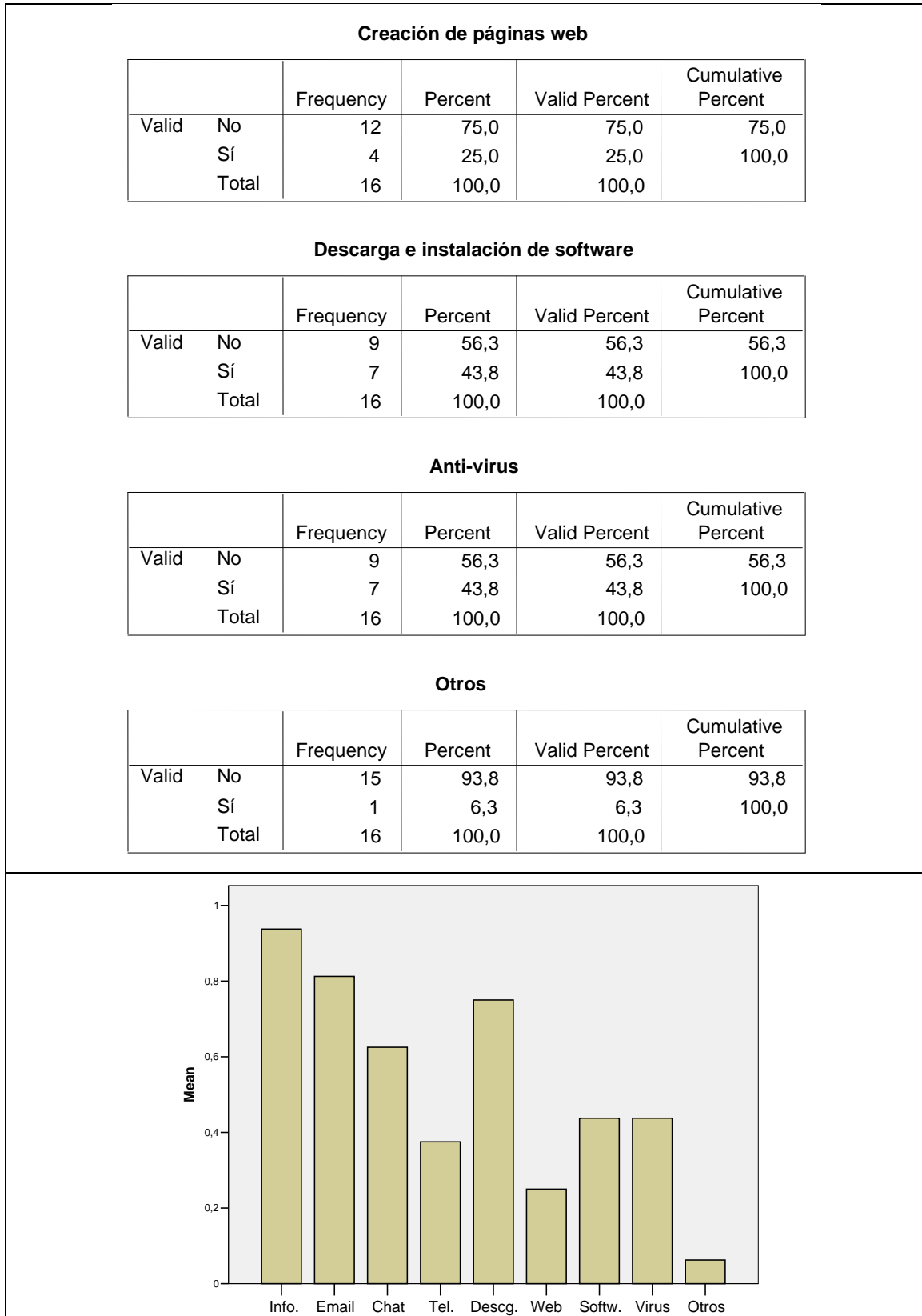


Figura 41. Tareas relacionadas con Internet

- **Inteligencia verbal**

Aparte de los datos que ayudan a configurar el perfil socio-económico y de uso de las TIC de los sujetos que han participado en el experimento, era necesario recabar otro tipo de información relacionada con el rendimiento académico y la capacidad intelectual de estos sujetos. Uno de los aspectos analizados ha sido el CI verbal, dato facilitado por los tests TEA (Thrustone y Thurstone, 1998).

Según se observa en la tabla 37, la media obtenida en el test de inteligencia verbal es 101,5 - dato que coincide con el rango de inteligencia normal, según la Escala WAIS-III (Wechsler, 2001).

Al analizar por separado grupo de control y grupo experimental se aprecia que la media del grupo de control (99,25) es ligeramente inferior a la del grupo experimental (103,75), aunque no se trata de una diferencia muy significativa, y ambos grupos siguen estando en el grupo normal de CI.

CI verbal		
Grupo completo		
Statistics		
CI		
N	Valid	16
	Missing	0
Mean		101,50
Median		104,00
Mode		110
Std. Deviation		10,832
Variance		117,333
Minimum		81
Maximum		120

Tabla 37. Estadísticas del CI verbal del grupo completo

CI por grupos			
Statistics			
CI			
CNT	N	Valid	8
		Missing	0
	Mean		99,25
	Median		99,00
	Mode		93
	Std. Deviation		11,298
	Variance		127,643
	Minimum		81
	Maximum		113
EXP	N	Valid	8
		Missing	0
	Mean		103,75
	Median		105,50
	Mode		110
	Std. Deviation		10,593
	Variance		112,214
	Minimum		88
	Maximum		120

Tabla 38. Estadísticas del CI verbal por grupos

A continuación se muestran estos mismos datos de forma gráfica, mediante histogramas.

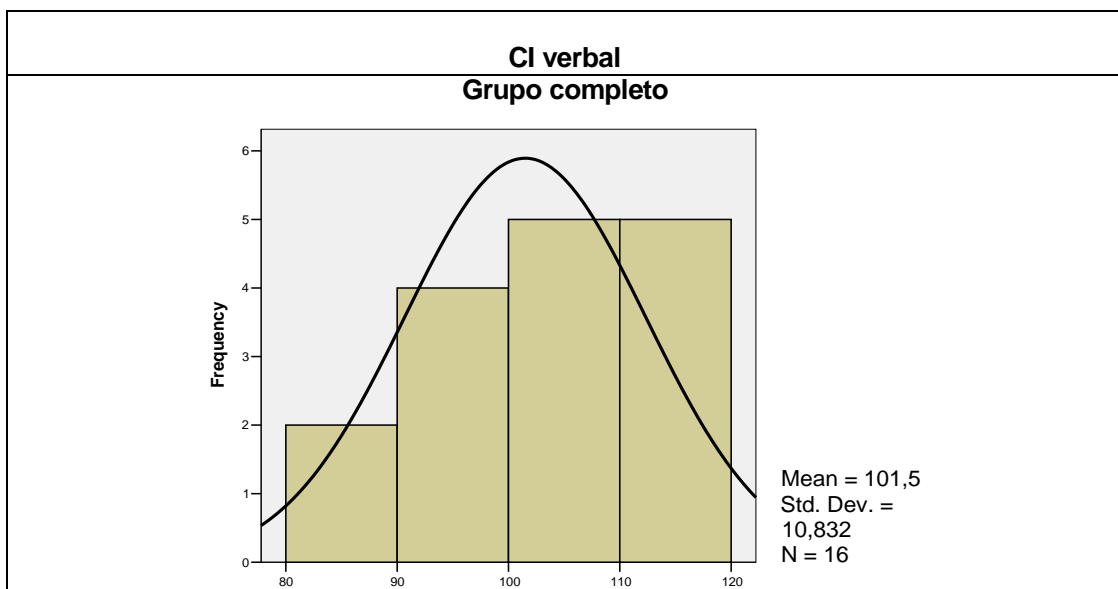


Figura 42. CI verbal del grupo completo

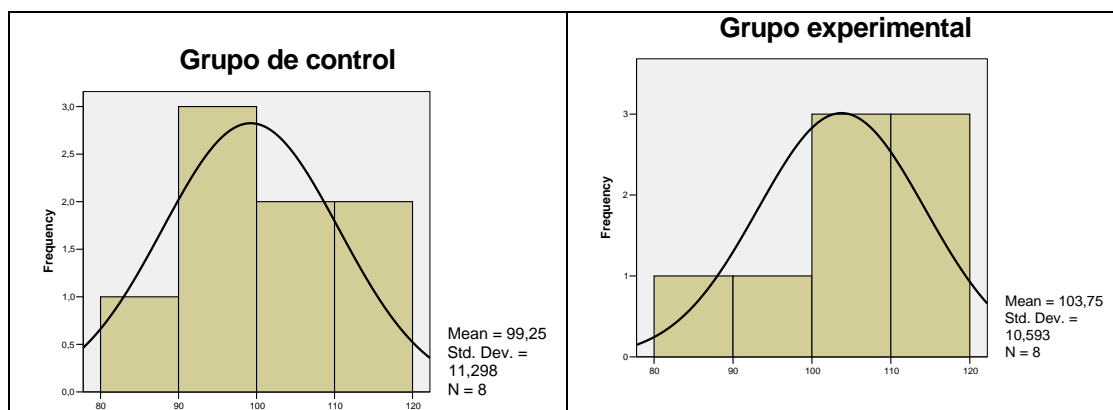


Figura 43. CI verbal por grupos

- **Condición de repetidor**

Se ha mencionado ya este aspecto al hablar de la edad de los sujetos del estudio, pues se observó entonces que cuatro de los alumnos tenían 18 años al comenzar el estudio, y todos ellos formaban parte del grupo de control.

Al estudiar las fichas de los alumnos, se comprobó que de esos cuatro sujetos con 18 años, dos son repetidores del curso escolar objeto del experimento (2º Bachillerato) y otros dos repitieron en cursos anteriores.

Los repetidores de 2º Bachillerato son el sujeto 1 y el sujeto 5, y los repetidores de otros cursos son el sujeto 4 y el sujeto 8. Por tanto, como ya se ha señalado, los cuatro pertenecen al grupo de control, dato importante a tener en cuenta en la investigación, pues indica que esos sujetos han tenido dificultades académicas con anterioridad.

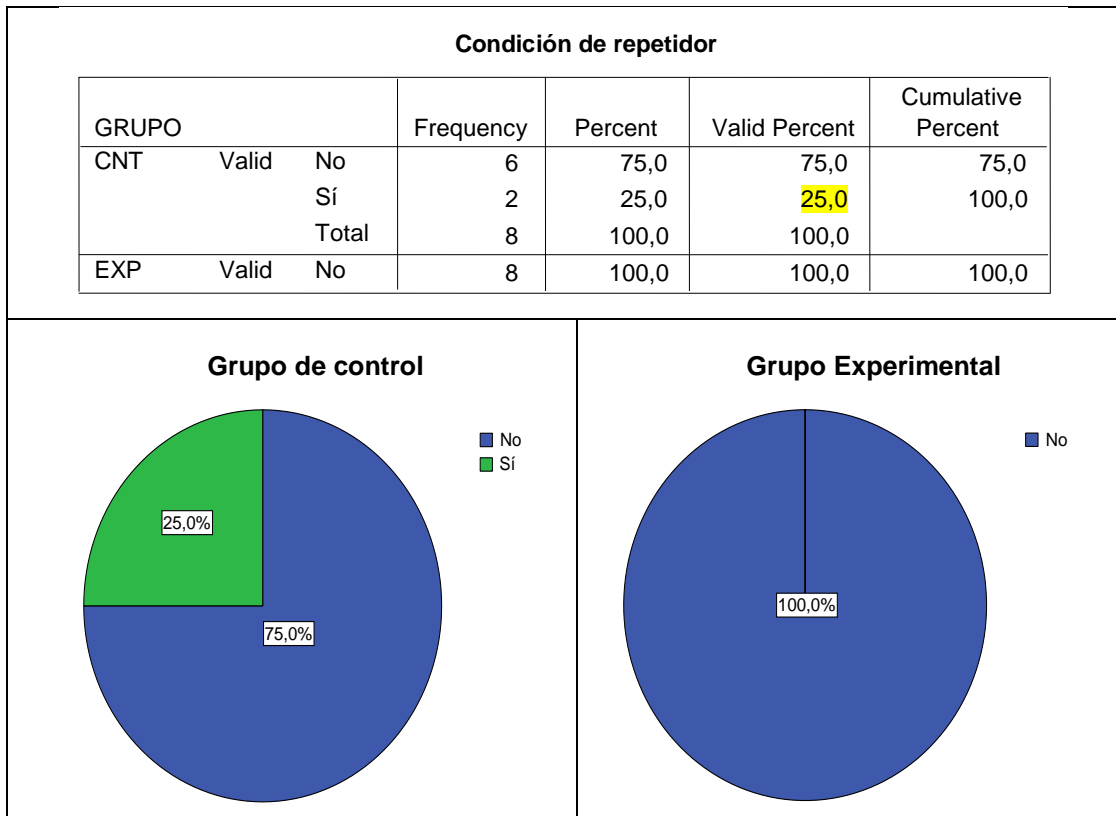


Figura 44. Condición de repetidor

- **Calificación del curso anterior**

Al estudiar las calificaciones del curso anterior se comprueba que ninguno de los sujetos tiene la asignatura de lengua inglesa pendiente de 1º Bachillerato. Esto es otro indicador del nivel aceptable de inglés con el que parten al principio del experimento.

El análisis de los datos del grupo completo, observado de forma gráfica y visual en un diagrama de sectores, nos ofrece una muestra bastante homogénea, con una media alta de 7,06 o notable:

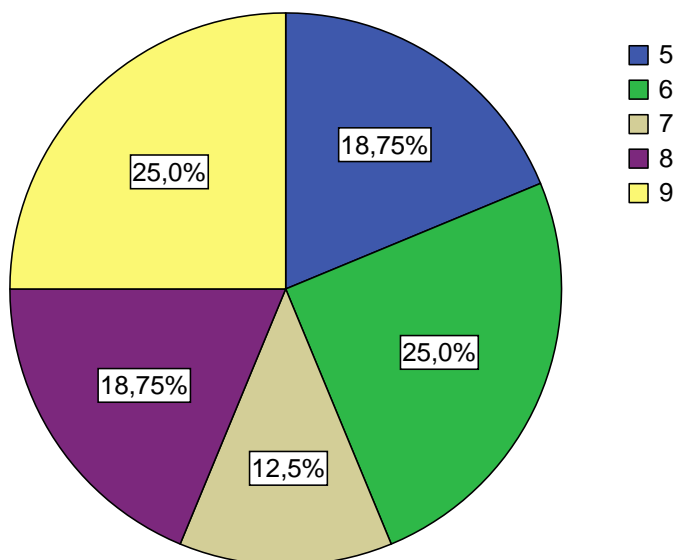


Figura 45. Diagrama de sectores con calificaciones del curso anterior

Sin embargo, observando por separado el histograma del grupo de control y el grupo experimental se pueden apreciar notables diferencias en las medidas de tendencia central. La media del grupo de control es 6,63, casi un punto por debajo de la media del grupo experimental, que obtuvo 7,50 de media en 1º Bachillerato (La media del grupo completo es 7,06). Y la moda (la nota más frecuente) en el grupo de control es un 6, frente a un 9 del grupo experimental.

Calificación del curso anterior						
GRUPO			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
CNT	Valid	5	2	25,0	25,0	25,0
		6	3	37,5	37,5	62,5
		8	2	25,0	25,0	87,5
		9	1	12,5	12,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0	
EXP	Valid	5	1	12,5	12,5	12,5
		6	1	12,5	12,5	25,0
		7	2	25,0	25,0	50,0
		8	1	12,5	12,5	62,5
		9	3	37,5	37,5	100,0
Total		8	100,0	100,0		

Tabla 39. Estadísticas de calificaciones del curso anterior

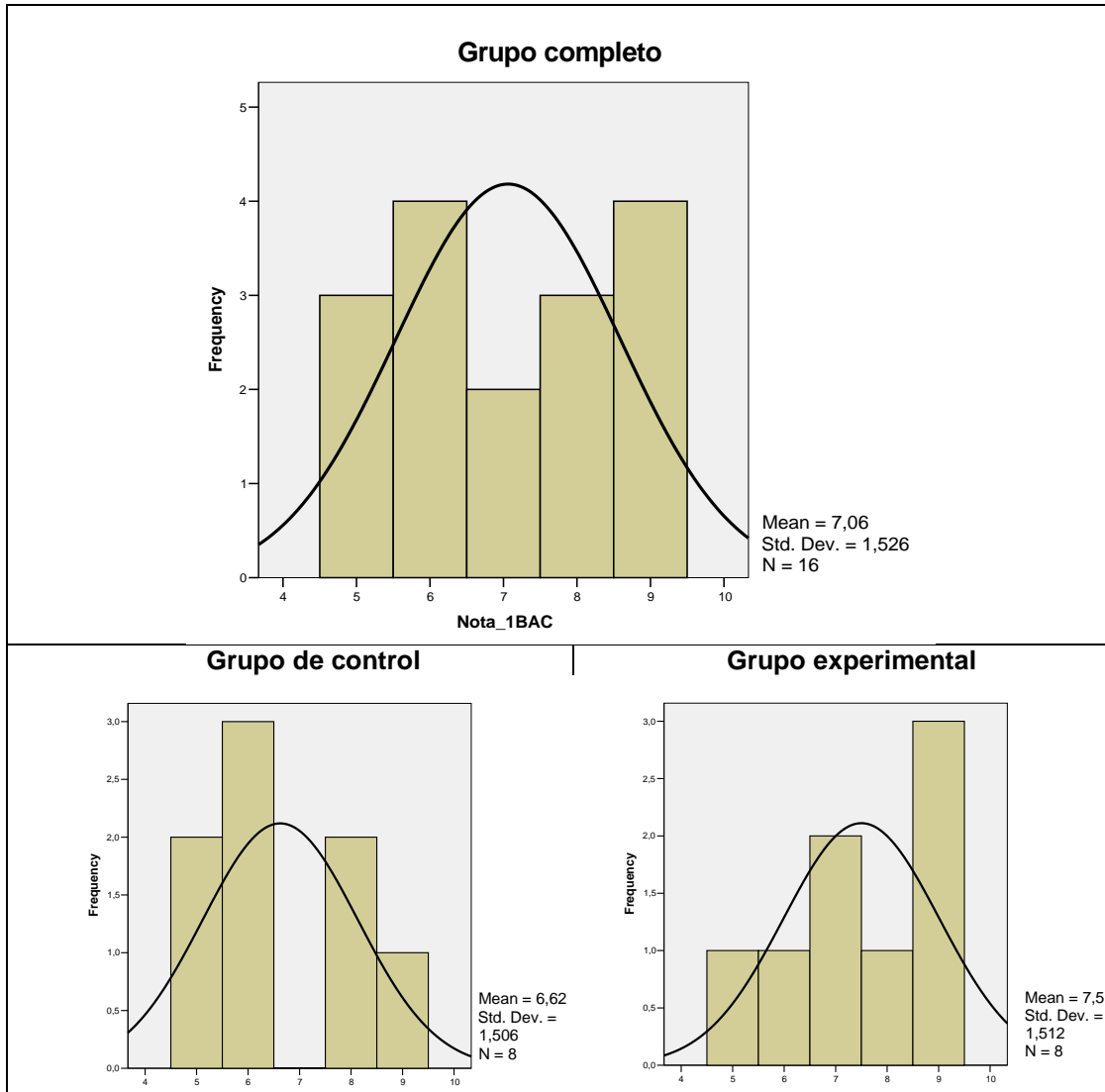


Figura 46. Calificaciones del curso anterior

Ninguno de los dos grupos sigue una distribución normal (o curva de Gauss). El histograma del grupo completo muestra una distribución uniforme, en la cual las calificaciones de ambos grupos se compensan. Pero al analizar el grupo de control y el grupo experimental por separado se aprecia cierta asimetría: el grupo de control tiene un ligero sesgo a la izquierda (la masa de la distribución se concentra en esa parte de la figura), mientras que el grupo experimental tiene cierto sesgo a la derecha (la masa de la distribución está en ese extremo).

Por tanto, basándose en los datos del curso anterior, se puede concluir que los resultados del grupo experimental reflejan, a priori, un mayor nivel de dominio de la lengua inglesa en el grupo experimental que en el grupo de control.

6.7. Interpretación de los datos

El estudio estadístico se ha centrado en tres partes claramente diferenciadas:

- 1) *Estudio inter-grupos*, mediante el que se pretende comprobar cómo el grupo que ha utilizado el Aula Virtual de Inglés en Bachillerato, o grupo experimental, se comporta en términos de mejora en las variables dependientes, en relación con el grupo que sigue un tipo de enseñanza tradicional, o grupo de control.
- 2) *Estudio intra-grupo*, con la finalidad de comprobar el desarrollo del grupo experimental a lo largo del programa, que coincidió con el curso escolar 2008-09.
- 3) *Evaluación del desarrollo del experimento*, a través del análisis de los datos cualitativos aportados por la investigadora (con la observación directa) y por los sujetos (mediante el cuestionario final).

6.7.1. Estudio inter-grupos

En este apartado se ha considerado exclusivamente la variable dependiente inter-grupos (mejora del nivel de lengua inglesa). Se ha estudiado el rendimiento académico de cada uno de los sujetos durante el desarrollo del experimento. En la siguiente tabla se especifica la puntuación media obtenida por cada sujeto en cada una de las evaluaciones del curso escolar 2008-09, así como la puntuación obtenida en el pre-test y en el post-test.

Sujetos	Pre-test	1ª Eval	2ª Eval	3ª Eval	Post-test
	Sept. 08	Nov. 08	Feb. 09	Abr. 09	May. 09
1	7	4	4	6	6
2	8	8	9	7	8
3	5	5	4	6	6
4	3	4	4	5	5
5	9	8	7	8	8
6	5	5	4	6	6
7	6	6	6	6	6
8	3	3	3	4	4
9	3	4	4	3	5
10	7	7	8	8	9
11	7	8	8	9	9
12	9	9	9	9	9
13	7	7	6	8	8
14	8	7	9	7	9
15	4	5	4	4	5
16	5	6	6	5	7

Tabla 40. Resultados de todos los sujetos del experimento

El total de sujetos que participaron en el experimento es de 16, coincidiendo con los dos grupos naturales. El grupo de control lo componen los sujetos 1-8 y el grupo experimental lo forman los sujetos 9-16. Además, el grupo de control coincide con la clase de humanidades y el grupo experimental con los sujetos que han optado por las asignaturas de ciencias.

A pesar de que el programa estadístico aplicado aporta bastantes datos (medidas de tendencia central –media, mediana, moda-, medidas de dispersión –desviación típica, rango, varianza-, apuntamiento y curtosis, percentiles, etc.), para este estudio se han seleccionado solamente los histogramas con la puntuación media y la desviación típica en la mayoría de los casos. En el anexo se proporcionan los datos completos, con todas las variables aportadas por el programa SPSS.

Estudiando las medias del grupo de control y el grupo experimental observamos que no es posible hacer una comparación inter-grupos, pues no son equiparables: hay una diferencia en las medias del pre-test de casi medio punto (0,50). Sin embargo, sí que es posible hacer una comparación intra-grupo y ver cómo se ha comportado el grupo de control y el grupo experimental a lo largo del experimento.

	Pre-test	1ª Eval	2ª Eval	3ª Eval	Post-test
Grupos	Sept. 08	Nov. 08	Feb. 09	Abr. 09	May. 09
Control	5,75	5,38	5,13	6	6,13
Experimental	6,25	6,63	6,75	6,63	7,63
Ambos grupos	6	6,005	5,94	6,315	6,88

Tabla 41. Medias de los grupos de control y experimental

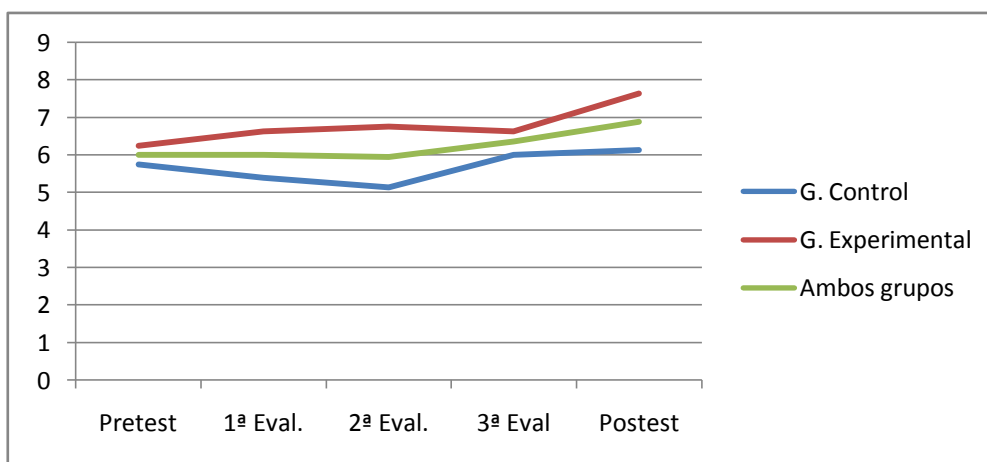


Figura 47. Medias de los grupos de control y experimental

Al comparar las medias de cada grupo obtenidas a lo largo del curso con la media del pre-test obtenemos los siguientes resultados (expresados en la escala decimal y en porcentajes):

Grupos	1ª Eval. vs Pre-test (puntos)	2ª Eval. vs Pre-test (puntos)	3ª Eval. vs Pre-test (puntos)	Post-test vs Pre-test (puntos)
Control	- 0,37	- 0,62	+ 0,25	+ 0,38
Experimental	+ 0,38	+ 0,50	+ 0,38	+ 1,38

Grupos	1ª Eval. vs Pre-test (%)	2ª Eval. vs Pre-test (%)	3ª Eval. vs Pre-test (%)	Post-test vs Pre-test (%)
Control	- 6,43%	-10,78%	+ 4,35%	+ 6,61%
Experimental	+ 6,08%	+ 8,00%	+ 6,08%	+ 22,08%

Tabla 42. Comparativa del pre-test, evaluaciones y post-test

Se observa que el grupo de control en la primera y segunda evaluación bajó su rendimiento con respecto al pre-test, obteniendo una leve mejoría en la tercera evaluación (+4,35%) y estabilizándose en un +6,61% en el post-test. Sin embargo, el grupo experimental en ningún momento bajó su rendimiento, sino todo lo contrario: comenzó en la primera evaluación con un aumento en los resultados del 6,08%, en la segunda evaluación siguió su tendencia alcista, que frenó en la tercera evaluación, pero continuó hasta el final del experimento: en el post-test obtiene una mejora destacable con respecto a su nivel al principio del experimento (22,08%).

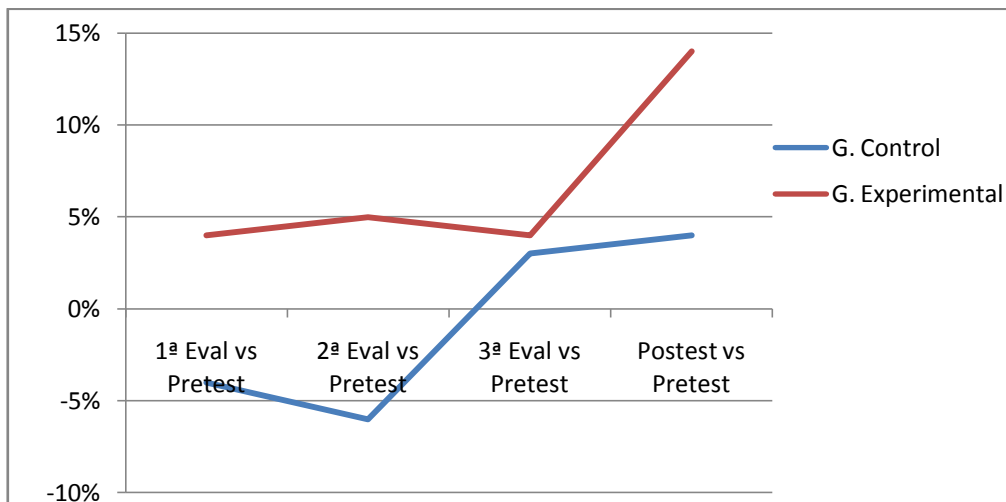


Figura 48. Evolución de los resultados comparados con el pre-test

6.7.2. Estudio intra-grupo

6.7.2.1. Grupo de control

Se han analizado los resultados académicos del grupo de control sujeto por sujeto, realizando una comparativa de los resultados en cada una de las tres evaluaciones del curso escolar 2008-09, el periodo que duró el experimento. En esta comparativa se han incluido también los resultados obtenidos en el pre-test y el post-test.

Sujetos	Pre-test	1ª Eval	2ª Eval	3ª Eval	Post-test
	Sept. 08	Nov. 08	Feb. 09	Abr. 09	May. 09
1	7	4	4	6	6
2	8	8	9	7	8
3	5	5	4	6	6
4	3	4	4	5	5
5	9	8	7	8	8
6	5	5	4	6	6
7	6	6	6	6	6
8	3	3	3	4	4

Tabla 43. Resultados del grupo de control

En cuanto a la evolución de cada sujeto a lo largo del curso, podemos apreciar que no hay semejanza en el comportamiento intersujeto, pues ni siquiera todos acabaron el curso con una puntuación superior a la inicial: los sujetos 1 y 5 tuvieron una nota menor en el post-test que en el pre-test, y el sujeto 7 tuvo una nota similar, sin mostrar una mejora apreciable a lo largo del curso escolar.

Sin embargo, sí se puede observar una coherencia interna intrasujeto, pues todos se mantienen dentro de un rango de 2 puntos, aunque sus resultados académicos empeoren ligeramente en la comparativa pre-test-post-test.

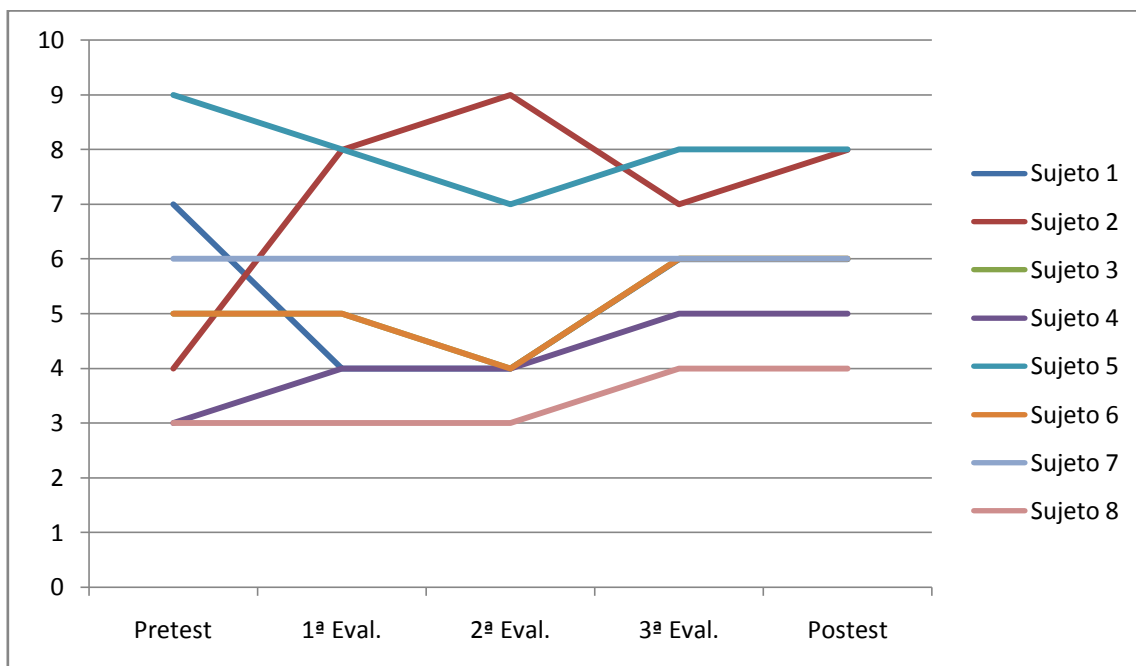


Figura 49. Resultados de los diferentes sujetos del grupo de control

A continuación se ofrecen gráficos desglosados sujeto por sujeto (es conveniente prestar atención a la escala, no solamente a la línea trazada por los datos estadísticos, pues según la fluctuación entre los datos la escala también es mayor o menor):

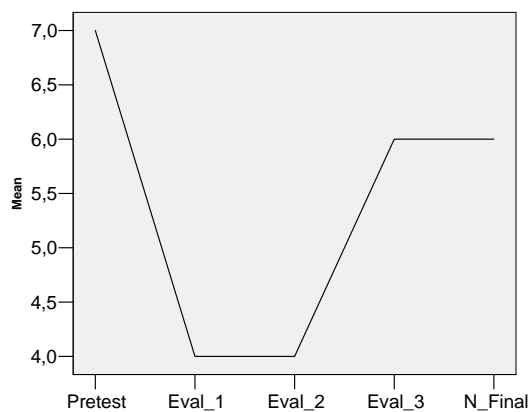


Figura 50. Resultados Sujeto 1

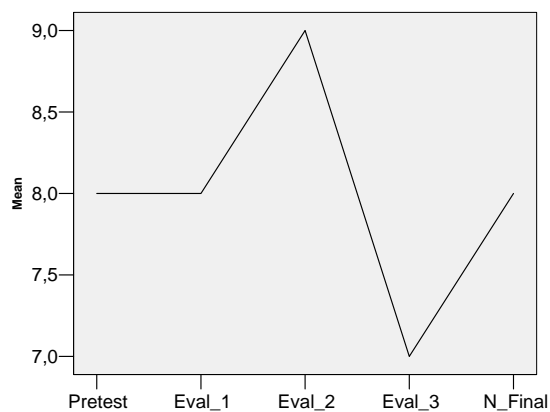


Figura 51. Resultados Sujeto 2

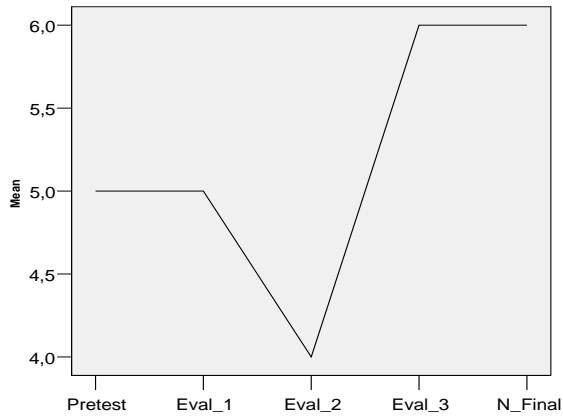


Figura 52. Resultados Sujeto 3

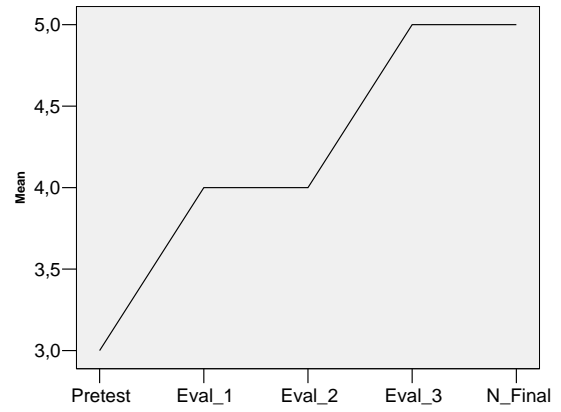


Figura 53. Resultados Sujeto 4

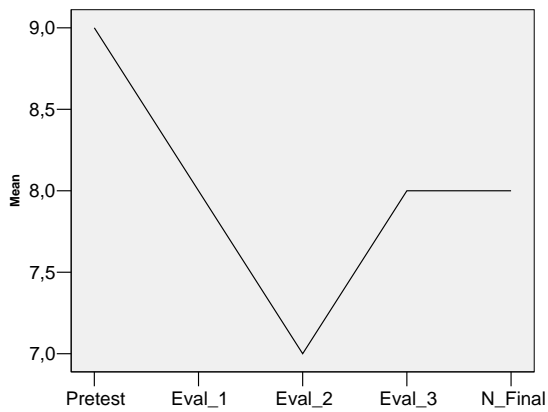


Figura 54. Resultados Sujeto 5

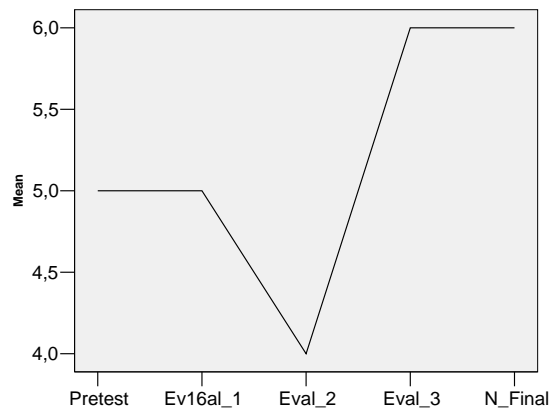


Figura 55. Resultados Sujeto 6

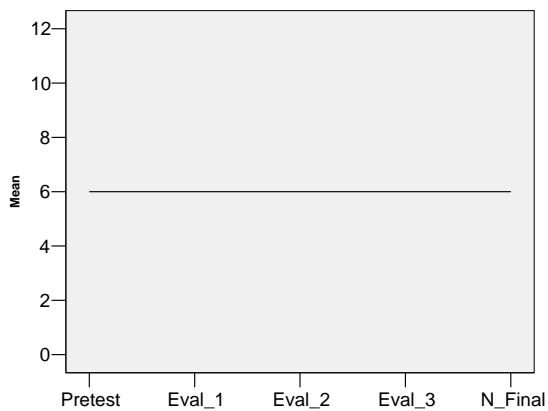


Figura 56. Resultados Sujeto 7



Figura 57. Resultados Sujeto 8

6.7.2.2. Grupo experimental

En este apartado se detallan los resultados académicos del grupo experimental sujeto por sujeto, tanto en el pre-test y post-test, como en cada una de las tres evaluaciones del curso escolar 2008-09. Se analiza primero el comportamiento de aprendizaje del grupo experimental de manera cronológica, y después se realiza una comparación del pretest y del post-test, con el fin de valorar el rendimiento académico del grupo experimental a lo largo del programa.

	Pre-test	1ª Eval	2ª Eval	3ª Eval	Post-test
Sujetos	Sept. 08	Nov. 08	Feb. 09	Abr. 09	May. 09
9	3	4	4	3	5
10	7	7	8	8	9
11	7	8	8	9	9
12	9	9	9	9	9
13	7	7	6	8	8
14	8	7	9	7	9
15	4	5	4	4	5
16	5	6	6	5	7

Tabla 44. Resultados del grupo experimental

En cuanto a la evolución de cada sujeto a lo largo del desarrollo del programa, podemos apreciar que la única semejanza en el comportamiento intersujetos es que todos acabaron el curso con una puntuación superior a la inicial, excepto el sujeto 9. Este comportamiento les diferencia del grupo de control, en el que dos sujetos empeoraron sus resultados con respecto al pre-test.

Sin embargo, sí que se puede observar una coherencia interna intrasujeto, pues todos se mantienen dentro de un rango de 2 puntos, es decir, hay una fluctuación de un 20% en sus notas a lo largo del curso.

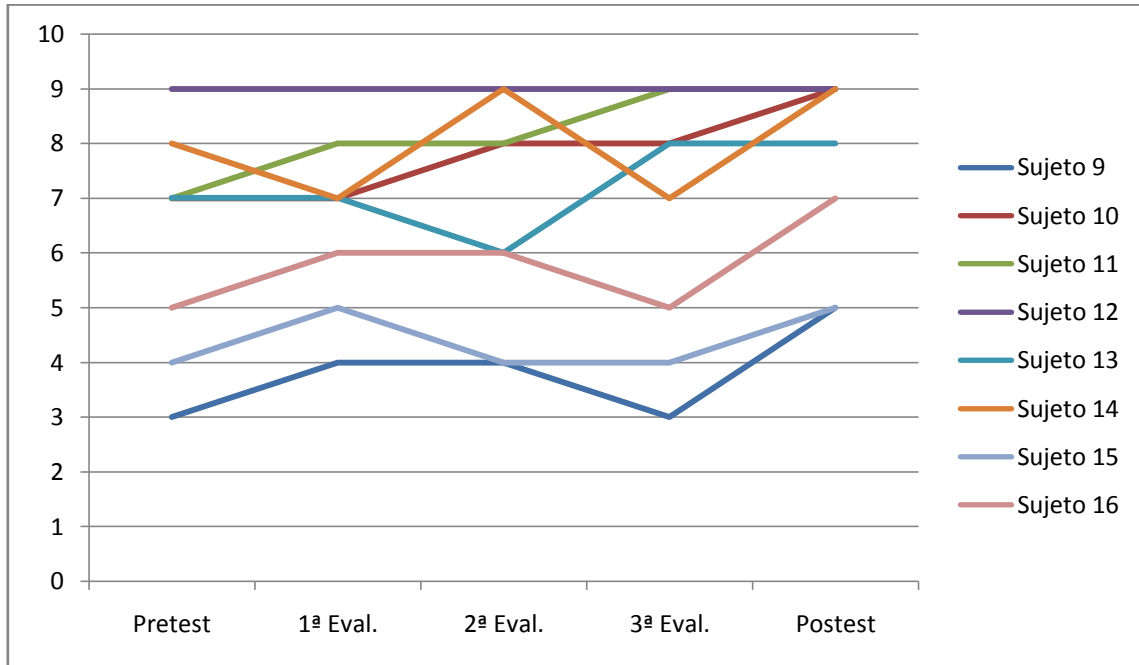


Figura 58. Resultados de los diferentes sujetos del grupo experimental

A continuación se ofrecen gráficos desglosados sujeto por sujeto (es conveniente prestar atención a la escala, no solamente a la línea trazada por los datos estadísticos, pues según la fluctuación entre los datos la escala también es mayor o menor):

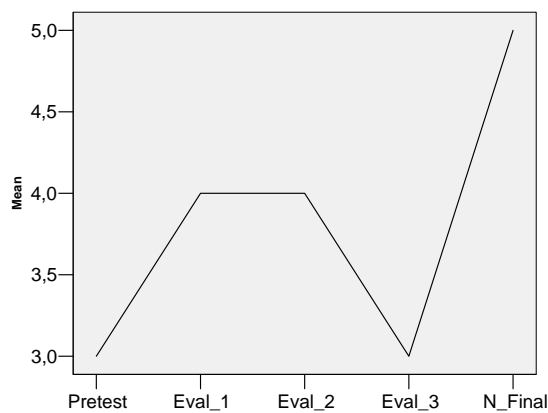


Figura 59. Resultados Sujeto 9

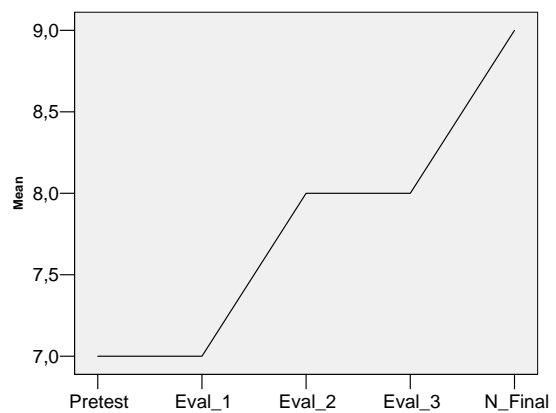


Figura 60. Resultados Sujeto 10

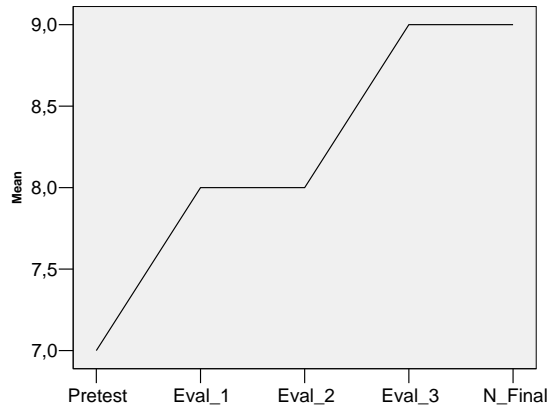


Figura 61. Resultados Sujeto 11



Figura 62. Resultados Sujeto 12

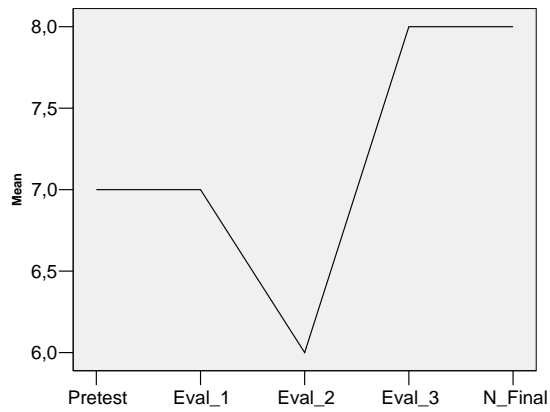


Figura 63. Resultados Sujeto 13

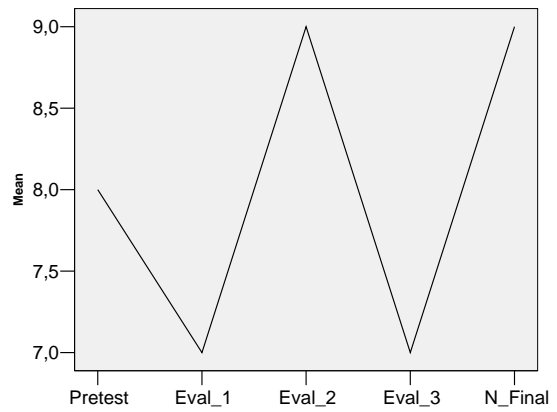


Figura 64. Resultados Sujeto 14

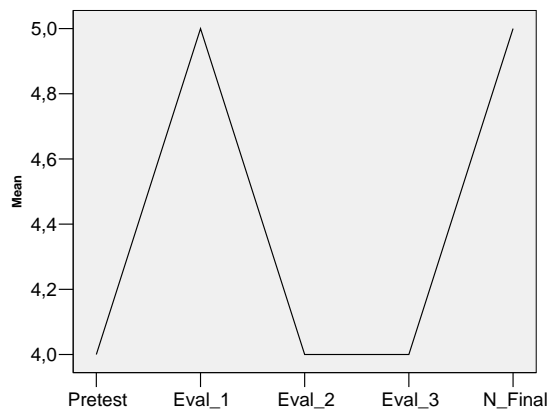


Figura 65. Resultados Sujeto 15

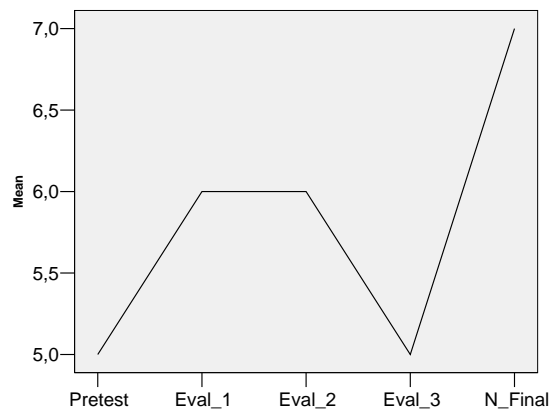


Figura 66. Resultados Sujeto 16

6.7.3. Evaluación del desarrollo del experimento

Es importante al final del experimento realizar una evaluación, que ayudará a la investigadora a la hora de elaborar las conclusiones finales. En esta evaluación se reflexiona sobre el desarrollo del experimento y se intentan recabar las opiniones de los sujetos que han utilizado la metodología innovadora del aula virtual.

Con el objetivo de averiguar en qué medida habían valorado los alumnos la efectividad del aula virtual como herramienta de apoyo a la clase presencial, al término del experimento se realizó una encuesta final. La herramienta utilizada fue el cuestionario, un formulario de preguntas respondidas de forma anónima por escrito, o en este caso de forma electrónica. En este tipo de técnicas cualitativas no hay respuestas acertadas o no; todas son válidas, ya que representan la opinión de los participantes (Pérez Torres, 2004: 440).

Este objetivo general puede ser desglosado en cinco objetivos específicos:

1. Conocer qué aspectos de la competencia lingüística han practicado y / o mejorado con el uso del aula virtual.
2. Conocer su opinión sobre el uso del aula virtual como metodología de aprendizaje.
3. Conocer qué aspectos de esta nueva metodología han sido los que han presentado más dificultades.
4. Conocer cuáles de los distintos tipos de actividades incluidos en el aula virtual les han resultado más interesantes y efectivos para su aprendizaje.

5. Conocer qué diferencias perciben los alumnos entre el uso del aula virtual y la metodología tradicional (con materiales impresos).

Cuando se elabora un cuestionario hay que tener en cuenta, además del propósito u objetivo, otros aspectos como la población a la que va dirigido y los recursos de que se dispone (Latorre, 2003). La población a quien iba dirigido el cuestionario eran los ocho sujetos que formaban parte del grupo experimental, y en cuanto a los recursos disponibles, se utilizó una herramienta informática, la página web www.surveymonkey.com, que ofrece de forma gratuita la construcción de encuestas y su posterior análisis estadístico. Se puede consultar la encuesta completa, tal y como apareció en la página web, en el anexo I.

La estructura del cuestionario se organizó según los objetivos propuestos. En total el cuestionario incluye 31 ítems, distribuidos en 20 epígrafes. La página web no permite más que 10 epígrafes por encuesta, por lo que hubo que dividir el cuestionario en dos: primera y segunda parte. En cuanto a los ítems, se corresponden con las siguientes técnicas utilizadas en la elaboración de cuestionarios (Latorre, 2003; Pérez Torres, 2004):

- Ítems de preguntas abiertas:
 - Primera parte del cuestionario: epígrafes 2, 3, 4, 7 (segunda pregunta), 8 (segunda pregunta) y 10 (segunda pregunta).
 - Segunda parte del cuestionario: epígrafes 3 (segunda pregunta), 4 (segunda pregunta), 5 (primera y tercera preguntas) y 7.
- Ítems con escala de estimación numérica:

- Primera parte del cuestionario: epígrafes 2, 5 y 9.
- Segunda parte del cuestionario: epígrafes 8 y 9.
- Ítems con escala de estimación descriptiva:
 - Primera parte del cuestionario: epígrafes 6, 7 (primera pregunta), 8 (primera pregunta) y 10 (primera pregunta).
 - Segunda parte del cuestionario: epígrafes 1, 2, 3 (primera pregunta), 4 (primera pregunta), 5 (segunda pregunta), 6 y 10.

En cuanto al contenido de las preguntas, pueden diferenciarse cinco grupos:

- 1) Grupo de preguntas sobre la utilización del aula virtual para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera: epígrafes 1 y 2 de la primera parte del cuestionario. En este grupo de preguntas se trataba de averiguar la utilidad del aula virtual para el aprendizaje de las diferentes capacidades lingüísticas según el MCER (escuchar, leer, conversar, hablar y escribir) así como otros aspectos que los alumnos hubieran percibido como útiles.
- 2) Grupo de preguntas sobre la nueva metodología utilizada en general: epígrafes 3 y 4 de la primera parte del cuestionario. Este grupo de preguntas se centran en las ventajas y desventajas que los alumnos encuentran en la utilización del aula virtual.
- 3) Grupo de preguntas sobre las dificultades que puede presentar esta nueva metodología: epígrafes 5 y 6 de la primera parte del cuestionario. Estas cuestiones se ocupan de los problemas técnicos (acceso al equipo informático, funcionamiento), lingüísticos (falta de conocimientos de gramática o vocabulario, problemas para entender las instrucciones) o

de otro tipo (falta de tiempo, de conocimientos informáticos) que pueden haber tenido los alumnos en el aula virtual.

- 4) Grupo de preguntas sobre las actividades realizadas en el aula virtual: epígrafes 7, 8, 9 y 10 de la primera parte y 1, 2, 3, 4 y 5 de la segunda parte del cuestionario. Este grupo de preguntas es el más extenso, pues analiza pormenorizadamente los diferentes tipos de actividades realizadas (gramática, vocabulario, cultura y sociedad, *listening*, *speaking* y exámenes PAU). Además se les pregunta a los alumnos por el repositorio de materiales (sección *My Library*) y el PEL que completaron a lo largo del curso escolar.
- 5) Grupo de preguntas comparando la metodología tradicional (materiales impresos) y la innovadora (aula virtual): epígrafes 6, 7, 8, 9 y 10 de la segunda parte del cuestionario. Este último grupo es especialmente interesante, pues se les pregunta directamente si creen que el aula virtual ha contribuido al aumento de la motivación en el aprendizaje de lengua inglesa y el aumento de tiempo dedicado a la asignatura.

A continuación se desarrolla el análisis de las respuestas obtenidas en el cuestionario.

- **Aspectos de la lengua que los alumnos han practicado y mejorado**

En la encuesta se les preguntó por las cinco actividades de la lengua según el MCER (escuchar, leer, conversar, hablar y escribir). De éstas, las que se han practicado más son la comprensión lectora (el 62,5% la ha practicado mucho) y la expresión escrita (el 75% la ha practicado mucho).

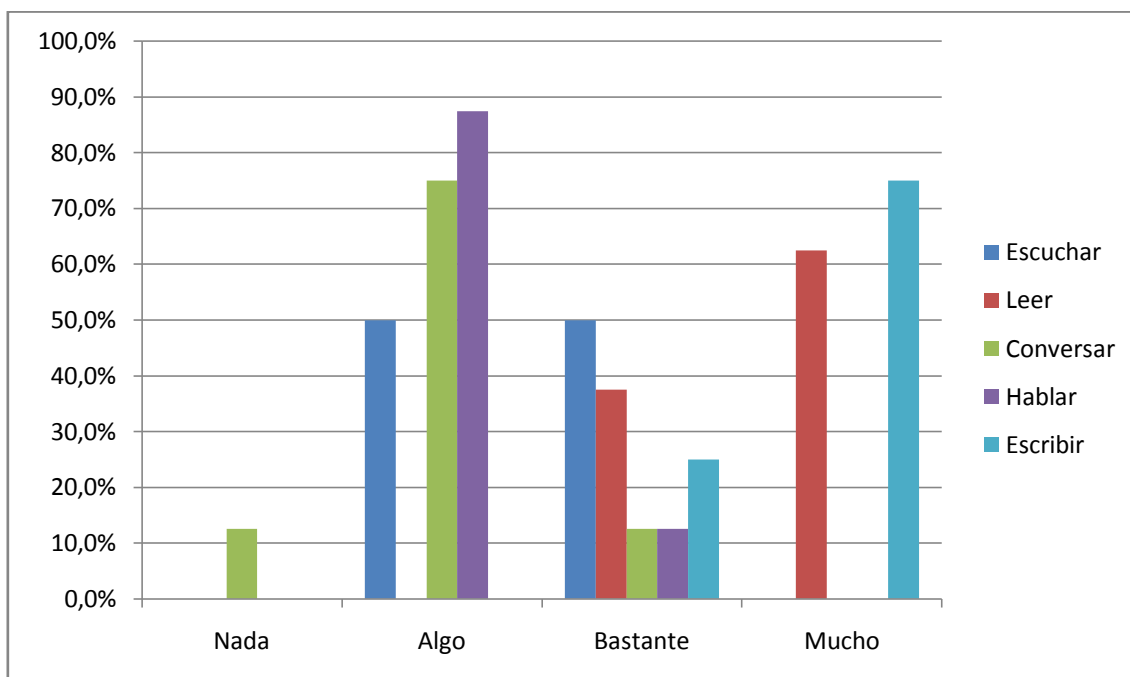


Figura 67. Aspectos de la lengua practicados en aula virtual

Otros aspectos que los alumnos consideran que han sido útiles, son la consulta de páginas web relacionadas con la asignatura, así como la atención personalizada por parte del profesor que este tipo de metodología permite.

- **Ventajas y desventajas del aula virtual**

Las mayores ventajas del aula virtual para el alumnado del grupo experimental son la rapidez en la búsqueda de información y corrección de las actividades (para un 60%), y el aspecto lúdico que añade al proceso de enseñanza-aprendizaje (para un 50%). Otras ventajas citadas son el dinamismo en el ritmo de la clase, y que hace que los alumnos dediquen una mayor atención y esfuerzo a la asignatura.

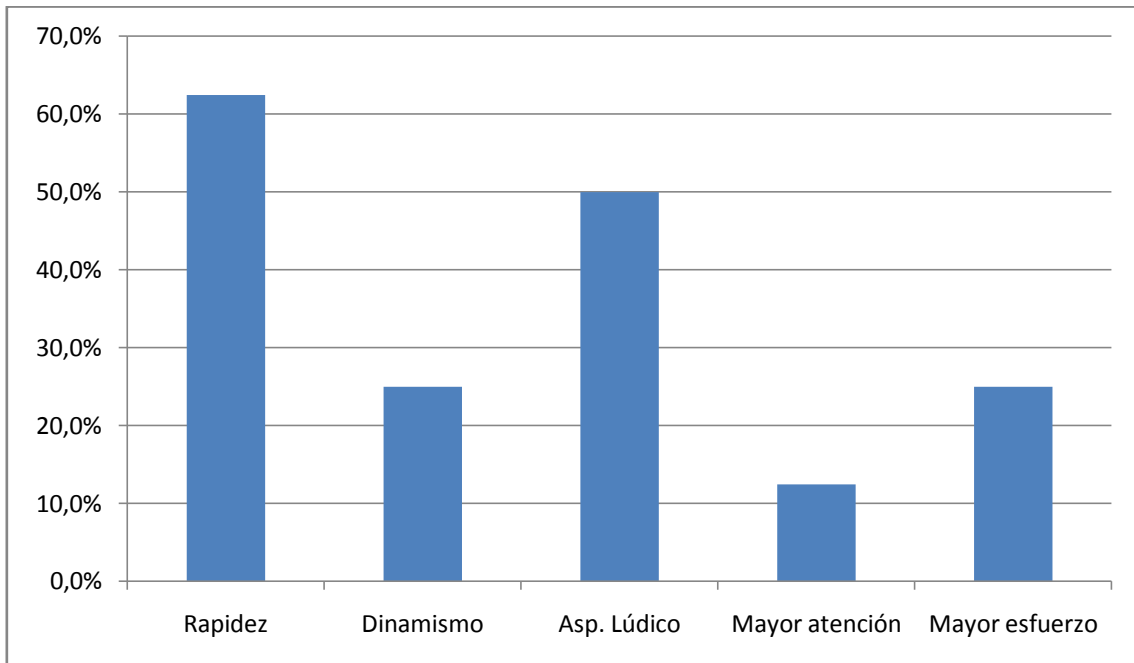


Figura 68. Ventajas del aula virtual

En cuanto a las desventajas, los principales problemas observados por el alumnado participante en el experimento están relacionados con el acceso y uso del aula virtual. Para un 50% los problemas técnicos, como el acceso a Internet y manejo informático en general son una dificultad añadida, y para la misma cantidad de sujetos (50%) resulta problemático el que en ocasiones tengan ellos mismos errores y equivocaciones que les hacen perder el trabajo realizado. Otros aspectos negativos mencionados son la dificultad para escribir a ordenador, comparada con la escritura a mano y el que no se tomen en serio la tarea a realizar, simplemente porque la herramienta utilizada es el ordenador, que ellos asocian más con el ocio que con el aprendizaje, tal y como se explica al hablar de los hábitos de uso del ordenador e Internet (véase 6.6.2).

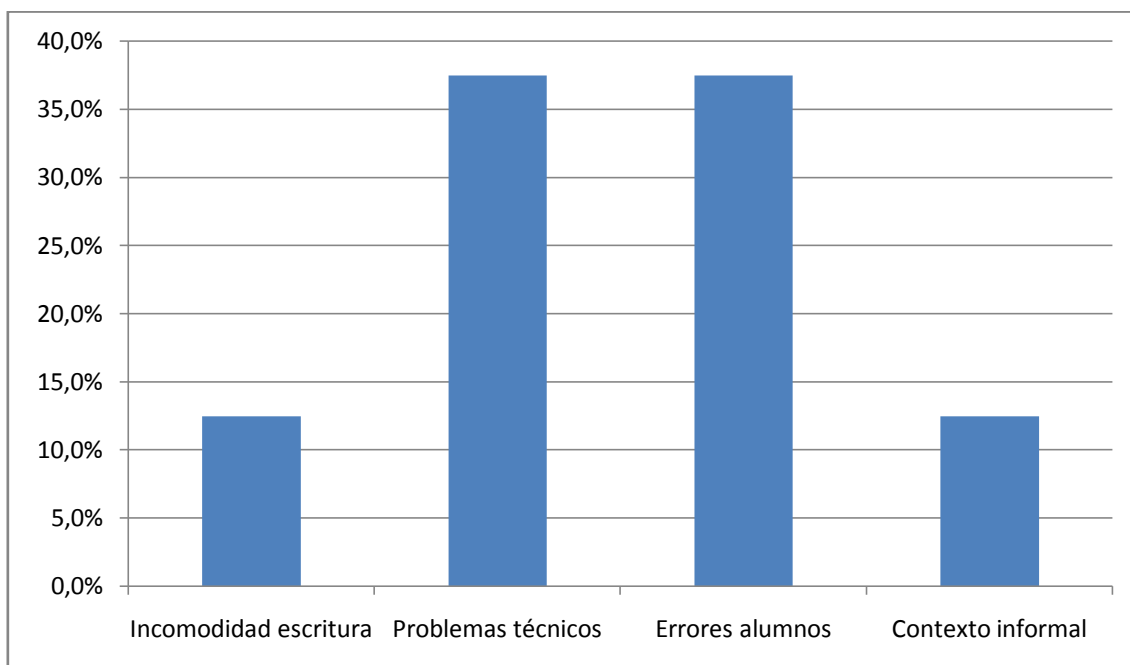


Figura 69. Desventajas aula virtual

- **Problemas en la realización de actividades en el aula virtual**

Las desventajas mencionadas en el apartado anterior son de tipo general, elicitadas por los sujetos participantes en el experimento, pero en el cuestionario se incluyeron preguntas específicas sobre los principales tipos de problemas con los que pueden encontrarse los alumnos al utilizar el aula virtual. En la figura 65 se observa de forma gráfica que ninguno ha supuesto una gran dificultad, ya que todos han sido considerados poco problemáticos (dentro de las categorías 1 y 2 de la gráfica): posibles problemas de acceso al equipo informático, problemas de funcionamiento del equipo y / o Internet, falta de tiempo, falta de conocimientos informáticos, problemas para entender las instrucciones, falta de conocimientos gramaticales. El único que ha supuesto algo más de complicación ha sido la falta de vocabulario para comprender las actividades (un 25% lo han situado en la categoría 3 en la escala numérica,

siendo 4 el máximo). Esto es comprensible, ya que frecuentemente se trabajando con *realia*, es decir, textos y materiales reales, no adaptados. Precisamente una de las ventajas del uso de Internet para la docencia de una LE es la facilidad con la que se pueden obtener este tipo de materiales.

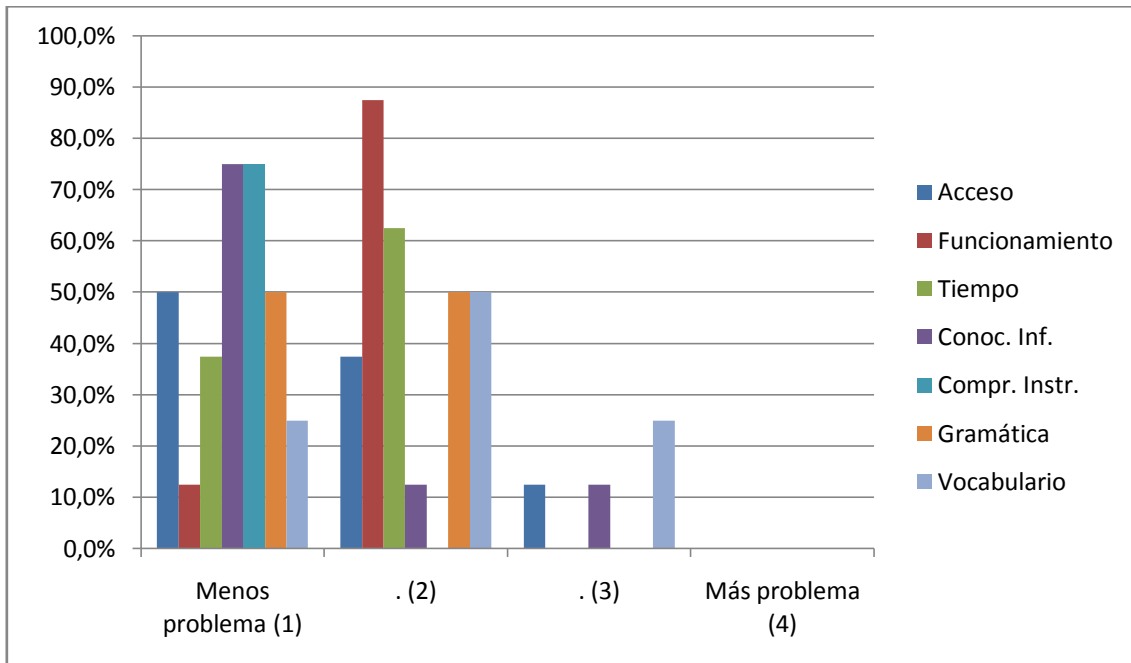


Figura 70. Problemas realización actividades aula virtual

En este mismo contexto se les preguntó si les había supuesto alguna dificultad añadida la utilización del ordenador en lugar de lápiz y papel para la realización de las actividades, y para la inmensa mayoría (75%) no ha supuesto un inconveniente. Este resultado del cuestionario coincide con la tipificación de estas nuevas generaciones como “nativos digitales”, para quienes el uso de las TIC resulta algo natural (Prensky, 2001).

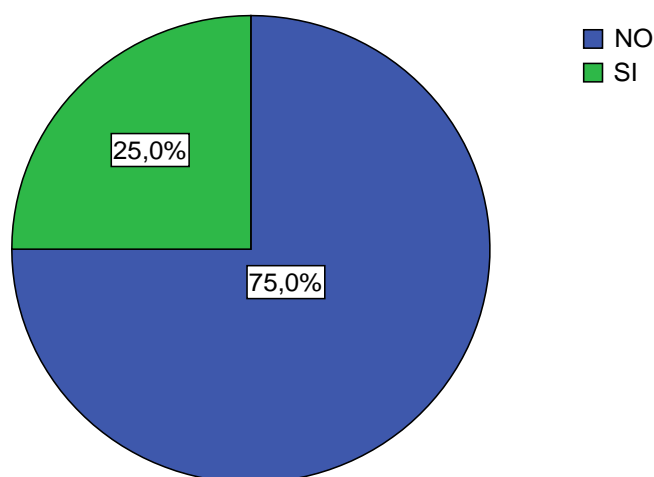


Figura 71. Dificultad uso ordenador frente a materiales impresos

- **Opinión sobre las actividades realizadas**

Era importante conocer la opinión de los alumnos sobre las actividades que habían ido realizando a lo largo del curso escolar, y las preguntas incluidas en el cuestionario ahondaban en dos aspectos: el grado de utilidad de los diferentes tipos de actividades y su opinión sobre éstas (cuáles les habían gustado más y menos).

En cuanto a la utilidad, es digno de mencionar que ninguna actividad les pareció irrelevante: todas las actividades las han categorizado en la escala como “algo / bastante / muy útiles”. Las actividades que se perciben con un mayor grado de utilidad son la práctica de exámenes tipo PAU (un 87,5% las consideran muy útiles), seguidas de las actividades para practicar vocabulario (un 87,5% consideran que son bastante útiles) y gramática (un 75% piensa que son bastante útiles y un 25% las clasifica como muy útiles). Las menos

relevantes según el alumnado son las actividades relacionadas con aspectos culturales (un 60% las percibe solamente como algo útiles).

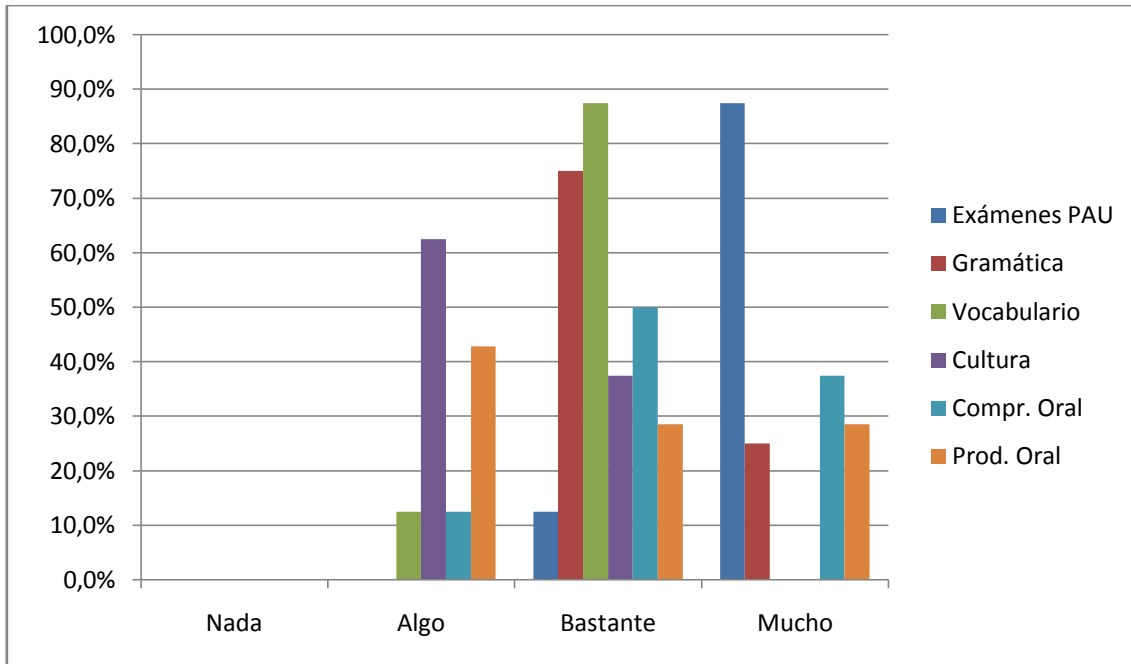


Figura 72. Utilidad de las actividades del aula virtual

Al ser preguntados los alumnos por su actividad favorita, las respuestas han sido variadas. Sin embargo, hay datos que merecen comentario: la mitad de los sujetos prefieren las actividades de comprensión oral (en especial las canciones – un 50%) y de producción oral (tanto interacción como producción – un 37,5%). Este dato es llamativo, pues el experimento se centró en actividades de comprensión y expresión escrita, y este resultado ha llevado a la investigadora a reflexionar sobre una posible vía de investigación futura, encaminada a actividades de comprensión y producción oral en el aula virtual, tras observar la demanda por parte del alumnado y la cercana introducción de este componente en los exámenes tipo PAU.

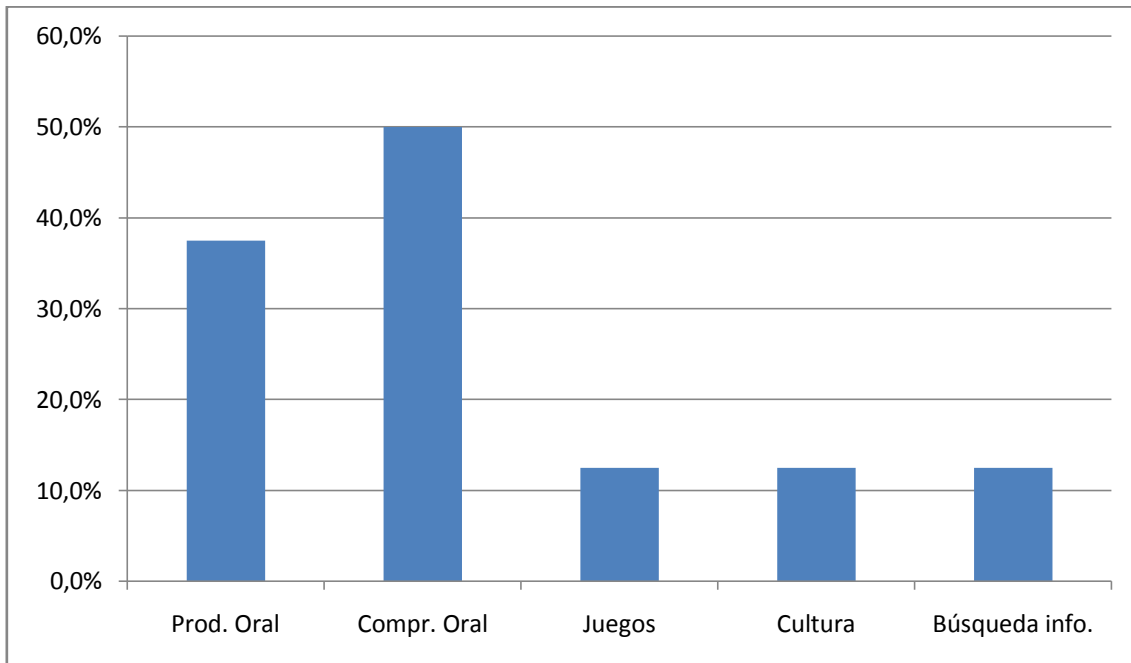


Figura 73. Actividades más valoradas

Las actividades menos valoradas han sido, curiosamente, las que se perciben como más útiles, los exámenes tipo PAU: los alumnos saben que la práctica de exámenes es necesaria y beneficiosa para la preparación de la PAU pero no disfrutan realizándolos.

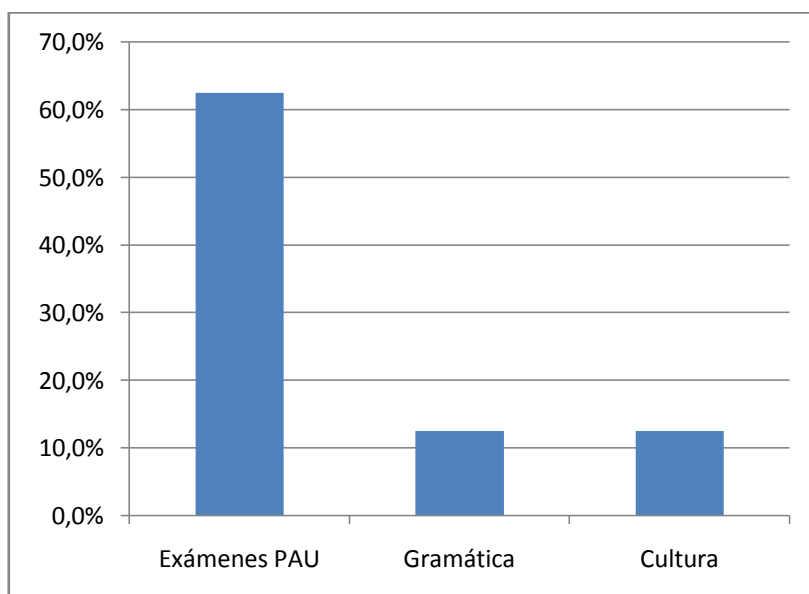


Figura 74. Actividades menos valoradas

- **Diario de aprendizaje**

Los alumnos del grupo experimental fueron completando a lo largo del curso escolar un diario de aprendizaje, técnica cualitativa que permite al investigador acceder a los procesos cognitivos del alumno de un idioma extranjero y conocer cuáles han sido sus reacciones, problemas, etc. a lo largo del experimento (Nunan, 1992: 115).

La herramienta utilizada ha sido el “módulo *blog*” de Moodle, y se les ha proporcionado una plantilla, con el objeto de facilitar y estructurar las entradas del diario. Dicha plantilla incluía el título y tipo de actividad, el tiempo utilizado para la realización, preguntas sobre la claridad en las instrucciones y objetivos, el interés que suscitaba en el alumno y las posibles dificultades encontradas. El idioma utilizado por la profesora-investigadora ha sido siempre el inglés, pero a los alumnos se les ofrecía la posibilidad de responder en inglés o español indistintamente, ya que en este caso el objetivo era conocer la perspectiva del alumno en relación con el experimento, no sus conocimientos lingüísticos. Ha sido una grata sorpresa comprobar que la mitad de los alumnos de este grupo experimental utilizaron por propia iniciativa el inglés para la realización del diario de aprendizaje, lo cual es un indicador del alto nivel de motivación intrínseca que se consiguió a lo largo del experimento. En el anexo I puede consultarse la plantilla utilizada, así como un ejemplo de una entrada del diario de aprendizaje de un alumno.

Preguntados en el cuestionario final sobre la utilidad de este diario de aprendizaje, la inmensa mayoría (87,5%) reconocía que es beneficioso para

ellos, pues les hace darse cuenta de las dificultades que han tenido y reflexionar sobre su propio aprendizaje, aunque en ocasiones les ha resultado tedioso tener que completarlo con una periodicidad semanal.

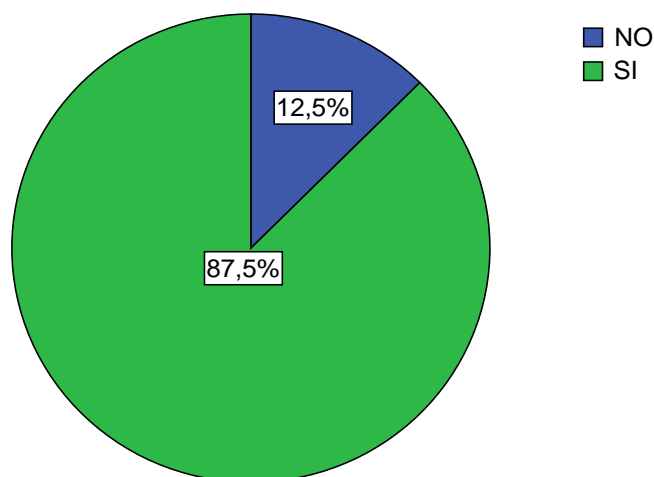


Figura 75. Utilidad del diario de aprendizaje

- **Utilización de materiales de apoyo en la Web**

Una de las secciones del aula virtual era *My Library*, un repositorio de materiales en formato electrónico con enlaces a páginas web relacionadas con la asignatura de lengua inglesa (páginas de gramática, vocabulario, pronunciación, juegos, etc.). Era relevante para la investigadora conocer en qué medida los alumnos habían utilizado estos enlaces durante el experimento, así que se incluyeron preguntas sobre este aspecto en el cuestionario final.

Es significativo el alto nivel de utilización de estos materiales en formato electrónico: la inmensa mayoría (87,5%) o la totalidad de los sujetos (100%), según el tipo de recursos, han utilizado los materiales en formato electrónico alojados en el aula virtual; han accedido al *blog* de escritura colaborativa

utilizado durante el experimento (www.englishforbachillerato.blogspot.com). También han colaborado en el *wiki* de cultura anglosajona www.englishsocietyandculture.wikispaces.com comenzado por la autora y han consultado los enlaces web sugeridos en el aula virtual para el repaso de la asignatura (www.eslvideo.com, www.eslflashcards.com, www.englishclub.com, www.learnenglish.org.uk, www.manythings.org).

El diccionario bilingüe www.wordreference.com también ha sido utilizado con frecuencia por la totalidad de los alumnos (100%). Sin embargo, les ha resultado menos atractivo el diccionario monolingüe www.macmillandictionary.com, probablemente porque les resulta más cómodo encontrar la traducción al español de un término que no comprenden que intentar entender la explicación del concepto en lengua inglesa (solamente un tercio de los alumnos - 37,5% - han utilizado este diccionario).

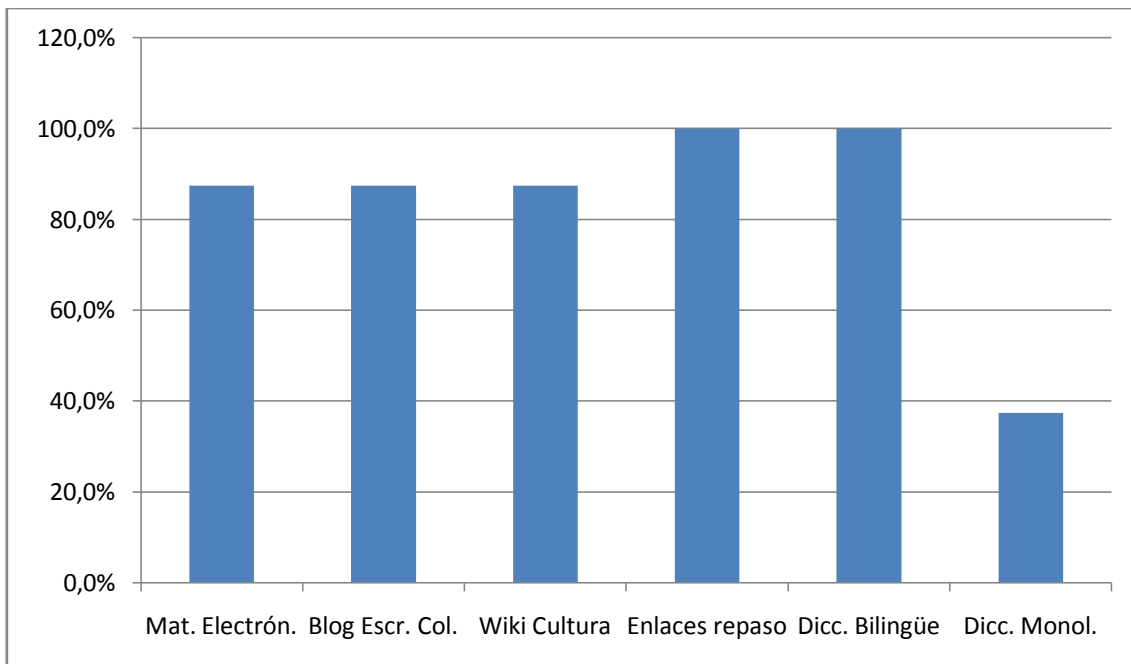


Figura 76. Utilización de materiales de apoyo en la Web

- **Portfolio europeo de las lenguas**

El centro escolar en que se realizó el experimento es centro experimentador del Portfolio europeo de las lenguas. Así pues, tanto el grupo de control como el grupo experimental tuvieron la oportunidad de completar su propio PEL durante el curso escolar. Además, se recabó la opinión de los alumnos mediante el cuestionario final.

El resultado fue altamente satisfactorio: a casi todos les gustó completar el PEL (87,5%) y lo consideraban útil para su futuro profesional (100%). Entre las razones por las que les había resultado útil destacan las siguientes: ven con claridad su nivel en los diferentes idiomas que conocen y les ayuda a darse cuenta de sus carencias para poder mejorarlas. La traba que le ponen al PEL es que resulta aburrido tener que ir completando los diferentes cuadros de los descriptores. En cuanto a la utilidad, todos coinciden en que puede ayudarles en un futuro, especialmente a la hora de buscar trabajo, aunque dudan de la fiabilidad de los documentos no validados oficialmente.

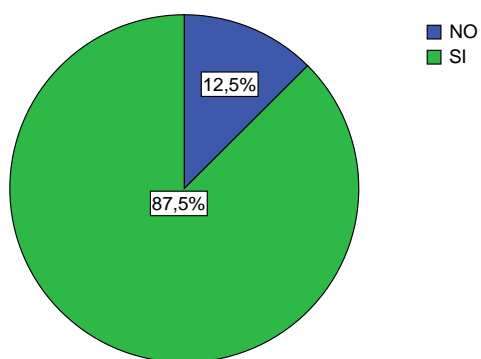


Figura 77. Satisfacción con realización PEL

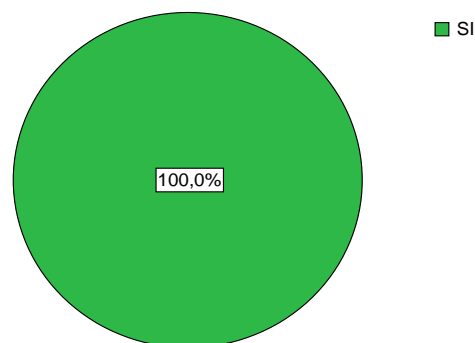


Figura 78. Utilidad del PEL

- **Trabajo colaborativo**

Una de las opciones interesantes que ofrece el aula virtual es la posibilidad de trabajar de forma colaborativa. En el cuestionario final se les preguntó sobre este aspecto, y la mayoría afirmaban haber trabajado de este modo cuando les había sido sugerido (75%), aunque algunos preferían trabajar individualmente (25%).

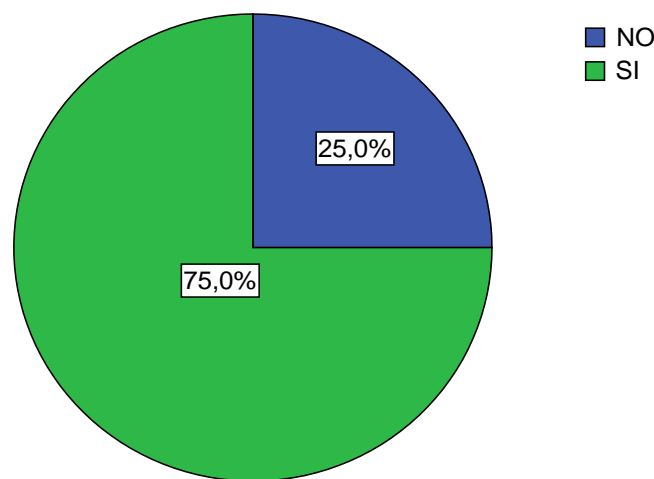


Figura 79. Trabajo colaborativo

- **Aumento en el tiempo dedicado a la asignatura**

La utilización de esta metodología innovadora tiene como objetivo principal la mejora de los resultados de los alumnos, pero también son objetivos secundarios el aumento del tiempo dedicado a la asignatura y de la motivación a la hora de aprender inglés.

El tiempo de dedicación a cada una de las actividades puede ser cuantificado con el aula virtual de Moodle, pero era importante saber si los sujetos del grupo

experimental reconocían haber dedicado más tiempo a la asignatura con esta metodología innovadora de lo que lo habrían hecho siguiendo el método tradicional.

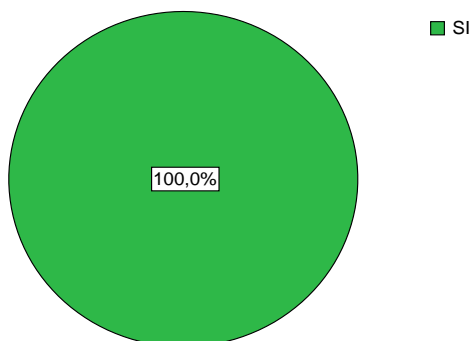


Figura 80. Aumento tiempo dedicación asignatura

Todos ellos afirmaron haber dedicado más tiempo, y entre las razones que apuntaban para este aumento en la dedicación al aprendizaje del inglés destacan las siguientes: por un lado, las actividades en el aula virtual les resultan más amenas e interesantes; por otro, les anima el hecho de recibir *feedback* instantáneo tras realizar muchas de ellas.

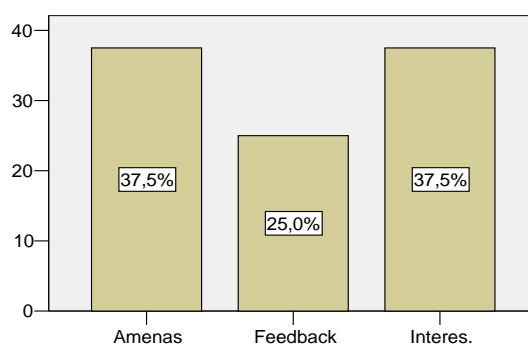


Figura 81. Razones aumento tiempo

Se intentó cuantificar la consecución de objetivos, preguntando explícitamente en qué medida pensaban que se había conseguido uno de los objetivos de la

investigación al poner en marcha el aula virtual: el aumento del tiempo dedicado a la asignatura. Todos los alumnos coincidieron en que este objetivo se había logrado bastante (75%) o mucho(25%).

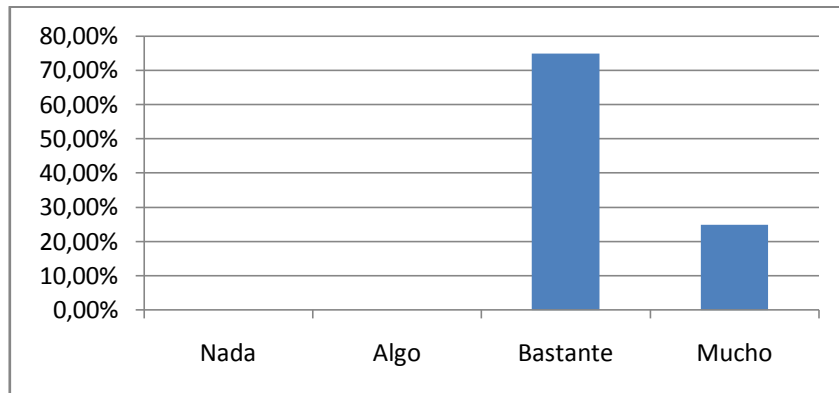


Figura 82. Cuantificación del aumento de dedicación a la asignatura

- **Aumento en la motivación**

También se les preguntó por su aumento en la motivación a la hora de estudiar inglés. Los resultados obtenidos fueron altamente satisfactorios, ya que el 75 % de los sujetos del grupo experimental afirma haber aumentado su motivación bastante, y el 25% cree que ha aumentado algo. Ninguno de los sujetos respondió que su motivación no había aumentado en absoluto.

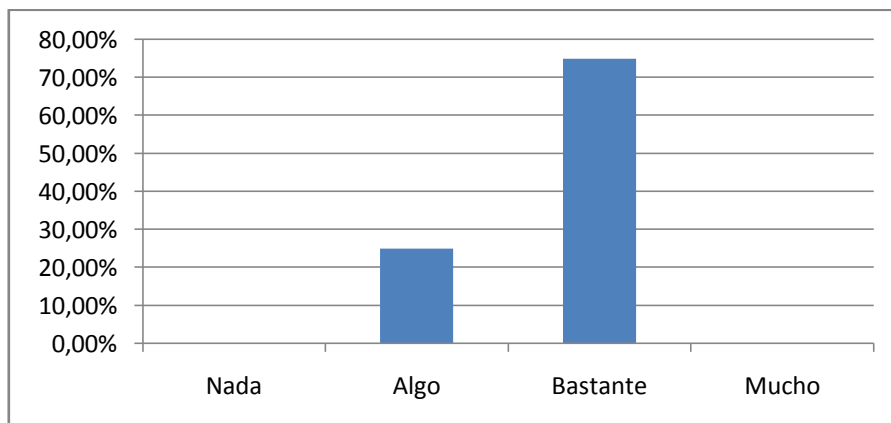


Figura 83. Aumento de motivación en aprendizaje de inglés

La mayoría de los sujetos del grupo experimental consideran la utilización del aula virtual un éxito, y animan a que se haga extensivo a otras asignaturas. Las razones que aportan para esta iniciativa son las siguientes: el estudio se hace más ameno, el alumno pone un mayor interés y aprende más, se accede a las fuentes de información necesarias sin necesidad de recurrir a materiales impresos y es, en fin como afirma uno de los sujetos, “una forma divertida de aprender la asignatura”.

Una vez finalizados el análisis estadístico descriptivo y la interpretación de los datos cuantitativos y cualitativos, se procede a la triangulación de los mismos. Este asunto se retomará en el siguiente capítulo, donde se recogen todos estos resultados de un modo más estructurado y se exponen las conclusiones a las que se ha llegado a la finalización del experimento.

6.8. Triangulación

En este punto, antes de pasar a exponer las conclusiones finales del presente trabajo de investigación es necesario realizar un proceso de triangulación, que permitirá alcanzar un mayor grado de confianza en los resultados, así como realizar afirmaciones de un modo más concluyente (Cohen y Manion, 2004; Pérez Torres, 2004; Llorente, 2008).

La triangulación puede ser definida como el uso de dos o más métodos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano (Cohen y Manion, 2004: 141). La utilización de métodos múltiples en la recogida de datos (*multi-method approach*) refuerza el trabajo del investigador y confiere validez al experimento. Ha sido éste el propósito en el presente estudio, analizando el problema

planteado (los pobres resultados en la PAU de inglés) desde diferentes perspectivas (rendimiento y actitud), mediante diferentes metodologías (cuantitativas y cualitativas) y con diferentes instrumentos de medida (tests objetivos, cuestionarios, diarios, entrevistas y observación directa).

En el contexto de nuestra investigación ha sido posible triangular los datos obtenidos cuantitativamente en el pre-test, las tres evaluaciones del curso y el post-test, con los datos cualitativos obtenidos en cuestionarios, foro de opinión, diario de aprendizaje y entrevistas personales. En este sentido, las apreciaciones de la investigadora se ven reforzadas del siguiente modo:

- Las ganancias cuantitativas obtenidas por los sujetos del grupo experimental coinciden con la percepción que muestran en el cuestionario sobre los aspectos de la lengua que han mejorado y practicado (véase 6.7.2.2), el diario de aprendizaje y foros de discusión, así como en la observación sistemática por parte de la investigadora (véase anexo II).
- Las destrezas que se han trabajado con mayor intensidad han sido la comprensión y expresión escrita, ya que son los componentes evaluados en la PAU. Han sido las destrezas que se han evaluado en las pruebas objetivas empleadas para la recolección de datos cuantitativos, y su práctica y mejora dentro del grupo experimental es reconocida por los sujetos que completaron el cuestionario : 62,5% afirman haber trabajado mucho la comprensión lectora y 75% atestiguan la práctica de la expresión escrita (véase 6.7.2.2).

- Además, estas destrezas objeto de investigación cuantitativa también son percibidas como las más útiles por los participantes en el experimento: 85% consideran que la práctica de exámenes PAU en el aula virtual ha sido muy útil (véase 6.7.2.2).
- Todos alumnos del grupo experimental afirman en el cuestionario final haber dedicado mayor tiempo a la asignatura en el curso escolar en que han utilizado el aula virtual, ya que les resulta más ameno e interesante (véase 6.7.2.2). Este dato se ve reforzado por las entrevistas personales que ha llevado a cabo la investigadora, cuyas respuestas ofrecen datos coincidentes, y además por los datos cuantitativos ofrecidos por el registro de actividad del aula virtual, que registra un acceso casi diario a la plataforma, mientras que los alumnos reconocen no estudiar a diario la lengua inglesa con la metodología tradicional.
- La percepción de la autora, obtenida mediante la observación directa, del aumento de la motivación en los alumnos del grupo experimental, se ve refrendada por las respuestas del cuestionario final, en el cual el 75% afirma que su motivación a la hora de estudiar inglés ha aumentado bastante, gracias al aula virtual, y otro 25% reconoce que ha aumentado algo.

Es necesario hacer constar que, aparte de la recogida de datos con un enfoque multi-medial, se ha seguido un orden riguroso en el análisis de datos (véase 6.3), mediante la preparación de los datos para el análisis estadístico y el posterior análisis descriptivo numérico y examen gráfico. No ha sido necesaria

la evaluación del impacto de casos atípicos (*outliers*) o ausentes (*missing*), ya que no se han producido.

En resumen, los datos obtenidos referentes a las destrezas estudiadas, comprensión y expresión escrita de la lengua inglesa, son coincidentes con las opiniones que los alumnos han expresado en los foros, diario de aprendizaje, entrevistas realizadas y en el cuestionario final.

La conclusión que se puede alcanzar tras esta triangulación de datos es que hay una coincidencia entre los datos cuantitativos obtenidos tras el análisis estadístico y los datos que ofrecen las diversas técnicas de investigación cualitativa. Por tanto, puede afirmarse que los resultados del experimento son independientes del método utilizado y de este modo su validez parece quedar refrendada.

6.9. Referencias

- Bringué, X. y Sádaba, C. (2009). *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Ariel / Fundación Telefónica.
- Cohen, L. y Manion, L. (2004). *Research methods in education*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Degroot, M.H. (2004). *Probabilidad y estadística*. México: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Delibes, A. (2000). La LOGSE diez años después. *La Ilustración Liberal*, 5. [http://www.libertaddigital.com:83/ilustracion_liberal/articulo.php/98]. (Consultado 26/08/09).
- Dendaluze, I. (1994). Diseños cuasiexperimentales. En V. García Hoz (Dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (págs. 286-306). Madrid: Rialp.
- Henning, J.E., Stone, J.M. y Kelly, J.L. (2009). *Using action research to improve instruction*. Nueva York: Routledge.
- Kaplan, R.M., y Saccuzzo, D.P. (2008). *Psychological testing: Principles, applications and issues*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)*. (BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).

Llorente, C. (2008). *Blended learning para el aprendizaje en nuevas tecnologías aplicadas a la educación: Un estudio de caso*. Tesis doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

López Meneses, E. (2008). *Análisis de los modelos didácticos y estrategias de enseñanza en Teleformación: Diseño y experimentación de un instrumento de evaluación de las estrategias de enseñanza de cursos telemáticos de formación universitaria*. Tesis doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

Marchesi, Á. (2003). *El fracaso escolar en España*. [http://www.falternativas.org/content/download/5671/162779/version/1/file/024f_29-07-05_resumen%2520ejecutivo.pdf]. (Consultado 15/04/10).

Martínez García, J.S. (2007). Fracaso escolar, clase social y política educativa. *Viejo Topo*, 238, 44-49. [<http://webpages.ull.es/users/josamaga/fracaso-escolar-VT.pdf>]. (Consultado 10/03/10).

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Núñez, M.P. y Romero, A. (2003). *Investigación en didáctica de la lengua e innovación curricular*. Granada: Universidad de Granada.

OCDE (2006). *Informe PISA, 2003: aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.

Pérez Torres, I. (2004). *Diseño de WebQuests para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Departamento de Filologías Inglesa y Alemana, Universidad de Granada, Granada.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, Vol. 9* (5). [<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>] (Consultado 06/03/10).

Rodríguez Sabiote, C. et al. (2006). *Iniciación al análisis de datos cuantitativos en educación. Análisis descriptivo básico: Teoría y práctica mediante SPSS*. Granada: Universidad de Granada.

Salvador, M. y Gargallo, P. (2003). *Análisis Exploratorio de Datos*. [<http://www.ciberconta.unizar.es/leccion/aed/ead.pdf>]. (Consultado 27/12/09).

Tejedor, F. (1994). La experimentación como método de investigación educativa. En V. García Hoz (Dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (págs. 256-285). Madrid: Rialp.

Thurstone, L. L. y Thurstone, T.G. (1998). *Test de aptitudes escolares (TEA): niveles 1, 2 y 3*. Madrid: TEA.

University of Cambridge (2008). *PET handbook for teachers*.
[<http://www.cambridgeesol.org/resources/teacher/pet.html>] (Consultado 6/01/10).

Wechsler, D. (2001). *Escala de inteligencia de Wechsler para adultos (WAIS)*. Madrid: TEA.

Weiten, W. (2008). *Psychology: Themes and variations*. Wadsworth: Cengage Learning.

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

7.1. Introducción

Tras la realización de un exhaustivo análisis e interpretación de los datos en el capítulo anterior, tanto estadística como gráficamente, en este último capítulo se procede a la confirmación de la hipótesis del experimento y la contestación de las preguntas planteadas al comienzo del estudio en lo relativo al uso del aula virtual como apoyo para la preparación de la PAU en lengua inglesa.

De igual modo, se expondrán las conclusiones finales de este trabajo y las aportaciones del mismo a la investigación del uso de las TIC en la enseñanza del inglés como LE, así como las futuras líneas de investigación motivadas a partir del experimento y que proporcionarán continuidad a la labor ya realizada.

7.2. Confirmación de la hipótesis

En vista de los resultados analizados e interpretados en el sexto capítulo, se comprueba que la hipótesis de trabajo, la mejora en los resultados por parte del grupo experimental que ha utilizado la metodología innovadora, se confirma: hay una evidente mejora en los resultados académicos de este grupo, la cual demuestra que el uso del aula virtual como plataforma de apoyo en la preparación de la PAU de LE es efectivo para mejorar la comprensión y la expresión escrita, únicos componentes que son evaluados en la PAU LOGSE. Por lo tanto, se puede afirmar que, según los resultados cuantitativos y cualitativos ofrecidos por el experimento:

- El uso de los EVA es beneficioso para la mejora de la comprensión y la expresión escrita en la preparación de la PAU en lengua inglesa y consigue la mejora de los resultados académicos por parte del alumnado.

Ha sido pues el objetivo principal del experimento averiguar si la utilización del aula virtual en lengua inglesa resultaba útil como herramienta de apoyo en 2º Bachillerato, algo que ha quedado demostrado mediante la confirmación de la hipótesis. Al mismo tiempo, este objetivo principal se desglosaba en una serie de propósitos específicos (véase 1.2), los cuales son enumerados a continuación para comprobar la consecución de los mismos a lo largo del experimento:

1) Creación de un Aula Virtual de Inglés para Bachillerato utilizando la plataforma Moodle, ofrecida por el portal educativo EducaMadrid, así como actividades interactivas – especialmente modelos de examen tipo PAU que sean susceptibles de ser calificados de modo electrónico.

De acuerdo con las orientaciones ofrecidas por diversos autores (Cabero y Gisbert, 2002; Guardià, 2000; Poveda, 2009) sobre la creación de materiales multimedia en la EAO (véase 3.4.2), y siguiendo las pautas para la organización de un curso en la plataforma Moodle (véase 5.2), se puso en marcha el aula virtual, ofreciendo nuevas actividades de refuerzo y ampliación con una periodicidad semanal y confiriendo un especial énfasis a los exámenes tipo PAU en formato electrónico, conseguido gracias a la utilización de la

herramienta “cuestionario” de Moodle. Se puede consultar el listado completo de las actividades y la temporización en el anexo III.

2) Aumento del tiempo de exposición a la lengua inglesa (o mayor *input*), es decir de aprendizaje de lengua inglesa en Bachillerato.

Este objetivo se logra desde el momento en que se pone en funcionamiento el aula virtual, al renovar semanalmente las actividades y hacer un seguimiento de la realización de las mismas. De este modo se logra superar la limitación de las tres horas semanales de clase presencial y se incrementa indudablemente el *input* de la LE en Bachillerato.

3) Práctica extraescolar de diferentes aspectos de la competencia lingüística, según el Marco común europeo de referencia para las lenguas: escuchar, leer, conversar, hablar, escribir (con especial hincapié en las actividades de comprensión y expresión escrita, puesto que son las únicas que se evalúan en la PAU por el momento).

Este objetivo se ha conseguido mediante el diseño instructivo previo al experimento (Carter y Nunan, 2007; Tomlinson, 1998). Las actividades diseñadas se han organizado en seis grupos diferenciados: exámenes tipo PAU, actividades de gramática, actividades de vocabulario, actividades sobre cultura y sociedad, actividades de comprensión oral, actividades de producción oral). Tal y como se menciona un poco más arriba, se ha incluido el listado completo de actividades y la temporización en el anexo III.

4) Seguimiento del progreso del alumnado utilizando EVA.

La fundamentación teórica previa en este campo (BECTA, 2004; De la Torre, 2005; García Aretio, 2004; López Meneses, 2008) y la facilidad de uso de la plataforma Moodle han hecho muy sencillo el seguimiento del progreso del alumnado: en Moodle queda registrado el número de accesos por usuario, la fecha y hora del último acceso, el número de ocasiones en que han visitado cada una de las páginas del curso virtual y el tiempo utilizado en la realización de cada uno de estos ejercicios.

Además, todas las actividades que se han diseñado utilizando el módulo “cuestionario”, como por ejemplo los exámenes tipo PAU, tienen corrección automática, por lo que el alumno recibía inmediatamente la calificación y podía comprobar aquellos aspectos en que había cometido errores. También quedan registradas las calificaciones y se pueden visualizar de forma conjunta, lo cual permite prestar atención pormenorizada a la evolución de cada uno de los alumnos a lo largo del experimento.

5) Entrenamiento en la competencia digital, mediante la introducción de las TIC en la práctica docente.

Es innegable que la utilización del aula virtual por parte del grupo experimental ha llevado aparejada la práctica y perfeccionamiento de la competencia digital por parte del alumnado, puesto que el EVA se ha convertido en una herramienta más de aprendizaje dentro de la asignatura de lengua inglesa en 2º Bachillerato. Los alumnos del grupo experimental han accedido a información disponible en línea, realizado trabajos en los que tenían que utilizar

soportes electrónicos (por ejemplo presentaciones multimedia) y, en definitiva, han hecho “uso de los recursos tecnológicos disponibles (...) para informarse, aprender y comunicarse” (BOE núm. 5, de 5 de enero de 2007), que es en lo que consiste el desarrollo de la competencia digital (Vivancos, 2008).

7.3. Conclusiones

En este apartado se procede a realizar un resumen del diseño experimental y de las conclusiones a las que se puede llegar en vista de todo lo expuesto.

El experimento desarrollado en la presente tesis ha partido de la detección de un problema, al comprobar los bajos resultados de la PAU en lengua inglesa, tanto en la Comunidad de Madrid, región en que la investigadora realiza su labor docente, como en el resto de la geografía española, en relación a las otras asignaturas incluidas en esta prueba. Se planteó una intervención educativa para dar respuesta al mismo, mediante la introducción de una metodología innovadora que, de resultar útil, se incorporaría a la rutina de la clase.

La realización de trabajos extraescolares de refuerzo y extensión es una práctica educativa común en todas las asignaturas, incluida la lengua inglesa. En la etapa de Bachillerato estas actividades fuera del horario escolar suelen centrarse en ejercicios de comprensión y expresión escrita, puesto que el tipo de PAU LOGSE se ocupa de estas dos destrezas exclusivamente. Lo novedoso en este experimento ha sido la metodología utilizada: se optó por el aprendizaje mixto, o *blended learning*, que combinaba las clases presenciales

con la ayuda de un EVA en el que se proponían actividades de apoyo a la asignatura con una periodicidad semanal.

En lo que se refiere al tipo de investigación desarrollada, se ha optado por la investigación-acción (IA), en la cual el profesor es al mismo tiempo investigador. En esta etapa preparatoria del experimento se establecieron los pasos a seguir en el estudio (Latorre, 2003; Pérez Torres, 2004): identificación del problema y diagnóstico; hipótesis; planificación de estrategias; tratamiento instructivo; recogida de datos; análisis e interpretación de esos datos; confirmación o refutación de la hipótesis; conclusiones y propuesta de futuras investigaciones. Además, se estudiaron las posibilidades metodológicas en este campo, en cuanto a técnicas cuantitativas y cualitativas, y se eligieron las más adecuadas: por un lado tests y pruebas objetivas dentro de las técnicas cuantitativas, y por otro cuestionarios, portfolio, diario del profesor y del alumno, observación sistemática, foros de discusión, entrevistas y cuestionario final, dentro de las técnicas cualitativas.

Antes de proceder a la experimentación como tal, fue necesario establecer un marco teórico consistente, en el que se atendiera a la metodología utilizada en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se expusieran las características principales de la EAO, y más en concreto la ELAO, y además se prestara atención a las plataformas de gestión de aprendizaje, como es el caso de Moodle, el EVA elegido para el experimento.

En lo que a la metodología de enseñanza de idiomas se refiere, es claramente apreciable cómo los cambios históricos, sociales y culturales hacen necesaria

la aparición de nuevos métodos didácticos. De este modo se parte de una metodología tradicional, con métodos como el de gramática y traducción, vigente de mediados del siglo XIX a mediados del XX o el método directo, que estableció las bases para la innovación en este campo (Palacios, 2007; Richards, Platt y Platt, 1992; Richards y Rodgers, 2001; Sánchez Pérez, 1992; Varela, 2003), para pasar más adelante a enfoques y métodos mucho más novedosos.

Tendencias metodológicas fundamentales en el siglo XX son el enfoque oral, claro ejemplo de la aplicación de las teorías lingüísticas del momento al aprendizaje de idiomas, el método situacional, el método audio-oral; aparte de varias iniciativas metodológicas alternativas, como la respuesta física total, el método silencioso, el aprendizaje en comunidad, la sugestopedia; o ya en la segunda mitad del siglo el enfoque comunicativo, el enfoque natural, la enseñanza basada en contenidos o el enfoque por tareas (Chomsky, 1975; Mehisto, Marsh y Frigols, 2008; Nunan, 1989; Palacios, 2007; Richards, Platt y Platt, 1992; Richards y Rodgers, 2001; Sánchez Pérez, 1992; Varela, 2003).

Así se llega al siglo XXI, cuando, a raíz de la publicación del MCER, junto con el PEL como documento adjunto para su aplicación práctica (Consejo de Europa, 2002), se plantea un enfoque orientado a la acción según el cual el alumno toma un papel más activo en el proceso de aprendizaje y debe desarrollar una serie de competencias para la vida personal y profesional (Antolín, 2005; Consejo de Europa, 2002; Dobson, 2006; McLaren, Madrid y Bueno, 2005; Palacios, 2004; Rosen y Varela, 2009).

Una vez tratadas las nuevas metodologías, era natural estudiar el impacto que han tenido las nuevas tecnologías o TIC en estas innovaciones metodológicas, y las posibilidades que ofrece la Web como espacio de aprendizaje.

La sociedad actual ha sido denominada “sociedad de la información”, no sin motivo, puesto que la presencia de las nuevas tecnologías ha supuesto una revolución en cuanto a la facilidad y rapidez en el acceso a la información, así como la posibilidad de comunicación y contacto con cualquier parte del mundo, tanto a nivel profesional como personal (Cabero, 2007; IEAE, 2007; Trejo, 2001).

En este contexto, la introducción de las TIC en el campo educativo requiere una “alfabetización digital”, o aprendizaje de las destrezas requeridas por estas nuevas tecnologías, lo que se ha venido a denominar “competencias digitales”. (Carracedo, 2006; Gutiérrez Martín, 2003; OCDE, 2003; Van Dijk y Hacker, 2003; Vivancos, 2008; Zapata, 2008). Estas competencias eran fundamentales para el experimento, puesto que no era el objetivo de la investigación enseñarlas, sino que se suponía que los alumnos participantes debían contar ya con ellas e ir las desarrollando en mayor medida según fueran realizando actividades en el aula virtual.

Internet, desde su aparición en 1969, ha experimentado una vertiginosa serie de cambios que han llevado a hablar de la Web 2.0 (Cabero, 2006; Cobo y Pardo, 2007; O’Reilly, 2005) y ya en el siglo XXI de la Web 3.0, también denominada Web semántica (Pérez Crespo, 2007; Zeldman, 2006).

Relacionado con esto, se ha establecido el estado de la cuestión en la aplicación didáctica de las nuevas tecnologías y se han estudiado los principales tipos de EAO, *e-learning* y *blended learning* (Barret y Sharma, 2007; García Aretio, 2004, López Meneses, 2008).

Se han expuesto también los rasgos principales del constructivismo como enfoque psicopedagógico fundamental sobre el que se sustenta la EAO en general y los EVA y comunidades virtuales de aprendizaje en particular, y se ha indagado un poco más en las últimas tendencias, que van hacia el *software* gratuito (*open source*), la creación de cursos libres (OpenCourseWare) y el reconocimiento público de la autoría con Creative Commons y la licencia pública GNU.

A continuación se han considerado las particularidades de la ELAO y su carácter interdisciplinar, pues toma elementos de diferentes campos, tales como la Lingüística Aplicada, la Psicolingüística, la Informática o el Diseño Gráfico, así como la evolución que ha sufrido desde su aparición en la segunda mitad del siglo XX, marcada por las teorías conductistas (Skinner, 1957).

A partir de la década de 1980 se comienzan a crear programas de autor específicos para la ELAO (Levy, 1997; Pérez Torres, 2004) y el enfoque comunicativo imperante consigue que estos programas tengan como objetivo el lograr la competencia comunicativa en la L2.

La década de 1990 supone el gran impulso en el desarrollo de la ELAO, ya que la aparición de Internet abre un nuevo mundo de posibilidades para el aprendizaje de una LE (Chapelle, 2001; Hanson-Smith, 2003; Pérez Torres,

2004). De hecho, se observa un cambio en el foco de atención, pues la tecnología ha pasado a ser considerada parte de un nuevo entorno de aprendizaje, más que una simple herramienta a utilizar (Hanson-Smith, 2001). En este contexto es en el que hay que situar el comienzo de la utilización de los EVA para la ELAO, base para el desarrollo de este experimento.

Y así se llega a la década actual, principios del siglo XXI, en que se intenta avanzar en la aplicación de técnicas de inteligencia artificial y sistemas de enseñanza adaptativos (Chapelle, 2007; Levy y Stockwell, 2006).

Se advierte aquí la necesaria formación del profesorado para la utilización real de la ELAO y su integración en la práctica docente, y se apuesta por las numerosas posibilidades que ofrece el ordenador para la comunicación en una LE. Se hace una distinción entre CMO sincrónica y asincrónica, ambas en constante expansión (Ashley, 2003; Levy y Stockwell, 2006) y se dan ejemplos del uso de la CMO en la enseñanza de idiomas: por una parte mensajería instantánea, salas de *chat*, voz sobre IP y entornos virtuales multi-usuario dentro de las herramientas sincrónicas, y por otra parte correo electrónico, foros, listas de distribución y *software* social (incuyendo redes sociales, *blogs* y *microblogs*, *wikis*, *podcasts* y repositorios sociales) dentro de las herramientas asincrónicas.

Más adelante se ha estudiado el uso de Moodle como plataforma de gestión de aprendizaje, dentro de la EAO (Campos, 2007; Cole, 2005; De la Torre, 2005; Dougiamas, 2002; Lara y Duart, 2005; Manninen y Pesonen, 2000; Rice, 2006), evidenciando su dimensión didáctica (Manninen y Pesonen, 2000) y se ha

demostrado que, aunque no es un software creado específicamente para la ELAO, se puede utilizar sin problemas para la enseñanza de una LE (Brandl, 2005; Ezeiza, Fernández Marzo y Pérez Manso, 2006), detallando cómo se puede organizar un curso de idiomas en este EVA.

Una vez completo el marco teórico, se ha abordado el desarrollo de la investigación. En primer lugar se ha realizado una descripción del contexto del experimento, elaborando el perfil del centro escolar en que se ha llevado a cabo la IA, el contexto curricular con los objetivos y contenidos del área de lenguas extranjeras y más en concreto la asignatura de lengua inglesa en 2º Bachillerato. Después de elegir el programa estadístico a utilizar, SPSS, se han determinado las variables e instrumentos de medida apropiados en cada caso.

La variable independiente del experimento es la metodología innovadora introducida, el uso del aula virtual de inglés con el grupo experimental, mientras que la variable dependiente principal, afectada por la intervención pedagógica, ha sido la mejora del nivel de lengua inglesa (especialmente comprensión y expresión escrita).

Del mismo modo, han sido consideradas variables dependientes complementarias el incremento del tiempo dedicado a la asignatura y el aumento de la motivación a la hora de estudiar esta LE. Variables extrañas, han sido el sexo, edad, nivel cultural de los padres, nivel socio-económico, nivel de uso y conocimiento de las TIC y, dentro del rendimiento académico, la inteligencia verbal, condición de repetidor y calificación del curso anterior en la

L2; es decir, todos aquellos elementos que podrían tener un efecto sobre la variable dependiente pero no son de interés para el investigador.

En cuanto al estudio estadístico en sí, se ha centrado en tres partes claramente diferenciadas: estudio inter-grupos, estudio intra-grupo y evaluación del desarrollo del experimento.

7.3.1. Conclusiones del estudio inter-grupos

7.3.1.1. Perfil de los participantes en el experimento

Aquí se recogen los datos analizados dentro de las variables extrañas, puesto que contribuyen al conocimiento de la población objeto del experimento. Se trata de un grupo de jóvenes entre 16 y 18 años, de sexo femenino, que pertenecen a la clase media-baja (casi un tercio, 68,7%, perciben ayudas para el estudio). Prácticamente la totalidad de sus padres trabajan (93,9%), mientras que solamente la mitad de las madres (56,3%) se ha incorporado al mundo laboral (porcentaje es algo superior en las madres del grupo de control que en las del grupo experimental).

El nivel cultural de los progenitores es medio-alto, ya que un 62,5% poseen estudios superiores y sus hábitos de lectura son bastante positivos, pues incluyen la lectura habitual de prensa (100% de los encuestados) y el préstamo de libros en bibliotecas públicas (56,2%).

Es un grupo totalmente familiarizado con las nuevas tecnologías y dispositivos TIC, que dispone de todo tipo de avances tecnológicos en sus hogares (televisión con pantalla plana, vídeo, DVD, MP3, teléfono móvil, PC y / o portátil). Todos los sujetos cuentan con conexión a Internet tipo ADSL y suelen

utilizar el ordenador e Internet a diario. Son en su mayoría autodidactas, forman parte de la generación de nativos digitales (Prensky, 2001) y no tienen problemas para realizar las tareas informáticas comunes relacionadas con la ofimática y las actividades básicas a nivel usuario (instalación de dispositivos periféricos, copia y traslado de ficheros, utilización del procesador de textos).

Consideran tanto el ordenador como Internet una de sus formas de ocio, más que una herramienta para el trabajo escolar, y sus actividades favoritas son escuchar música, ver vídeos o jugar a juegos de ordenador.

En cuanto al rendimiento académico, se muestran en la franja de CI normal, siendo el CI del grupo experimental (103,75) ligeramente superior al del grupo de control (99,25). Hay dos sujetos repetidores, ambos en el grupo de control (aparte de otros dos que han repetido cursos anteriores), y las notas obtenidas en la asignatura de lengua inglesa en el curso anterior muestran que el grupo experimental es mejor en esta disciplina que el grupo de control: el primero alcanzó una media de 7,50 en 1º Bachillerato, mientras que la media del segundo está casi un punto por debajo (6,63).

Todos estos elementos hacen ver que los grupos no son exactamente iguales, por lo que además del estudio inter-grupos se hace necesario un estudio intra-grupo, comparando a cada grupo consigo mismo. Es conveniente recordar en este punto que el tipo de investigación ha sido IA: por ser grupos ya establecidos, no ha sido posible reorganizarlos de manera aleatoria.

7.3.1.2. Conclusiones alcanzadas

En este apartado se ha considerado exclusivamente la variable dependiente de mejora en el nivel de la lengua inglesa, estudiando el rendimiento académico de los sujetos durante el desarrollo del experimento.

Han participado un total de 16 sujetos, divididos en grupo de control y grupo experimental. El grupo de control está formado por los sujetos 1-8, que están en 2º Bachillerato – Humanidades y el experimental lo componen los sujetos 9-16, que están en 2º de Bachillerato – Ciencias.

Vistos estos resultados, tal y como se expuso anteriormente, (véase 6.7.1) no es posible realizar un estudio inter-grupos que nos ofrezca resultados fiables, ya que los grupos a comparar no parten de un mismo nivel de CI verbal ni de unos resultados académicos similares, pues el grupo de control obtuvo una media en lengua inglesa de 1º Bachillerato casi un punto por debajo de la media del grupo de control y además cuenta con dos sujetos que repiten 2º Bachillerato, aparte de tener a otros dos sujetos que repitieron cursos anteriores. Esta diferencia entre grupos queda corroborada por el pre-test, en el que se aprecia una diferencia en las medias de cada grupo de medio punto: la media en el pre-test del grupo de control es 5,75 y la del grupo experimental es 6,25.

No obstante, estos datos no restan validez al experimento, ya que al no ser grupos equivalentes y manifestarse imposible una comparativa inter-grupos, se ha procedido a realizar un estudio intra-grupos, comparando a cada grupo consigo mismo, algo que permite obtener resultados fiables y contrastados,

puesto que se analiza cómo se ha comportado cada uno de los grupos por separado durante el desarrollo del experimento.

7.3.2. Conclusiones del estudio intra-grupo

El grupo de control bajó su rendimiento desde el pre-test hasta la segunda evaluación, y después mejoró sus resultados, consiguiendo superar los valores iniciales en la tercera evaluación y en el post-test. Sin embargo, las ganancias cuantitativas del grupo de control pueden ser calificadas como discretas, pues mejora menos de medio punto entre el comienzo y el final del experimento (+0,38), o lo que es lo mismo, incrementa su media poco más de un 6% (6,61% exactamente), puesto que partía de un 5,75 y la nota final en el post-test es 6,13. Por tanto, la conclusión alcanzada tras el estudio intra-grupo del grupo de control es la siguiente:

- El grupo de control, que ha continuado con la metodología tradicional, apenas ha mejorado a lo largo de 2º Bachillerato (solamente un 6,61%).

Sin embargo, el grupo experimental muestra desde el comienzo un aumento en los resultados con respecto al pre-test. Ya en la primera evaluación es evidente su progreso, con un aumento de +0,38 puntos con respecto al pre-test, exactamente los mismos puntos que subirá el grupo de control al final del experimento. Se puede afirmar que el grupo experimental, con la metodología innovadora, ha mejorado en un trimestre lo que el grupo de control tardará en lograr todo un curso escolar. Se ha producido, por tanto, una aceleración en el progreso y aprendizaje en el grupo experimental, gracias al uso del aula virtual.

Esta tendencia alcista continúa en el grupo experimental durante todo el curso, el periodo coincidente con la duración del experimento, y en el post-test obtiene una nota media muy por encima de los resultados del pre-test (+1,38), ya que partía de un 6,25 y obtiene un 7,63 en el post-test. Así pues, la conclusión a la que se llega después de estudiar la evolución del grupo experimental es ésta:

- El grupo que disfruta del método innovador tiene unas ganancias cuantitativas de más del 20% (22,08%), un porcentaje muy significativo que corrobora la eficacia del uso de EVA en la enseñanza del inglés.

7.3.3. Conclusiones tras la evaluación del experimento

Ha sido considerado importante el realizar una evaluación del desarrollo del experimento una vez finalizado, y con esta finalidad los sujetos del grupo experimental han completado un cuestionario post-test. El objetivo principal era averiguar en qué medida habían valorado los alumnos la efectividad del aula virtual en la preparación de la PAU de inglés como LE, reflexionando sobre aspectos como las destrezas que habían practicado, los tipos de actividades mejor y peor valorados y el aula virtual como metodología de aprendizaje. Se pretendía asimismo conocer si el uso de esta metodología innovadora había repercutido en un incremento del tiempo dedicado a la asignatura y en un aumento de su motivación a la hora de estudiar inglés (véase anexo I).

Las conclusiones obtenidas tras el análisis de las respuestas al cuestionario son las siguientes:

- El aula virtual de inglés ayuda especialmente a practicar la comprensión lectora y la expresión escrita.

- Las principales ventajas del aula virtual son la rapidez que proporciona en la búsqueda de información y la corrección automática de muchas de las actividades, así como el aspecto lúdico que añade al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las principales desventajas están relacionadas con problemas en el acceso y uso del aula virtual: problemas técnicos como la desconexión de Internet en alguna ocasión, o el que los sujetos participantes cometan errores y pierdan el trabajo realizado en línea.
- El uso del aula virtual no implica dificultades destacables en la realización de actividades.
- Ninguna actividad ha sido percibida como irrelevante para los alumnos, todas las actividades realizadas han sido consideradas pertinentes para la asignatura.
- Las actividades más útiles del aula virtual de inglés son la práctica de exámenes tipo PAU, así como los ejercicios de vocabulario y gramática, aunque son las que les han resultado menos amenas.
- Las actividades menos útiles son las relacionadas con aspectos culturales.
- Las actividades que más han gustado a los participantes del experimento han sido las de comprensión y producción oral.
- El diario de aprendizaje es un complemento útil y beneficioso, pues hace a los alumnos darse cuenta de las dificultades que han tenido y reflexionar sobre su propio aprendizaje, a pesar de ser algo tediosa su realización.

- Es muy útil tener un repositorio de materiales y enlaces web en el aula virtual, aparte de las actividades a realizar. Los alumnos los valoran y los consultan, especialmente el diccionario bilingüe en línea y las páginas web con actividades y estructuras para repasar y reforzar lo aprendido.
- Las tareas colaborativas son percibidas como una opción interesante dentro del trabajo en el aula.
- La mayoría de los alumnos participantes en el experimento recomiendan que el uso del aula virtual se haga extensivo a otras asignaturas, pues introduce el componente lúdico en el aprendizaje y consigue que el alumno aumente su interés por la asignatura y aprenda más y mejor.
- Se consigue un mayor tiempo de dedicación a la asignatura gracias a la metodología innovadora, pues las actividades en el aula virtual les resultan más amenas e interesantes a los alumnos y les anima el hecho de recibir *feedback* instantáneo.
- Hay un aumento en la motivación del alumnado a la hora de estudiar inglés como consecuencia de la utilización del aula virtual.

Una vez terminada la investigación, el grupo experimental siguió utilizando el aula virtual para la preparación de la PAU, que tuvo lugar un mes después de la finalización del experimento, y aunque este examen se halla fuera del contexto de la investigación en sí, la autora quiere dejar aquí constancia de los resultados obtenidos por los sujetos del grupo de control y experimental.

El grupo de control obtuvo una media de 4,41, que sería un suspenso (en el post-test llegó a 6,13) mientras que el grupo experimental alcanzó una media de 7,20, nota muy similar a la obtenida en el post-test (7,63). Resulta aquí

evidente el papel que juega el aula virtual como herramienta de apoyo en la PAU: los alumnos del grupo experimental, motivados por la utilización de esta metodología innovadora, siguieron practicando las actividades en línea diseñadas para la preparación de la PAU, mientras que el grupo de control, que disponía de los materiales impresos característicos de la metodología tradicional, probablemente se vio menos motivado para volver sobre ellos y repasar; esto explicaría el descenso en su rendimiento en la PAU de inglés.

Así pues, tras finalizar la investigación se puede concluir que:

- La preparación de la PAU de inglés como lengua extranjera con el apoyo del aula virtual de Moodle es beneficiosa para el alumnado, pues aumenta el tiempo de dedicación a la asignatura, su motivación a la hora de estudiar inglés y, sobre todo, repercute de manera favorable en sus resultados académicos.

7.4. Aportaciones del experimento y futuras líneas de investigación

El uso de EVA en la enseñanza de idiomas está ya muy extendido entre la comunidad educativa (Chapelle, 2007; Hanson-Smith, 2003; Levy y Stockwell, 2006). Sin embargo, aunque ha habido algunos intentos (Brandl, 2005; Ezeiza, Fernández Marzo y Pérez Manso, 2006), la investigación sobre Moodle como plataforma para la enseñanza de idiomas ha sido escasa, principalmente se ha llevado a cabo en el contexto de la educación universitaria, no en las enseñanzas medias.

Por esta razón, la autora considera que la presente tesis supone una contribución de interés en el campo de la ELAO y los EVA, más concreto en

Moodle, ya que se ha diseñado un modelo para el uso de esta plataforma con la metodología de *blended learning*, de manera que contribuya a la mejor preparación del alumnado para un examen tan importante como la PAU.

No es solamente interesante el haber confirmado los beneficios del uso del aula virtual tanto en la mejora de resultados como en el aumento de la motivación y el tiempo dedicado a la asignatura, sino que además se ha demostrado la versatilidad de Moodle y se han puesto en evidencia las múltiples posibilidades didácticas de esta herramienta.

El trabajo de investigación se ha centrado en las actividades de la lengua de comprensión y expresión escrita, y los avances conseguidos pueden servir de base para investigaciones futuras. Ya se apuntaba una de las posibles líneas de investigación a seguir cuando se han enumerado los resultados ofrecidos por el cuestionario final (véase anexo I), pues los alumnos participantes en el experimento afirmaban haber disfrutado especialmente las actividades de comprensión y expresión oral en el aula virtual, y por este motivo la investigadora ha comenzado ya a desarrollar actividades destinadas a este fin.

Además, este curso escolar 2009-2010 ha cambiado la legislación vigente en 2º Bachillerato y desde el comienzo del curso se siguen las pautas dictadas por la LOE (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006). Precisamente, uno de los cambios producidos en la asignatura de lengua inglesa en Bachillerato es la introducción de un examen oral. Todavía no se han determinado las características de éste, ya que se ha dado una moratoria para su implantación hasta el curso escolar 2011-2012, pero resulta indudable que la preparación de

la PAU a partir de ahora deberá cubrir todas las competencias descritas por el MCER: no sólo comprensión y expresión escrita, sino también comprensión oral y producción e interacción oral.

Es más, en la Comunidad de Madrid, entre las nuevas asignaturas optativas ofertadas para el Bachillerato LOE, ha aparecido “Ampliación de lengua extranjera: Comprensión y expresión oral” que se ocupa específicamente de estas destrezas, y que impone la utilización de las TIC, como mínimo para la evaluación de las competencias orales:

Respecto a la evaluación de la expresión oral, los departamentos didácticos incorporarán a la programación de la materia las actuaciones del profesorado de acuerdo con los criterios de evaluación establecidos. Las pruebas de evaluación de la interacción oral que conduzcan a calificaciones finales, serán grabadas en soporte electrónico. (BOCM Núm. 179, de 29 de julio de 2008: 13)

La autora de esta investigación ha comenzado ya a preparar actividades que simulen un futuro examen oral en la PAU, y en el próximo curso escolar comenzará la fase de experimentación con el alumnado.

En el diseño de actividades de comprensión se están combinando ejercicios de corrección automática (verdadero/falso; opción múltiple) con los de corrección manual (respuesta abierta) y al término del experimento se valorará la eficacia de uno y otro.

En lo que a actividades de producción e interacción oral se refiere, se han diseñado actividades individuales (presentación sobre un tema determinado, comparación y contraste de dos imágenes) así como ejercicios por parejas (entrevistas y tareas colaborativas). Para la grabación se ha optado por

software libre, en concreto Audacity, que permite la exportación de los archivos de sonido como MP3.

Esta evolución en la línea investigadora de la autora coincide con los presupuestos de Vivancos (2008) en lo que a la introducción de las TIC en el currículo se refiere. La realización del experimento había supuesto para la investigadora la integración de las TIC en su asignatura, pero con el planteamiento de esta nueva etapa, en la que se requiere un uso frecuente y cotidiano del aula de informática y los ordenadores para la grabación y reproducción de archivos de audio en la clase de idiomas, se espera conseguir lo que Vivancos denomina “impregnación”, la culminación de ese proceso integrador de las TIC, en la cual se llega a la total disponibilidad de las nuevas tecnologías para cuando sea conveniente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se logrará de este modo que las nuevas tecnologías formen parte integral del contexto educativo y sean utilizadas como un instrumento más.

Esta nueva iniciativa de la autora ha sido recibida con gran interés tanto por parte del alumnado como del resto de la comunidad educativa. Fue presentada al V Congreso Internacional de Educared celebrado en Madrid los días 26-28 de noviembre de 2009 bajo el título “Escucha y habla en inglés en el aula virtual” y recibió el Primer Premio de Experiencias Educativas.

Dentro de este mismo planteamiento de total disponibilidad de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje se halla otra de las futuras líneas de investigación que esta investigadora ha comenzado a desarrollar. Tal y como ha sido expuesto con anterioridad (véase 4.3 y 4.6), la autora de este trabajo

forma parte del grupo de investigación ATLAS (*Artificial Intelligent Techniques for Linguistic Applications*), dentro de la UNED, el cual se halla inmerso en un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, con el nombre de I-AGENT(<http://atlas.uned.es/inter/>). Dicho proyecto, comenzado en 2009 y con fecha de finalización en 2011, se fundamenta en los últimos avances proporcionados por la ELAO, que está evolucionando hacia sistemas de enseñanza adaptativos (Chapelle, 2007; Levy y Stockwell, 2006).

El enfoque adoptado es multidisciplinar, tomando elementos de la inteligencia artificial, la psicología cognoscitiva y la lingüística aplicada al inglés para fines específicos, con el propósito de crear un tutor genérico de inglés, inteligente y adaptativo. Los progresos alcanzados se expondrán en breve, gracias a la celebración del congreso TISLID'10, "First International Workshop on Technological Innovation for Specialized Linguistic Domains: Theoretical and Methodological Perspectives", que tendrá lugar en la UNED el 21 y 22 de octubre de 2010.

Baste decir de momento que este campo de investigación está siendo altamente enriquecedor para la autora, puesto que le está permitiendo la investigación dentro de la enseñanza universitaria en una disciplina tan en auge como el inglés para fines específicos, junto con colegas de otras instituciones, como la Universidad Complutense o la Universidad Politécnica, ambas en Madrid. Además, esta nueva etapa ha marcado el inicio en la docencia universitaria, precisamente como profesora de la asignatura "Inglés científico-técnico", dentro del Programa modular de inglés para fines específicos, de la UNED.

Por tanto, las futuras líneas de investigación parecen estar ya marcadas: por un lado la preparación de las destrezas orales en Bachillerato, con la utilización de Moodle como EVA, y por otro la exploración de las posibilidades de los sistemas adaptativos en la ELAO, a nivel universitario y dentro del contexto del inglés para fines específicos.

Se trata de dos líneas de investigación diferenciadas pero en cierto modo complementarias. Por un lado la preparación de las destrezas orales en Bachillerato supone la continuación de la IA, metodología que a la autora le resulta familiar tras la realización de la tesis doctoral, y que es sencillo compaginar con la labor docente. Y por otro lado la investigación dentro del grupo ATLAS supone la incursión en el mundo universitario, un nuevo campo que está resultando altamente gratificante.

7.5. Referencias

- Antolín, A. (2005). Las lenguas desde las iniciativas europeas. En C. Montes y L.M. Marigómez (Coord.), *La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea* (págs. 97-113). Madrid: MEC.
- Ashley, J. (2003). *Synchronous and asynchronous communication tools*. [<http://www.asaecenter.org/PublicationsResources/articledetail.cfm?ItemNumber=13572>]. (Consultado 16/03/10).
- Barrett, B. y Sharma, P. (2007). *Blended Learning*. Oxford: Macmillan.
- Brandl, K. (2005). Are you ready to “Moodle”? *Language Learning & Technology*, 9, 2, 16-23. [<http://llt.msu.edu/vol9num2/review1/>]. (Consultado 15/06/09).
- British Educational Communications and Technology Agency (BECTA). (2004). *What the research says about Virtual Learning Environments in teaching and learning*. [http://partners.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/wtrs_vles.pdf]. (Consultado 15/06/09).
- Cabero, J. y Gisbert, M. (2002). *Materiales formativos multimedia en la red. Guía práctica para su diseño didáctico*. Sevilla: SAV de la Universidad de Sevilla.
- Cabero, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20. [<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/cabero20.htm>]. (Consultado 25/05/09).

Cabero, J. (Ed.). (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Campos, V. (2007). Moodle-Quaderns digitals, una herramienta colaborativa. *Bits*, 7. [http://espiral.xtec.net/web/index.php?option=com_content&task=view&id=130&Itemid=100]. (Consultado 28/02/09).

Carracedo, J.D. (2006). Prácticas y discursos sobre brechas digitales y sus estratificaciones. En R. Casado (Coord.), *Claves de la alfabetización digital* (págs. 93-98). Madrid: Ariel / Fundación Telefónica.

Carter, R. y Nunan, D. (Eds.). (2007). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cole, J. (2005). *Using Moodle: Teaching with the popular open source course management system*. Sebastopol, CA: O'Reilly Community Press. (Versión electrónica). (Consultado 08/06/09).

Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chapelle, C. (2007). *Towards Adaptive CALL*. [http://www.public.iastate.edu/~apling/TSSL/5th_2007/proceedings2007/contents.html]. (Consultado 12/03/10).

Chomsky, N. (1975). *Selected readings*. Londres: Oxford University Press.

Cobo, C. y Pardo, K. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fastfood*. (Publicación electrónica: <http://planetaweb2.net>). (Consultado 25/06/09).

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya.

De la Torre, A. (2005). *CMS y LMS*. [http://www.adelat.org/media/docum/nuke_publico/cms_y_lms.html]. (Consultado 10/06/09).

Dobson, A. (2006). Algunos aspectos de las políticas del Consejo de Europa para la educación lingüística: el Marco común europeo de referencia y el Portfolio europeo de las lenguas. En D. Cassany y J. Giráldez (Coords.) *El Portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula* (págs. 13-36). Madrid: MEC.

Dougiamas, M. (2002). *Interpretive analysis of an Internet-based course constructed using a new courseware tool called Moodle*. [<http://dougiamas.com/writing/herdsa2002/>]. (Consultado 18/06/09).

Ezeiza, A., Fernández Marzo, F. y Pérez Manso, A. (2006). *Moodle en la enseñanza de lenguas: el proyecto COVCELL*. [www.ainhoaezeiza.net/file.php/1/argitalpenak/Desarrollo_de_moodle_ensen_lenguas_proyecto_ovcell.pdf]. (Consultado 10/09/08).

- García Aretio, L. (2004). Blended Learning ¿Es tan innovador? *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)*.
[<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-9-2004.pdf>].
(Consultado 30/06/09).
- Guàrdia, L. (2000). El diseño formativo: un nuevo enfoque de diseño pedagógico de los materiales didácticos en soporte digital. En A. Sangrà y J.M. Duart, (Eds.), *Aprender en la virtualidad* (págs. 171-187). Barcelona: EDIUOC / Gedisa.
- Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Madrid: Gedisa.
- Hanson-Smith, E. (2003). A Brief history of CALL theory. *CATESOL Journal*, 15 (1), 21-30.
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IEAE). (2007). *Informe sobre la implantación y el uso de las TIC en los centros docentes de Educación Primaria y Secundaria (2005-2006)*. Madrid: MEC y MITC (En formato electrónico).
- Lara, P. y Duart, J.M. (2005). Gestión de contenidos en el *e-learning*: acceso y uso de objetos de información como recurso estratégico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 2 (2).
[<http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/lara.pdf>]. (Consultado 11/06/09).

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.
- Levy, M. y Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*. (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).
- López Meneses, E. (2008). *Análisis de los modelos didácticos y estrategias de enseñanza en Teleformación: Diseño y experimentación de un instrumento de evaluación de las estrategias de enseñanza de cursos telemáticos de formación universitaria*. Tesis doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Manninen, J. y Pesonen, S. (2000). *Dimensión didáctica del entorno de aprendizaje*. [http://www.cibernarium.tamk.fi/havainnollistaminen_es/didactic_environment.htm]. (Consultado 11/06/09).
- McLaren, N., Madrid, D. y Bueno, A. (Ed.). (2005). *TEFL in secondary education*. Granada: Universidad de Granada.

Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Nueva York: Cambridge University Press.

OCDE (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. [<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>]. (Consultado 02/03/10).

O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0?* [<http://www.oreillynnet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html?page=1>]. (Consultado 20/12/09).

Palacios, I. (2004). La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una perspectiva europea. En M.S. Salaberri y F. Meno, (Coords.) *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras* (págs. 155-184). Madrid: MEC.

Palacios, I. (Dir.). (2007). *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Madrid: Enclave-ELE / CLE International.

Pérez Crespo, S. (2007). *¿Cómo será la Web 3.0?* [http://sociedad.informacion.fundacion.telefonica.com/DYC/SHI/seccion=1188&idioma=es_ES&id=2009100116310011&activo=4.do?elem=4215]. (Consultado 24/12/09).

Pérez Torres, I. (2004). *Diseño de WebQuests para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Departamento de Filologías Inglesa y Alemana, Universidad de Granada, Granada.

Poveda, D. (2009). *El papel de los materiales multimediales en el aula*. [<http://www.cibersociedad.net/congres2009/en/coms/el-papel-de-los-materiales-digitales-multimediales-en-el-aula/324/>]. (Consultado 11/03/10).

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Vol. 9 (5). [<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>] (Consultado 06/03/10).

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación primaria. (BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006).

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE núm. 5, de 5 de enero de 2007).

Resolución de 7 de Julio de 2008, por la que se establecen las materias optativas del Bachillerato en la Comunidad de Madrid. (BOCM núm. 179, de 29 de julio de 2008).

Retortillo, F. y Quirino, J. (2006). *Aula virtual: Manual de usuario y profesor*. Madrid: Nueva imprenta.

Rice, W. (2006). *Moodle*. Birmingham: Packt Publishing.

Richards, J. C., Platt, J. y Platt, H. (1992). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.

Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language Teaching*. Nueva York: Cambridge University Press.

Rosen, E. y Varela, R. (2009). *Claves para comprender el Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Enclave-ELE / CLE International.

Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Sgel.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Tomlinson, B. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Trejo, R. (2001). *Vivir en la Sociedad de la Información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital*. [<http://www.oei.es/revistactsi/numero1/trejo.htm>]. (Consultado 02/05/08).

Van Dijk, J. y Hacker, K. (2003). The digital divide as a complex and dynamic phenomenon. *The Information Society*. 19, 315-326. [http://www.gw.utwente.nl/vandijk/research/digital_divide/Digital_Divide_overigen/pdf_digitaldivide_website.pdf]. (Consultado 21/12/08).

- Varela, R. (Coord.). (2003). *All about teaching English*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zapata, M. (2008). Un cuarto de siglo de ayuda pedagógica en ordenadores y en redes. *Quaderns Digitals*, 51, 13-32. [<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>]. (Consultado 15/06/09).
- Zeldman, J. (2006). *Web 3.0*. [<http://www.alistapart.com/articles/web3point0/>]. (Consultado 19/03/10).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA

Altrichter, H., Posch, P. y Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work*.

Londres: Routledge.

Anónimo. (1996, 21 de diciembre). Language and electronics: The coming global tongue. *The Economist*, 37-39.

Antolín, A. (2005). Las lenguas desde las iniciativas europeas. En C. Montes y L.M. Marigómez (Coord.), *La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea* (págs. 97-113). Madrid: MEC.

Area, M. (2005). *La educación en el laberinto tecnológico*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Ashley, J. (2003). *Synchronous and asynchronous communication tools*.

[<http://www.asaecenter.org/PublicationsResources/articledetail.cfm?ItemNumber=13572>]. (Consultado 16/03/10).

Barrett, B. y Sharma, P. (2007). *Blended Learning*. Oxford: Macmillan.

Bent, M. (2001). *MLE or VLE – Is that the question?* [<http://www.leeds.ac.uk/library/ustlg/spring01/moira/index.htm>]. (Consultado 13/06/09).

Berners-Lee, T. (2000). *Tejiendo la Red: El inventor del World Wide Web nos descubre su origen*. Madrid: Siglo veintiuno.

Berners-Lee, T., Hendler, J. y Lassila, O. (2001). The semantic Web. *Scientific American*, Vol. 284, núm. 5, 34-44.

Bestard, J. y Pérez, M. C. (1992). *La didáctica de la lengua inglesa. Fundamentos lingüísticos y metodológicos*. Madrid: Síntesis.

Blake, N. y Standish, P. (2000). *Enquiries at the interface: Philosophical problems of online education*. Oxford: Blackwell.

Bolton, K. (2004). World Englishes. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (págs. 369-396). Oxford: Blackwell.

Boyle, J. (2008). *El inglés como un idioma mundial: Las actitudes alrededor del mundo*. [<http://www.uca.edu.sv/faultad/chn/c1170/boyle1.htm>]. (Consultado 06/12/08).

Brandl, K. (2005). Are you ready to "Moodle"? *Language Learning & Technology*, 9, 2, 16-23. [<http://llt.msu.edu/vol9num2/review1/>]. (Consultado 15/06/09).

Bringué, X. y Sádaba, C. (2009). *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Ariel / Fundación Telefónica.

British Educational Communications and Technology Agency (BECTA). (2004). *What the research says about Virtual Learning Environments in teaching and learning*. [http://partners.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/wtrs_vles.pdf]. (Consultado 15/06/09).

Buendía, L. et al. (Ed.). (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.

- Bustos, S. A. y Miranda, D.G.A. (2005). *Un modelo para blended-elearning. Un caso aplicado a la formación en el trabajo*. [http://cexpe.iztacala.unam.mx/historico/10recomedu_abs/abs_2005.htm]. (Consultado 20/06/09).
- Cabero, J. (1994). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Comunicar*, 3, 14-25.
- Cabero, J. (2000). *Análisis de medios de enseñanza*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Madrid: Paidós.
- Cabero, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20. [<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/cabero20.htm>]. (Consultado 25/05/09).
- Cabero, J. (Ed.). (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cabero, J. y Gisbert, M. (2002). *Materiales formativos multimedia en la red. Guía práctica para su diseño didáctico*. Sevilla: SAV de la Universidad de Sevilla.
- Camacho, M.M. (2006). *Teacher training in ICT-based learning settings: Design and Implementation of an on-line instructional model*. Tesis doctoral, Departamento de Filología Anglogermánica, Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España.

Campos, V. (2007). Moodle-Quaderns digitals, una herramienta colaborativa.

Bits, 7. [http://espiral.xtec.net/web/index.php?option=com_content&task=view&id=130&Itemid=100]. (Consultado 28/02/09).

Carracedo, J.D. (2006). Prácticas y discursos sobre brechas digitales y sus estratificaciones. En R. Casado (Coord.), *Claves de la alfabetización digital* (págs. 93-98). Madrid: Ariel / Fundación Telefónica.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Madrid: Edelvives.

Carter, R. y Nunan, D. (Eds.). (2007). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Casado, R. (Coord.). (2006). *Claves de la alfabetización digital*. Madrid: Ariel / Fundación Telefónica.

Castells, M. (2000). *La era de la información. Vol. I, II y III*. Madrid: Alianza.

Cerezal, N. (2001). *Nuevas tecnologías aplicadas al aprendizaje del inglés I: guía didáctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chapelle, C. (2003). *English language learning and technology*. Filadelfia: John Benjamins Pub.

Chapelle, C. (2007). *Towards Adaptive CALL*. [http://www.public.iastate.edu/~apling/TSELL/5th_2007/proceedings2007/contents.html]. (Consultado 12/03/10).

Chapelle, C. y Hegelheimer, V. (2004). Language teacher in the 21st century. En S. Fotos, y C. Browne (Eds.), *New perspectives on CALL for second language classrooms* (págs 297-316). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Chapelle, C. y Jamieson, J. (1984). Foreign language courseware on PLATO. En D. Wyatt, (Ed.), *Computer-assisted language instruction* (págs. 13-20). Londres: Pergamon Press.

Chavero, J.C. (1999). *Hipermedia en educación. El modo escritor como catalizador del proceso enseñanza-aprendizaje en la enseñanza secundaria obligatoria*. Tesis doctoral, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura, Badajoz.

Cheng-Chang, S. y Sullivan, M. (2005). Promoting Synchronous Interaction in an eLearning environment. *T.H.E. Journal*. [<http://www.thejournal.com/articles/17377>]. (Consultado 16/03/10).

Chomsky, N. (1975). *Selected readings*. Londres: Oxford University Press.

Clark, R. (2008). *Aprovechamiento de los recursos multimedia para el aprendizaje*. [http://www.adobe.com/es/products/captivate/pdfs/captivate_leveraging_multimedia.pdf]. (Consultado 11/03/10).

Cobo, C. y Pardo, K. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fastfood*. (Publicación electrónica: <http://planetaweb2.net>). (Consultado 25/06/09).

Cohen, L. y Manion, L. (2004). *Research methods in education*. Londres y Nueva York: Routledge.

Cole, J. (2005). *Using Moodle: Teaching with the popular open source course management system*. Sebastopol, CA: O'Reilly Community Press. (Versión electrónica). (Consultado 08/06/09).

Consejo de Europa. (2001). *E-Learning. Concebir la educación del futuro*. [<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0172:FIN:ES:PDF>]. (Consultado 23/06/09).

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya.

Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (1999, 6 de diciembre). English as she is spoke in the world: Why our tongue qualifies as the first ever global language. *Financial Times*, pág. 4.

Crystal, D. (2005). *The stories of English*. Londres: Penguin.

Davies, G. (Ed.). (2006). *Information and communication technologies for language teachers*. [<http://www.ict4lt.org>]. (Consultado 15/03/10).

- De la Torre, A. (2005). *CMS y LMS*. [http://www.adelat.org/media/docum/nuke_publico/cms_y_lms.html]. (Consultado 10/06/09).
- De Pablos, J. (2006). El marco del impacto de las Tecnologías de la Información. Herramientas conceptuales para interpretar la mediación tecnológica educativa. *Revista Telos. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 67. [<http://www.campusred.net/telos/>]. (Consultado 23/06/09).
- Degroot, M.H. (2004). *Probabilidad y estadística*. México: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Delibes, A. (2000). La LOGSE diez años después. *La Ilustración Liberal*, 5. [http://www.libertaddigital.com:83/ilustracion_liberal/articulo.php/98]. (Consultado 26/08/09).
- Dendaluce, I. (1994). Diseños cuasiexperimentales. En V. García Hoz (Dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (págs. 286-306). Madrid: Rialp.
- Dobson, A. (2006). Algunos aspectos de las políticas del Consejo de Europa para la educación lingüística: el Marco común europeo de referencia y el Portfolio europeo de las lenguas. En D. Cassany y J. Giráldez (Coords.) *El Portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula* (págs. 13-36). Madrid: MEC.
- Dougiamas, M. (1998). *A journey into Constructivism*. [<http://dougiamas.com/writing/constructivism.html>]. (Consultado 15/01/09).

Dougiamas, M. (2002). *Interpretive analysis of an Internet-based course constructed using a new courseware tool called Moodle.*

[<http://dougiamas.com/writing/herdsa2002/>]. (Consultado 18/06/09).

Ducajú, M. (2009, 12 de mayo). Los estudiantes llegarán a la prueba de selectivo de inglés sin dominar el idioma. *Levante - El Mercantil Valenciano.*

[http://www.levante-emv.com/secciones/noticia.jsp?pRef=2009051200_19_588493__Comunitat-Valenciana-estudiantes-llegaran-prueba-selectivo-ingles-dominar-idioma]. (Consultado 07/06/09).

Eco, U. (1994). *La búsqueda de la lengua perfecta en la cultura europea.* Barcelona: Editorial Crítica.

Elliott, J. (1978). What is action-research in schools? *Journal of Curriculum Studies*, 10, 355-357.

Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata.

Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Estadísticas de Selectividad Junio 2006. (2008). [<http://www.emes.es/AccesoUniversidad/Selectividad/Estadisticas/tabid/427/Default.aspx>].

(Consultado 01/06/09).

European Commission DG Education and Culture. (2004). *Study on innovative learning environments in school education. Final report.*

[http://www.elearningeuropa.info/extras/new_learning_env.pdf].

(Consultado 09/06/09).

Ezeiza, A., Fernández Marzo, F. y Pérez Manso, A. (2006). *Moodle en la enseñanza de lenguas: el proyecto COVCELL.* [www.ainhoaezeiza.net/file.php/1/argitalpenak/Desarrollo_de_moodle_ensen_lenguas_proyecto_ovcell.pdf].

(Consultado 10/09/08).

Fernández Carballo-Calero, M. (2001). The EFL teacher and the introduction of multimedia in the classroom. *CALL*, 14 (1), 3-14.

Fernández López, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia: desarrollo por tareas.* Madrid: Edinumen.

Fotos, S. y Browne, C. (Eds.). (2004). *New perspectives on CALL for second language classrooms.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

García Aretio, L. (2002). ¿Por qué e-Learning? *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED).* [<http://www.uned.es/bened/p7-9-2002.html>].

(Consultado 28/06/09).

García Aretio, L. (2004). Blended Learning ¿Es tan innovador? *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED).*

[<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-9-2004.pdf>].

(Consultado 30/06/09).

Gimeno, A. e Ingraham, B. (1994). *The Camille project: España interactiva*.

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/09/4c.pdf]. (Consultado 21/06/09).

Gisbert, M., Adell, J., Anaya, L. y Rallo, R. (2007). *Entornos de formación*

presencial virtual y a distancia. [<http://www.rediris.es/difusion/publicaciones/boletin/40/enfoque1.html>]. (Consultado 19/06/09).

Godwin-Jones, R. (2005). Skype and podcasting: disruptive technologies for

language learning. *Language Learning & Technology*, 9, 3, 9-12.

[<http://llt.msu.edu/vol9num3/emerging/default.html>] (Consultado 15/03/10).

González-Barahona, J.M. (2003). *Hacia nuevas formas de producción y*

difusión del conocimiento. [<http://sinetgy.org/~jgb/articulos/nuevas-formas-conocimiento/>]. (Consultado 15/06/09).

Graddol, D. (2000). *The future of English?* British Council

[http://www.officiallanguages.gc.ca/docs/f/Future_of_English.pdf].

(Consultado 10/12/08).

Graddol, D. (2006). *English Next*. British Council. [<http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>]. (Consultado 08/01/09).

Graddol, D., Leith, D. y Swann, J. (Eds.). (1996). *English: History, diversity and*

change. Londres: Routledge / Open University.

Graddol, D., Leith, D., Swann, J., Rhys, M. y Gillen, J. (2007). *Changing*

English. Londres: Routledge / Open University.

Guàrdia, L. (2000). El diseño formativo: un nuevo enfoque de diseño pedagógico de los materiales didácticos en soporte digital. En A. Sangrà y J.M. Duart, (Eds.), *Aprender en la virtualidad* (págs. 171-187). Barcelona: EDIUOC / Gedisa.

Gutiérrez Martín, A. (2002). *Alfabetización multimedia*. [<http://www.doe.uva.es/alfonso/web/IndAlfMult.htm>]. (Consultado 20/11/08).

Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Madrid: Gedisa.

Hacker, D. (1999). *A writer's referece*. Boston: Bedford / St. Martin.

Hacker, D. (2004). *A pocket style manual*. Boston: Bedford / St. Martin.

Hanson-Smith, E. (2001). Computer-assisted language learning. En R. Carter y D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (págs. 107-119). Cambridge: Cambridge University Press.

Hanson-Smith, E. (2003). A Brief history of CALL theory. *CATESOL Journal*, 15 (1), 21-30.

Harasim, L., Hiltz, S.R., Teles, L., y Turoff, M. (1995). *Learning networks: A field guide to teaching and learning online*. Cambridge, MA: MIT Press.

Henning, J.E., Stone, J.M. y Kelly, J.L. (2009). *Using action research to improve instruction*. Nueva York: Routledge.

Henry, A. (2007). *10 Micro-blogging tools compared*. [http://www.readwriteweb.com/archives/10_micro-blogging_tools_compared.php].

(Consultado 16/03/10).

Howatt, A. (2004). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Hubbard, P. y Levy, M. (Ed.). (2006). *Teacher Education in CALL*. Filadelfia: John Benjamins.

Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IEAE). (2007). *Informe sobre la implantación y el uso de las TIC en los centros docentes de Educación Primaria y Secundaria (2005-2006)*. Madrid: MEC y MITC (En formato electrónico).

International Certificate Conference (ICC). (2002). *The impact of information and communications technologies on the teaching of foreign languages and on the role of teachers of foreign languages*. [<http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/ict.pdf>]. (Consultado 15/03/10).

Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.

Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly* Vol. 40, No. 1, marzo 2006, 157-181.

- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, S. (1997). *Interface Culture: how new technology transforms the way we create and communicate*. Nueva York: Harper Collins.
- Kachru, B., Kachru, Y. y Nelson, C. (Ed.). (2009). *The handbook of world Englishes*. Oxford: Blackwell.
- Kaplan, R.M., y Saccuzzo, D.P. (2008). *Psychological testing: Principles, applications and issues*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- Khan, B. (Ed.). (1997). *Web-based instruction*. Nueva Jersey: Englewood Cliffs.
- Kirschner, P. (2001). Using integrated electronic environments for collaborative teaching/learning. *Research dialogue in learning and instruction*, 2, 1,1-9. [<http://www.ou.nl/Docs/Expertise/NELLL/publicaties/Using%20integrated%20electronic%20environments%20for%20collaborative%20teaching%20learning.pdf>]. (Consultado 10/06/09).
- Lara, P. y Duart, J.M. (2005). Gestión de contenidos en el *e-learning*: acceso y uso de objetos de información como recurso estratégico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 2 (2). [<http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/lara.pdf>]. (Consultado 11/06/09).

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Londres: Longman.

Latapie, I. (2007). Acercamiento al aprendizaje multimedia. *Investigación universitaria multidisciplinaria*, 6, 6, 7-14.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Graó.

Leask, M. (Ed.). (2001). *Issues in teaching with ICT*. Oxon: Routledge Falmer.

Leiner, B., Cerf, G. et al. (2003). *A brief history of the Internet*.
[[http://216.239.37.104/translate_c?hl=es&u=http://www.isoc.org/internet-history/brief.html&prev=/search%3Fq%3Dy%2BGALBREATH,%2BJ.%2B\(1997\):%2B%2522The%2BInternet:%2Bpast,%2Bpresent,%2Band%2Bfuture%2522,%2BEducational%2BTechnology,%2B39-44.%26hl%25%20](http://216.239.37.104/translate_c?hl=es&u=http://www.isoc.org/internet-history/brief.html&prev=/search%3Fq%3Dy%2BGALBREATH,%2BJ.%2B(1997):%2B%2522The%2BInternet:%2Bpast,%2Bpresent,%2Band%2Bfuture%2522,%2BEducational%2BTechnology,%2B39-44.%26hl%25%20)].
(Consultado 15/06/09).

Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.

Levy, M. y Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Levy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa (LGE). (BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).

Lim, Ch. y Barnes, S. (2002). "Those who can, teach". The pivotal role of the teacher in the information and communication technologies (ICT) learning environment. *Journal of Educational Media*, 27 (1/2), 19-40.

Lincoln, Y.S. y Denzin, N.K. (1994). The fifth moment. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (págs. 575-586). Londres: Sage.

Llorente, C. (2008). *Blended learning para el aprendizaje en nuevas tecnologías aplicadas a la educación: Un estudio de caso*. Tesis doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

López Meneses, E. (2008). *Análisis de los modelos didácticos y estrategias de enseñanza en Teleformación: Diseño y experimentación de un instrumento de evaluación de las estrategias de enseñanza de cursos telemáticos de formación universitaria*. Tesis doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

Manninen, J. y Pesonen, S. (2000). *Dimensión didáctica del entorno de aprendizaje*. [http://www.cibernarium.tamk.fi/havainnollistaminen_es/didactic_environment.htm]. (Consultado 11/06/09).

Marchesi, Á. (2003). *El fracaso escolar en España*. [http://www.falternativas.org/content/download/5671/162779/version/1/file/024f_29-07-05_resumen%2520ejecutivo.pdf]. (Consultado 15/04/10).

Marquès, P. (1998). *Usos educativos de Internet. ¿Hacia un nuevo paradigma de la enseñanza?* [<http://dewey.uab.es/pmarques/usosred2.htm>]. (Consultado 04/06/09).

Martín Monje, E. (2008). *El uso de Moodle y herramientas de la Web 2.0 en el aula de inglés*. [<http://www.moodlemoot.net/2008/file.php/1/abstracts/016-186-1-PB.pdf>]. (Consultado 15/06/09).

Martín Monje, E. (2009). El aula virtual de inglés y su utilidad en la preparación de la PAU. *Actas del XXVII Congreso Internacional de AESLA*. Universidad de Castilla la Mancha. Ciudad Real. (En prensa).

- Martínez García, J.S. (2007). Fracaso escolar, clase social y política educativa. *Viejo Topo*, 238, 44-49. [<http://webpages.ull.es/users/josamaga/fracaso-escolar-VT.pdf>]. (Consultado 10/03/10).
- Martínez Rico, P. (2006). *Presencia de las tecnologías de información y comunicación en el aula de inglés de secundaria*. Tesis doctoral, Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Masters, J. (1995). The History of Action Research. En Hughes, I. (Ed.), *Action research electronic reader*. [<http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/Reader/rmasters.htm>]. (Consultado 15/05/09).
- Maurais, J. (Ed.). (2006). *Languages in a globalising world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. (2001). *Multimedia Learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- McCrum, R., Cran, W. y MacNeil, R. (1986). *The story of English*. Londres: Faber y Faber.
- McKay, S.L. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.

McLaren, N., Madrid, D. y Bueno, A. (Ed.). (2005). *TEFL in secondary education*. Granada: Universidad de Granada.

McLuhan, M. (1996). *Understanding media: The extensions of man*. Cambridge, MA: MIT Press.

Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2004). *Guía didáctica del Portfolio europeo de las lenguas para Enseñanza Secundaria*. Madrid: MEC.

Molist, M. (2008, 4 de diciembre). Moodle llena la geografía española de campus virtuales. *El País*. [http://www.elpais.com/articulo/portada/Moodle/llena/geografia/educativa/espanola/campus/virtuales/elpepisupcib/20081204elpcibpor_1/Tes]. (Consultado 05/12/08).

Montes, C. y Marigómez, L. M. (Coords.). (2005). *La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea*. Madrid: MEC.

Mougalian C. y Salazar, A. (2005). *Moodle, the electronic syllabus, lends itself to ProCALL*. [<http://faculty.miis.edu/~bcole/CALLme/page2/page9/page9.html>]. (Consultado 16/06/09).

Muñoz, M. (2009, 6 de mayo). El inglés estropea los buenos resultados de los alumnos riojanos en Selectividad. *El Correo Digital*. [<http://www.elcorreodigital.com/vizcaya/20090506/rioja/ingles-estropea-buenos-resultados-20090506.html>]. (Consultado 05/06/09).

- Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning - parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL : the Journal of EUROCALL*, 17(2), 163-178.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2000). *Language teaching methodology*. Harlow: Longman.
- Núñez, M.P. y Romero, A. (2003). *Investigación en didáctica de la lengua e innovación curricular*. Granada: Universidad de Granada.
- OCDE (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. [<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>]. (Consultado 02/03/10).
- OCDE (2006). *Informe PISA, 2003: aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0?* [<http://www.oreillyn.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html?page=1>]. (Consultado 20/12/09).

Palacios, I. (2004). La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una perspectiva europea. En M.S. Salaberri y F. Meno, (Coords.) *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras* (págs. 155-184). Madrid: MEC.

Palacios, I. (Dir.). (2007). *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Madrid: Enclave-ELE / CLE International.

Pancorbo, J., Read, T., Bárcena, E. y Varela, R. (2005). Diagnósis de los estados de conocimiento en un sistema tutor inteligente. *Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática*, 2 (2). [[http://www.iiisci.org/Journal/CV\\$/ris-ci/pdfs/P479745.pdf](http://www.iiisci.org/Journal/CV$/ris-ci/pdfs/P479745.pdf)]. (Consultado 14/03/10).

Pastor, S. (2000). Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas. *Cuadernos Cervantes*, 26, 38-44.

Pérez Crespo, S. (2007). *¿Cómo será la Web 3.0?* [http://sociedad.informacion.fundacion.telefonica.com/DYC/SHI/seccion=1188&idioma=es_ES&id=2009100116310011&activo=4.do?elem=4215]. (Consultado 24/12/09).

Pérez Torres, I. (2004). *Diseño de WebQuests para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Departamento de Filologías Inglesa y Alemana, Universidad de Granada, Granada.

Pinto, M. (Coord.). (2005). *Habilidades y competencias de gestión de información para aprender a aprender en el Marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. [<http://univ.micinn.fecyt.es/univ/proyectos2005/EA2005-0043.pdf>]. (Consultado 10/06/09).

Poveda, D. (2009). *El papel de los materiales multimediales en el aula*. [<http://www.cibersociedad.net/congres2009/en/coms/el-papel-de-los-materiales-digitales-multimediales-en-el-aula/324/>]. (Consultado 11/03/10).

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, Vol. 9* (5). [<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>] (Consultado 06/03/10).

Real Academia Española. (1999). *Ortografía de la lengua española*. [[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000015.nsf/\(voanexos\)/arch7E8694F9D6446133C12571640039A189/\\$FILE/Ortografia.pdf](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000015.nsf/(voanexos)/arch7E8694F9D6446133C12571640039A189/$FILE/Ortografia.pdf)]. (Consultado 17/03/10).

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española (22ª ed. 2 vols.)*. Madrid: Espasa Calpe.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación primaria. (BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006).

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE núm. 5, de 5 de enero de 2007).

Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. (BOE núm. 283, de 24 noviembre de 2008).

Reigeluth, C.M. (Ed.). (1999). *Instructional design theories and models*. Nueva Jersey / Londres: Laurence Erlbaum Associates.

Resolución de 7 de Julio de 2008, por la que se establecen las materias optativas del Bachillerato en la Comunidad de Madrid. (BOCM núm. 179, de 29 de julio de 2008).

Retortillo, F. y Quirino, J. (2006). *Aula virtual: Manual de usuario y profesor*. Madrid: Nueva imprenta.

Rice, W. (2006). *Moodle*. Birmingham: Packt Publishing.

Richards, J. C., Platt, J. y Platt, H. (1992). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.

Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language Teaching*. Nueva York: Cambridge University Press.

Robb, T. (2004). *Building your own course management system*. [<http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/~trobb/>]. (Consultado 05/09/08).

- Rodríguez Sabiote, C. *et al.* (2006). *Iniciación al análisis de datos cuantitativos en educación. Análisis descriptivo básico: Teoría y práctica mediante SPSS*. Granada: Universidad de Granada.
- Rosen, E. y Varela, R. (2009). *Claves para comprender el Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Enclave-ELE / CLE International.
- Ruipérez, G. (1995). *Enseñanza de lenguas y traducción con ordenadores*. Madrid: Ediciones pedagógicas.
- Ruipérez, G. (1997). *Traducción y enseñanza de lenguas asistidas por ordenador: Guía didáctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Salinas, J. (2000). Las redes de comunicación (I): Referencias técnicas y servicios ofrecidos. En J. Cabero *et al.* (Eds.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (págs. 159-178). Madrid: Síntesis.
- Salinas, J. (2008). *Comunidades virtuales y aprendizaje digital*. [<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-173269.html>]. (Consultado 14/02/09).
- Salvador, M. y Gargallo, P. (2003). *Análisis Exploratorio de Datos*. [<http://www.ciberconta.unizar.es/leccion/aed/ead.pdf>]. (Consultado 27/12/09).

Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Sgel.

Sánchez Pérez, A. (2000). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: Sgel.

Sánchez Pérez, A. (2008). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: Métodos y enfoques*. Madrid: Sgel.

Sanpascual, G. (1995). *El aprendizaje y la enseñanza en primaria y secundaria desde el punto de vista constructivista*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Scagnoli, N. (2001). *El aula virtual: Usos y elementos que la componen*. [<http://www.elprincipe.com/academia/telef/notas/index9.shtml>]. (Consultado 18/06/09).

Seidlhofer, B. (2003). *Controversies in applied linguistics*. Oxford, Oxford University Press.

Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual review of applied linguistics*, 24, 209-239.

Seliger, H. W. y Shohamy, E. (1995). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Sevillano, M.L. (2004). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Madrid: McGraw-Hill.

Sierra, B. y Carretero, M. (1996). Aprendizaje, memoria y procesamiento de la información: La psicología cognitiva de la instrucción. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. II) (págs. 141-158). Madrid: Alianza Editorial.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Smith, L.E. (1983). (Ed.). *Readings in English as an international language*. Oxford: Pergamon.

Soriano, R. (2008). *Cómo se escribe una tesis*. Córdoba: Berenice.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stallman, R. (1998). *The GNU operating system and the free software movement*. [<http://lp.jurid.net/linux/movement.htm>]. (Consultado 04/02/09).

Suárez, M (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1, 1. [<http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf>]. (Consultado 25/02/09).

Tejedor, F. (1994). La experimentación como método de investigación educativa. En V. García Hoz (Dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (págs. 256-285). Madrid: Rialp.

Thurstone, L. L. y Thurstone, T.G. (1998). *Test de aptitudes escolares (TEA): niveles 1, 2 y 3*. Madrid: TEA.

Tomlinson, B. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Trejo, R. (2001). *Vivir en la Sociedad de la Información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital*. [<http://www.oei.es/revistactsi/numero1/trejo.htm>]. (Consultado 02/05/08).

Trenchs, M. (2001). *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Mérida: Editorial Milenio.

University of Cambridge (2008). *PET handbook for teachers*. [<http://www.cambridgeesol.org/resources/teacher/pet.html>] (Consultado 6/01/10).

Van Dijk, J. y Hacker, K. (2003). The digital divide as a complex and dynamic phenomenon. *The Information Society*. 19, 315-326. [http://www.gw.utwente.nl/vandijk/research/digital_divide/Digital_Divide_ovorigen/pdf_digitaldivide_website.pdf]. (Consultado 21/12/08).

Varela, R. (Coord.). (2003). *All about teaching English*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.

Veà, A. (2002). *Historia, Sociedad, Tecnología y Crecimiento de la Red. Una aproximación divulgativa a la realidad más desconocida de Internet*. Tesis doctoral. Departamento de Empresa y Tecnología. Universidad Ramón Llull, Barcelona. [<http://www.tdx.cesca.es/>]. (Consultado 02/05/07).

- Vercelli, A. (2003). *Creative Commons y la profundidad del Copyright*.
[<http://www.arielvecelli.org/ccylpdc/>]. (Consultado 11/03/10).
- Verdugo, A. (2008). *Influencia del uso de herramientas técnicas sincrónicas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: Inglés para turismo*. Tesis doctoral, Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas, UNED, Madrid, España.
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza Editorial.
- Warschauer, M. Chun, D. y DaGrossa, P. (Eds.). (2002). Technology and teacher education. *Language learning & technology*, 6, 3.
[<http://llt.msu.edu/vol6num3/pdf/vol6num3.pdf>]. (Consultado 20/03/10).
- Warschauer, M., y Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.
- Wechsler, D. (2001). *Escala de inteligencia de Wechsler para adultos (WAIS)*. Madrid: TEA.
- Weiten, W. (2008). *Psychology: Themes and variations*. Wadsworth: Cengage Learning.
- White, K.W. y Waight, B.H. (2000). *The Online teaching guide*. Needham Heights, MA: Pearson Education.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.

Wray, A. *et al.* (2003). *Projects in linguistics. A practical guide to researching language*. Londres: Arnold.

Zapata, M. (2008). Un cuarto de siglo de ayuda pedagógica en ordenadores y en redes. *Quaderns Digitals*, 51, 13-32. [<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>]. (Consultado 15/06/09).

Zeldman, J. (2006). *Web 3.0*. [<http://www.alistapart.com/articles/web3point0/>]. (Consultado 19/03/10).

ANEXO I: Técnicas cualitativas empleadas

Cuestionario nivel socio-económico	392
Cuestionario uso de lasTIC	393
Portfolio europeo de las lenguas	395
Diario de investigación (investigador).....	397
Diario de aprendizaje (sujeto del experimento)	398
Ejemplos de observación sistemática	399
Ejemplos del foro de discusión.....	400
Preguntas entrevista post-test (grupo experimental)	401
Cuestionario post-test	402

Cuestionario nivel socio-económico

Departamento de Inglés



ENCUESTA SOCIO-ECONÓMICA

Instrucciones: Responde a las preguntas subrayando o marcando con un círculo la opción correcta:

- 1- **Sexo:** Hombre / Mujer
- 2- **Edad:** menor de 16 / 16 / 17 / 18 / mayor de 18
- 3- **Tu familia está compuesta por:** más de 8 personas / 6-8 / 4-6 / 3 / 2
- 4- **Vives con...:** padres y hermanos / padres hermanos y abuelos / más familiares / otros familiares (tíos, primos) / tutor(es)
- 5- **¿Tienes animales domésticos?** Si / no
- 6- **¿Duermes solo/a en tu propia habitación?** Si / no
- 7- **¿Cuántos dormitorios tiene tu casa?** Más de 4 / 4 / 3 / 2 / 1 / estudio
- 8- **¿Te preocupan los problemas del medio ambiente?** Si / no
- 9- **¿Cuántos vehículos hay en tu casa?** Más de 3 / 3 / 2 / 1 / 0
- 10- **¿Fuma en casa algún miembro de tu familia?** Si / no
- 11- **¿Se lee algún periódico diariamente en tu casa?** Si / no (en caso afirmativo, cuál? _____)
- 12- **¿Cuántos de estos aparatos se usan en tu casa?:** lavadora / frigorífico / teléfono fijo / teléfono móvil / videoconsolas / lavaplatos / DVD / Televisión / ordenador sin internet / ordenador con internet / impresora / videocámara / cámara de fotos digital / TDT
13. **Tu padre ha estudiado...:** un doctorado / una licenciatura / una diplomatura / una FP superior / una FP básica / Bachillerato / ESO o BUP / estudios primarios / ningún estudio
14. **Tu madre ha estudiado...:** un doctorado / una licenciatura / una diplomatura / una FP superior / una FP básica / Bachillerato / ESO o BUP / estudios primarios / ningún estudio
15. **¿Trabaja tu padre?** Si / no (en caso afirmativo, ¿en qué trabaja? _____)
16. **Trabaja tu madre?** Si / no (en caso afirmativo, ¿en qué trabaja? _____)
- 17- **¿Recibes algún tipo de beca?** Si / no (Si es así, indica cuál _____)
- 18- **En los últimos 12 meses has asistido a:** (Anota el número de veces) Museos o exposiciones__ / Conciertos o recitales de música__ / Obras de teatro__ / danza__ / circo__ / cine__
- 19- **Con excepción de los libros de texto y de obligada lectura, ¿cuántos libros has leído en los últimos 12 meses?** Más de 5 / 3-5 / 2 / 1 / 0
- 20- **¿Sacas libros de la biblioteca?** Si / no
- 21- **¿Has viajado alguna vez al extranjero?** Si / no
- 22- **¿Qué sueles hacer en vacaciones?** _____
23. **¿Tiene tu familia una segunda residencia de vacaciones?** Si / no
24. **¿Qué deportes practicas?** Fútbol / tenis / golf / natación / jogging / gimnasia / ski / patinaje / montañismo / senderismo / surf / kite-surf / whiteboard / aerobio / windsurf / rafting / vela / equitación / buceo / ninguno
25. **¿Crees que el deporte es sano?** Si / no
26. **Tus padres practican algún deporte?** Si / no (en caso afirmativo, ¿cuál? _____)

Cuestionario uso de las TIC

Departamento de Inglés



ENCUESTA SOBRE EL USO DE LAS TIC

Instrucciones: Responde a las preguntas subrayando o marcando con un círculo la opción correcta:

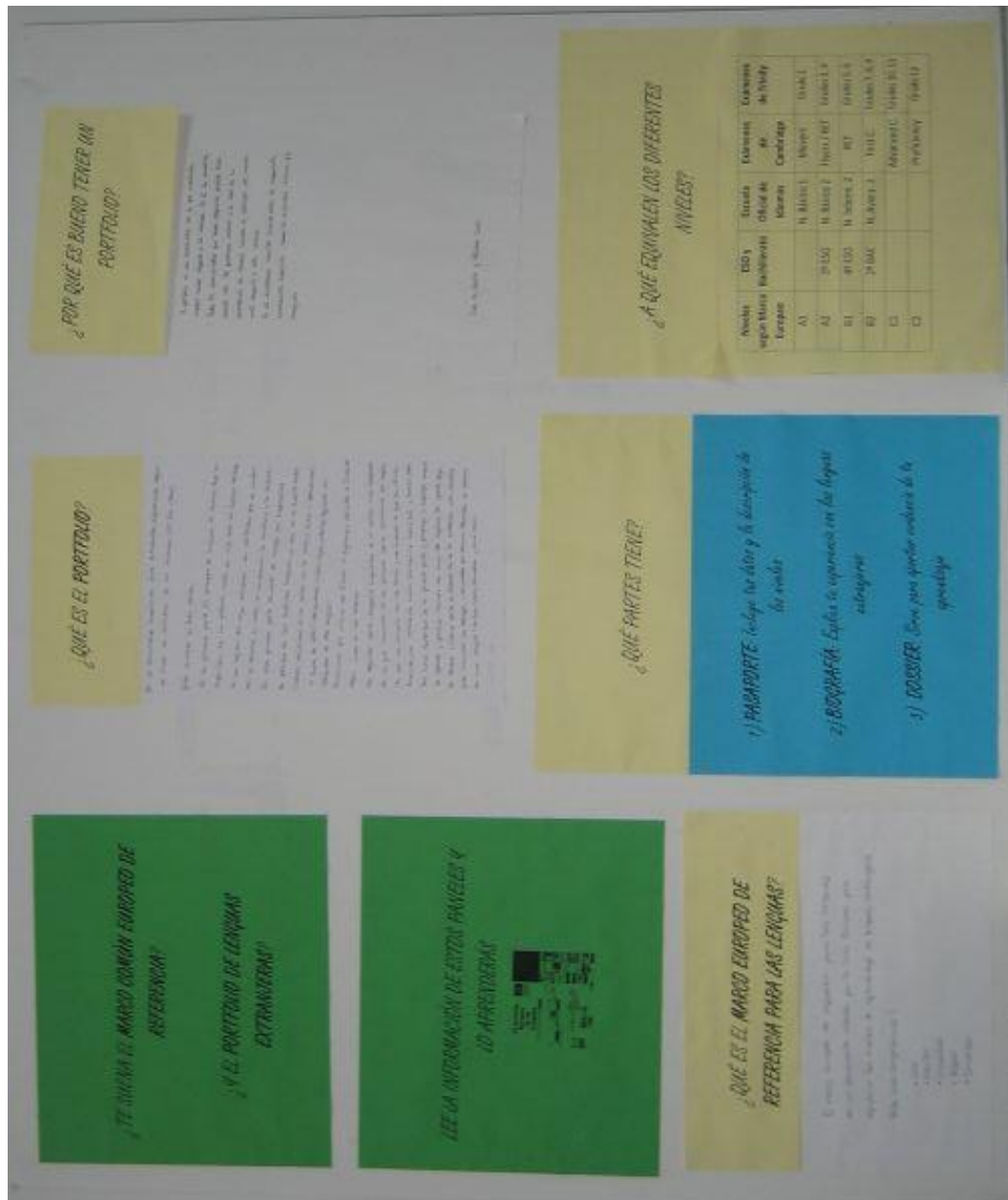
Encuesta sobre el uso de las TIC

Instrucciones: Responde a las preguntas subrayando o marcando con un círculo la opción correcta:

- 1- **Sexo:** Hombre / Mujer
- 2- **Edad:** menor de 16 / 16 / 17 / 18 / mayor de 18
1. **¿Tienes televisión en casa?** Sí / No
2. **¿Alguno de los televisores es de pantalla plana (plasma, LCD)?** Sí / No
3. **¿Dispone de los siguientes medios para recibir señal de televisión?** Antena parabólica / Televisión por cable / Televisión Digital Terrestre / Televisión a través de ADSL o línea telefónica
4. **¿Tienes ordenador en casa?** Sí / No
5. **Si tienes ordenador, ¿De qué tipo es?** Ordenador de sobremesa / Ordenador portátil / Ordenador de mano (PDA, pocket PC, palmtop)..
6. **¿Tienes teléfono fijo? Se incluyen inalámbricos** Sí / No
7. **¿Tienes algún teléfono móvil? No se incluyen inalámbricos** Sí / No
8. **¿Tienes radio? Se incluyen radiocassette y transistor que se usen en la vivienda** Sí / No
9. **¿Tienen cadena musical, equipo de alta fidelidad o laserdisk?** Sí / No
10. **¿Tienes reproductor de MP3 en casa?** Sí / No
11. **¿Tienes vídeo?** Sí / No
12. **¿Tienes DVD?** Sí / No
13. **¿Tienes fax?** Sí / No
14. **¿Hay conexión a Internet en tu casa?** Sí / No
15. **Si hay conexión a Internet, ¿a través de qué dispositivo se accede?** Ordenador de sobremesa / Ordenador portátil / Otro tipo de ordenador (PDA, pocket PC, etc) / Televisión con dispositivo específico / Videoconsola / Teléfono Móvil / Otros medios (especificar).....
16. **¿Qué tipo de conexión a Internet hay en tu casa?** Línea telefónica a través de módem / Línea ADSL./ Red de cable / Telefonía móvil / Otras (especificar).....
17. **¿Usas el teléfono móvil?** Sí / No
18. **¿Has utilizado el ordenador alguna vez?** Sí / No
19. **¿Cuándo fue la última vez que lo utilizaste?** En el último mes / Hace más de 1 mes y menos de 3 / Hace más de 3 meses y menos de 1 año / Hace más de 1 año
20. **De media, ¿con qué frecuencia has usado el ordenador en los últimos 3 meses?** Diariamente, al menos 5 días por semana / Todas las semanas, pero no diariamente / Al menos una vez al mes, pero no todas las semanas / No todos los meses
21. **Dime si en los últimos 3 meses has utilizado el ordenador en los siguientes lugares:** En tu casa (Sí / No); En el colegio (Sí / No); en casa de familiares o conocidos (Sí / No); en un centro público, como la biblioteca (Sí / No); en un cibercafé (Sí / No); en otro lugar (especificar)
22. **¿Para qué lo has utilizado?** Para ocio, música, juegos / para trabajos escolares / para otros usos (especificar)
23. **¿Has utilizado Internet alguna vez?** Sí / No
24. **¿Cuándo fue la última vez que lo utilizaste?** En el último mes / Hace más de 1 mes y menos de 3 / Hace más de 3 meses y menos de 1 año / Hace más de 1 año
25. **De media, ¿con qué frecuencia has usado Internet en los últimos 3 meses?** Diariamente, al menos 5 días por semana / Todas las semanas, pero no diariamente / Al menos una vez al mes, pero no todas las semanas / No todos los meses

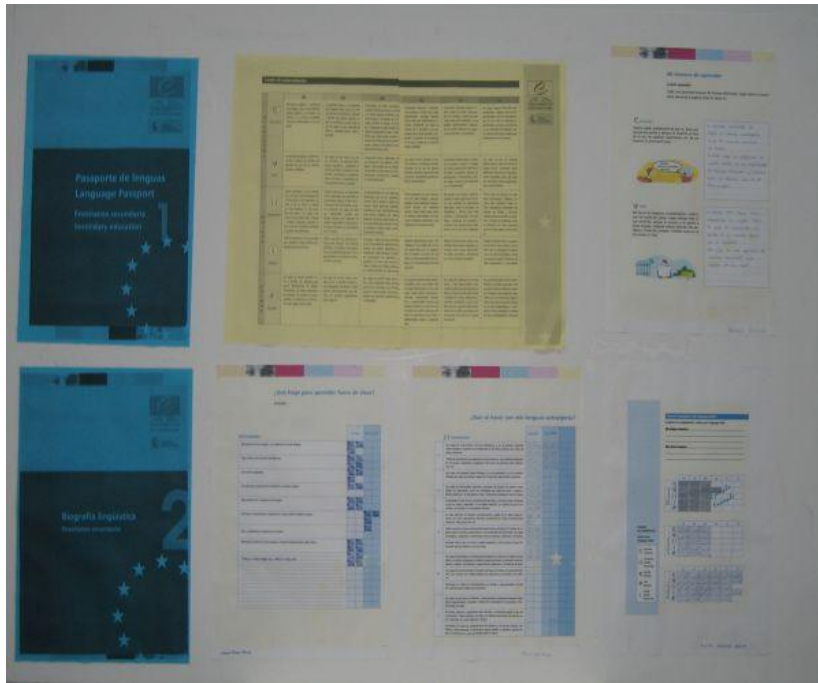
- 26. Dime si en los últimos 3 meses has utilizado Internet en los siguientes lugares:** En tu casa (Sí / No); En el colegio (Sí / No); en casa de familiares o conocidos (Sí / No); en un centro público, como la biblioteca (Sí / No); en un cibercafé (Sí / No); en otro lugar (especificar)
- 27. ¿Para qué lo has utilizado?** Para ocio, música, juegos / para trabajos escolares / para otros usos (especificar)
- 28. ¿Te gustaría utilizar Internet más de lo que lo haces habitualmente?** Sí / No
- 29. ¿Cuál es la causa de que no hagas un mayor uso de Internet?** Insuficiente conocimiento de idiomas extranjeros / Falta de tiempo / La conexión que utilizo es demasiado lenta / El coste / Falta de interés en los contenidos de Internet / Mis padres no me dejan / Otros motivos (especificar)
- 30. ¿Cuáles de las siguientes tareas relacionadas con la informática has realizado alguna vez?** Copiar o mover ficheros o carpetas / Usar copiar o cortar y pegar en un documento / Usar fórmulas aritméticas simples en una hoja de cálculo / Comprimir ficheros / Conectar o instalar dispositivos como un módem o una impresora / Escribir un programa usando un lenguaje de programación / Conectar ordenadores a un área de red local / Otras tareas (especificar)
- 31. ¿Cuáles de las siguientes tareas relacionadas con Internet has realizado alguna vez?** Usar un buscador para buscar información / Enviar correo electrónico con ficheros asociados / Enviar mensajes en *chats*, grupos de noticias o foros de discusión / Usar Internet para hacer llamadas telefónicas / Uso de aplicaciones para intercambio de música, películas, etc. / Crear una página web / Buscar, descargar e instalar *software* / Mantener el ordenador libre de virus / Otras tareas (especificar)
- 32. ¿Cómo aprendiste a utilizar el ordenador e Internet?** En el colegio / En clases fuera del colegio / Con la práctica / A través de otras personas / Otros (especificar)

Portfolio europeo de las lenguas

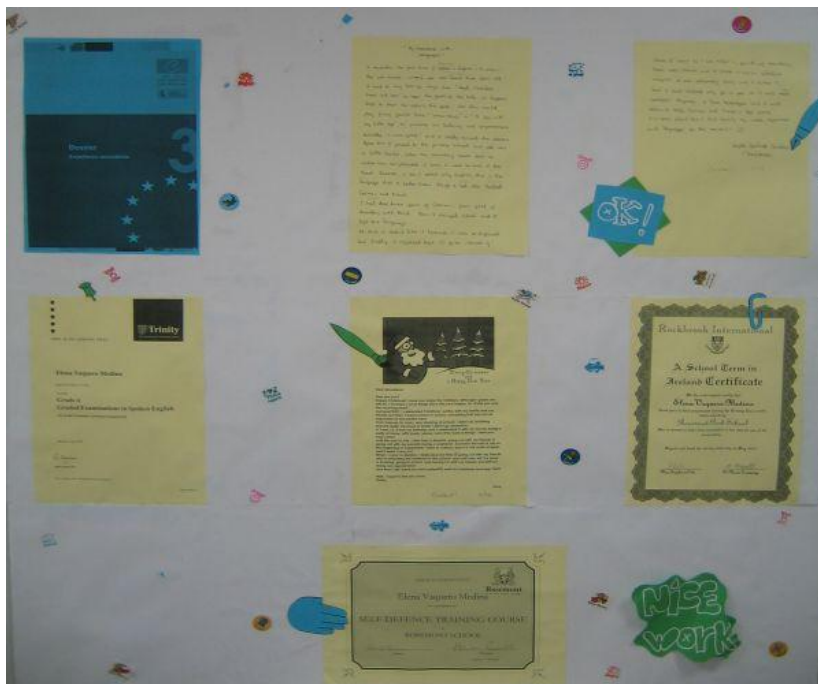


Introducción al Portfolio europeo de las lenguas

Partes del PEL: Pasaporte de Lenguas, Biografía Lingüística y Dossier



Pasaporte de Lenguas y Biografía Lingüística



Dossier

Diario de investigación (investigador)

Martes 9 de septiembre de 2008

Hoy me he decidido a empezar el diario. Aprovechando que es fiesta en Madrid, me he puesto a trabajar en la tesis, que la tengo un poco olvidada, con las vacaciones de verano.

La idea del diario no es mía, sino de Nunan. De su libro *Research Methods in Language Teaching* he cogido muchas ideas. Hay varias partes que quiero releer, como "The experimental method", "Classroom observation and research", "Program evaluation", o "Doing research".

Aun así, ya he sacado bastantes ideas tras su lectura:

- El método a utilizar, yo tenía muy claro que iba a ser Investigación-acción, pero he leído sobre el estudio comparativo (pág. 92 del libro de Nunan) y no debo descartarlo, pues hay algunas cosas que me gustaría hacer.
- Definitivamente, lo que hago es investigación-acción, eso al menos sí lo tengo claro.
- La investigación va a ser "classroom-based", en oposición a "classroom oriented".
- Ya he montado un blog para mí y mis alumnas, como sugería Nunan, ¡yipee!

Aquí está la dirección: <http://englishforbachillerato.blogspot.com/>

Extracto del diario de investigador

Diario de aprendizaje (sujeto del experimento)

Here you are going to write about your experiences with Virtual learning in English.

Please, write in the blog once a week. You will have to give information about the following aspects:

1- Title of the activity	
2- Type of activity	
3- Time spent	
4- Is there a clear objective?	
5- Is it interesting?	
6- Problems that you had	

Plantilla para el diario del alumno

1- Title of the activity	Examen PAU
2- Type of activity	Examen
3- Time spent	Vacaciones de Semana Santa
4- Is there a clear objective?	Practicar el examen de selectividad y el de evaluación
5- Is it interesting?	Nos ayuda a mejorar en los exámenes y eso siempre está bien
6- Problems that you had	No he tenido ningún problema con esta actividad

Ejemplo de una entrada del diario del alumno

Ejemplos de observación sistemática

Attempts: 9

Showing graded and ungraded attempts for each user. The one attempt for each user that is graded is highlighted. The grading method for this quiz is **Highest grade**.

	First name / Surname	Started on	Completed	Time taken	Grade/10	#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7	#8	#9	#10
		2 April 2009, 07:19 PM	14 April 2009, 11:03 AM	11 days 15 hours	8.25	1/1	1/1	1/1	0.75/1	0/0.25	0/0.25	0/0.25	0/0.25	1.75/2	2.75/3
		14 April 2009, 11:04 AM	-	open	-	-/1	-/1	-/1	-/1	-/0.25	-/0.25	-/0.25	-/0.25	-/2	-/3
		3 April 2009, 04:27 PM	8 April 2009, 01:55 PM	4 days 21 hours	8.25	1/1	1/1	0.75/1	0.25/1	0.25/0.25	0.25/0.25	0.25/0.25	0.25/0.25	2/2	2.25/3
		19 April 2009, 06:27 PM	-	open	-	-/1	-/1	-/1	-/1	-/0.25	-/0.25	-/0.25	-/0.25	-/2	-/3
		6 April 2009, 05:16 PM	6 April 2009, 05:43 PM	1 hour 27 mins	8.75	1/1	1/1	0.5/1	0.5/1	0.25/0.25	0.25/0.25	0.25/0.25	0.25/0.25	2/2	2.75/3
		1 April 2009, 11:05 AM	1 April 2009, 11:11 AM	5 mins 20 secs	10	1/1	1/1	1/1	1/1	0.25/0.25	0.25/0.25	0.25/0.25	0.25/0.25	2/2	3/3
		4 April 2009, 12:30 PM	5 April 2009, 07:28 PM	1 day 6 hours	7.75	1/1	1/1	0.5/1	0.25/1	0.25/0.25	0.25/0.25	0.25/0.25	0.25/0.25	1.5/2	2.5/3
		7 April 2009, 10:50 PM	-	open	-	-/1	-/1	-/1	-/1	-/0.25	-/0.25	-/0.25	-/0.25	-/2	-/3
		6 April 2009, 10:20 PM	10 April 2009, 12:43 PM	3 days 14 hours	6.75	1/1	1/1	0.5/1	0.25/1	0.25/0.25	0/0.25	0.25/0.25	0.25/0.25	1.25/2	2/3
	Overall average				7.95	1/1	1/1	0.65/1	0.4/1	0.2/0.25	0.15/0.25	0.2/0.25	0.2/0.25	1.7/2	2.45/3

Select all / Deselect all Delete selected attempts

Download in ODS format Download in Excel format Download in text format

Preferences just for this page

Show / download all attempts

Show / download only the attempt that is graded for each user (Highest grade)

Datos realización examen tipo PAU

EMM English 2º BAC Assignments Gerunds and Infinitives: A Story Submissions Update this Assignment

See all course grades

First name: All ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ
Surname: All ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

First name / Surname	Grade	Comment	Last modified (Estudiante)	Last modified (Profesor)	Status	Final grade
	12 / 20	Your ...	(1)helping (... Thursday, 6 November 2008, 10:23 AM	Monday, 10 November 2008, 12:28 AM	Update	12.00
	12 / 20	Your ...	1 helping 2 ... Thursday, 6 November 2008, 10:30 AM	Monday, 10 November 2008, 12:29 AM	Update	12.00
	19 / 20	Your ...	1 helping ... Thursday, 6 November 2008, 10:21 AM	Monday, 10 November 2008, 12:30 AM	Update	19.00
	15 / 20	Your ...	(1)help(2)wo... Thursday, 6 November 2008, 10:19 AM	Monday, 10 November 2008, 12:31 AM	Update	15.00
	15 / 20	Your ...	1 ... Thursday, 6 November 2008, 10:26 AM	Monday, 10 November 2008, 12:32 AM	Update	15.00
	15 / 20	Your ...	1 helping 2 ... Thursday, 6 November 2008, 10:22 AM	Monday, 10 November 2008, 12:32 AM	Update	15.00
Elena MM	-	-	-	-	Grade	-
	12 / 20	Your ...	1 ... Thursday, 6 November 2008, 10:30 AM	Monday, 10 November 2008, 12:33 AM	Update	12.00
	15 / 20	Your ...	1 helping ... Thursday, 6 November 2008, 10:21 AM	Monday, 10 November 2008, 12:36 AM	Update	15.00

Submissions shown per page 10

Allow quick grading

Save preferences

Moodle Docs for this page

You are logged in as Elena MM (Logout)

English 2º BAC

Datos realización actividad de gramática

Ejemplos del foro de discusión

The screenshot shows a web browser window displaying a Moodle forum. The browser's address bar shows the URL: <http://www.eleamartinmonje.com/mod/forum/discuss.php?id=1>. The forum page has a breadcrumb trail: EMM > English 2º BAC > Foros > Opinions about Virtual Learning in English > First Impressions. The main post is titled "First Impressions" by Elena MM, dated Friday, 26 September 2008, 07:10 PM. The content of the post asks: "Is this easy to use? Is it interesting? Please, let me know. Elena". Below the post are two replies. The first reply is from elena vaquero, dated Wednesday, 8 October 2008, 11:44 AM, with the text: "i dont have any problem to use this page. i think that its very interesting for learn english. 😊 thanks, livia and elena v!". The second reply is from María Herrera, dated Wednesday, 8 October 2008, 11:44 AM, with the text: "Re: First Impressions". The browser's taskbar at the bottom shows several open applications, including "Inicio", "Bandeja de entrada...", "Tesis completa_017...", "Diario tesis [Modo d...", "Tesis", "ALLA VIRTUAL IDIO...", and "English 2º BAC: First...".

This screenshot shows the continuation of the Moodle forum discussion. It features three more replies to the original post. The first reply is from elena vaquero, dated Wednesday, 8 October 2008, 11:44 AM, with the text: "i dont have any problem to use this page. i think that its very interesting for learn english. 😊 thanks, livia and elena v!". The second reply is from María Herrera, dated Wednesday, 8 October 2008, 11:44 AM, with the text: "Re: First Impressions", "hil I think it's a very good idea to learn english, and it shouldn't be difficult to use when we had used sometimes. thanks!!", and "María". The third reply is from Elena Flores, dated Wednesday, 8 October 2008, 11:46 AM, with the text: "Re: First Impressions", "Yes, I think that the use of the website is pretty intuitive, and also more interesting than normal classes in the classroom, because we learn better if we can do it with interactive tools, like computers, videos...". The fourth reply is from Adriana Sanz, dated Wednesday, 8 October 2008, 06:54 PM, with the text: "Re: First Impressions", "I think that is a fantastic idea and I think that can help us a lot, is a fun way to learn English". The browser's taskbar at the bottom shows the same applications as the previous screenshot, plus "Clipboard01 - Ir...". A small notification at the bottom right of the browser window reads: "No se bloquearon elementos en esta página".

Preguntas entrevista post-test (grupo experimental)

Departamento de Inglés



Entrevista estrategias repaso para PAU

(Hacer introducción, explicando el propósito de la entrevista)

- ¿Cuánto tiempo dedicas cada día a estudiar para la PAU?
- De ese tiempo, cuánto dedicas a estudiar inglés?
- ¿Puedes explicar cómo estudias inglés?
- ¿Utilizas lápiz y papel?
- ¿Utilizas el ordenador?
- ¿Qué diferencias hay entre la forma en que estudias inglés y la forma en que estudias otras asignaturas?
- ¿Utilizas el Aula Virtual para repasar?
- ¿Vuelves a hacer actividades que ya tienes corregidas o haces actividades nuevas?
- ¿Cómo memorizas el vocabulario?
- ¿Cómo estudias gramática?
- ¿Cómo practicas para la composición escrita?
- ¿Utilizas Internet para estudiar? ¿Cómo?

Guión para entrevista post-test



Diferentes momentos de la entrevista post-test

Cuestionario post-test

Primera parte del cuestionario

SurveyMonkey interface showing a survey report for "Cuestionario Final de Curso 2008-09 Lengua Inglesa 2º BAC (1)".

Survey title: Cuestionario Final de Curso 2008-09 Lengua Inglesa 2º BAC (1)

Current report: Default Report

Response Summary

Total Started Survey: 8
Total Completed Survey: 8 (100%)

Page: Default Section

1. En conjunto, la utilización del Aula Virtual ha sido útil para el aprendizaje de los siguientes aspectos (de acuerdo con las capacidades lingüísticas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas):

	Nada (1)	Algo (2)	Bastante (3)	Mucho (4)	Response Count
Comprensión auditiva (escuchar)	0.0% (0)	50.0% (4)	50.0% (4)	0.0% (0)	8
Comprensión lectora (leer)	0.0% (0)	0.0% (0)	37.5% (3)	62.5% (5)	8
Interacción oral (conversar)	12.5% (1)	75.0% (6)	12.5% (1)	0.0% (0)	8
Expresión oral (hablar)	0.0% (0)	87.5% (7)	12.5% (1)	0.0% (0)	8
Expresión escrita (escribir)	0.0% (0)	0.0% (0)	25.0% (2)	75.0% (6)	8
answered question					8
skipped question					0

2. ¿Para qué otros aspectos ha sido útil?

	Response Count
<ol style="list-style-type: none"> He encontrado una nueva forma de aprender inglés, eficaz y entretenida, con las canciones, además de haber encontrado páginas interesantes como la de british council. Ha conseguido romper el modo convencional de estudiar inglés para enseñarnos otras alternativas muy didácticas del aula virtual. para conocer otras páginas de lengua inglesa que ayuden al aprendizaje, hacer un trabajo en equipo conociendo lo que han hecho otras compañeras, tener una página de internet personalizada por ael estudio de la signatura (delicious) Para que la actividad que tocase en ordenadores la recibiera con mas ilusión porque sales de la clase. para aprender a buscar información en inglés y saber como aprender mediante otras técnicas Para los exámenes de Pau, para los phrasal verbs, aprender con juegos, aprender a hacer powerpoint y haber trabajos con información en inglés. Para divertimos haciendo diferentes juegos en inglés. Para fomentar el interés que tenemos hacia el Inglés, ya que haciendo las actividades en el ordenador, es más ameno y ponemos más interés. 	8
answered question	
skipped question	

3. Comenta alguna ventaja (si la hay) de trabajar con el Aula Virtual en relación con el aprendizaje tradicional. [Download](#)

Response Count
8

[Hide replies](#)

1. es más rápido, más fácil de corregir en caso de equivocación y tienes material más fácil de acceder.	Tue, May 12, 2009 9:06 AM	Find...
2. Al ser distinto te resulta más divertido y pones más atención, A parte es una forma de aprender en la que el alumno está continuamente activo.	Fri, May 8, 2009 9:23 AM	Find...
3. el aprendizaje es más dinámico, ameno y divertido.	Fri, May 8, 2009 9:23 AM	Find...
4. Que tienes que poner todos los sentidos porque es mas facil perderse por tender a ir más rápido.	Fri, May 8, 2009 9:23 AM	Find...
5. la rapidez del aprendizaje y la posible búsqueda de información	Fri, May 8, 2009 9:22 AM	Find...
6. Hay una gran diferencia, es más ameno por tanto nos esforzamos más, es una forma de aprender algo que quizás no nos guste mucho de una forma que sea atractiva para el alumno.	Fri, May 8, 2009 9:21 AM	Find...
7. Si tienes alguna duda de vocabulario la puedes en Internet.	Fri, May 8, 2009 9:19 AM	Find...
8. Al ser más divertido, prestamos más atención y nos esforzamos más	Fri, May 8, 2009 9:18 AM	Find...

answered question 8
skipped question 0

4. Comenta alguna desventaja (si la hay) de trabajar con el Aula Virtual en relación con el aprendizaje tradicional. [Download](#)

Response Count
7

[Hide replies](#)

1. para mí es más incómodo escribir a ordenador, sobre todo las redacciones.	Tue, May 12, 2009 9:06 AM	Find...
2. Al no ser tradicional, hay a veces que no te lo tomas en serio o se te olvida hacer algunas actividades.	Fri, May 8, 2009 9:23 AM	Find...
3. Que se te puede olvidar de que trata un texto si no salen a la vez las preguntas.	Fri, May 8, 2009 9:23 AM	Find...
4. que se caiga la red y pierdas el trabajo.	Fri, May 8, 2009 9:22 AM	Find...
5. Problemas con la entrada de el aula virtual, y el manejo informático ya que no estoy muy acostumbrada en algunos aspectos.	Fri, May 8, 2009 9:21 AM	Find...
6. Hay veces que te equivocas y borras sin querer el trabajo, por ejemplo con los exámenes de la PAU	Fri, May 8, 2009 9:19 AM	Find...
7. Si mandan tareas para hacer en el aula, dependes de la conexión de internet	Fri, May 8, 2009 9:18 AM	Find...

answered question 7
skipped question 1

5. ¿Qué problemas has encontrado en la realización de las actividades del Aula Virtual? (Puntúa del 1 al 4) [Create Chart](#) [Download](#)

	Menos problema (1)	(2)	(3)	Más problema (4)	Response Count
Problemas de acceso al equipo informático	50.0% (4)	37.5% (3)	12.5% (1)	0.0% (0)	8
Problemas de funcionamiento del equipo informático y / o Internet	12.5% (1)	87.5% (7)	0.0% (0)	0.0% (0)	8
Falta de tiempo	37.5% (3)	62.5% (5)	0.0% (0)	0.0% (0)	8
Falta de conocimientos informáticos	75.0% (6)	12.5% (1)	12.5% (1)	0.0% (0)	8
Problemas para entender las instrucciones	75.0% (6)	25.0% (2)	0.0% (0)	0.0% (0)	8
Falta de conocimientos de gramática	50.0% (4)	50.0% (4)	0.0% (0)	0.0% (0)	8
Falta de conocimientos de vocabulario	25.0% (2)	50.0% (4)	25.0% (2)	0.0% (0)	8
answered question					8
skipped question					0

6. ¿Ha supuesto alguna dificultad el trabajar con el ordenador en vez de con papel y lápiz? [Download](#)

Response Count: 8

[Hide replies](#)

1. sí, prefiero el lápiz y papel para hacer las redacciones y tener el texto en papel es, para mí, más cómodo.	Tue, May 12, 2009 9:06 AM	Find...
2. No	Fri, May 8, 2009 9:23 AM	Find...
3. no	Fri, May 8, 2009 9:23 AM	Find...
4. Pienso que es más rápido porque ahora esta todo mas informatizado y es lo que solemos usar.	Fri, May 8, 2009 9:23 AM	Find...
5. todo lo contrario.	Fri, May 8, 2009 9:22 AM	Find...
6. Sí, pero lo prefiero, no sólo aprendes inglés sino acostumbrarte a las nuevas tecnologías.	Fri, May 8, 2009 9:21 AM	Find...
7. No	Fri, May 8, 2009 9:19 AM	Find...
8. Al contrario, me siento más cómoda trabajando en el ordenador	Fri, May 8, 2009 9:16 AM	Find...

answered question: 8
skipped question: 0

7. ¿Qué actividad ha sido la que más te ha gustado? ¿Por qué? [Download](#)

Response Count: 8

[Hide replies](#)

1. Las de las canciones porque creo que es una forma de aprender inglés útil y entretenida.	Tue, May 12, 2009 9:06 AM	Find...
2. Los juegos de British council y la canción de Gloria Gaynor.	Fri, May 8, 2009 9:23 AM	Find...
3. trabajar con la página web de delicious	Fri, May 8, 2009 9:23 AM	Find...
4. Be a reporter porque nunca había hecho una entrevista así y pudimos emplear mucho la imaginación.	Fri, May 8, 2009 9:23 AM	Find...
5. las canciones y la búsqueda de una fiesta y sus orígenes.	Fri, May 8, 2009 9:22 AM	Find...
6. Las de las canciones de vocabulario.	Fri, May 8, 2009 9:21 AM	Find...
7. La actividad más interesante ha sido la de be a reporter.	Fri, May 8, 2009 9:19 AM	Find...
8. La de 'be a reporter'. Fue muy divertido hacer la grabación y escucharlo después	Fri, May 8, 2009 9:16 AM	Find...

answered question: 8
skipped question: 0

8. ¿Qué actividad ha sido la que menos te ha gustado? ¿Por qué? [Download](#)

Response Count: 8

[Hide replies](#)

1. Hacer los exámenes en internet, porque, como he dicho, prefiero trabajar en papel.	Tue, May 12, 2009 9:06 AM	Find...
2. Los exámenes de PAU.	Fri, May 8, 2009 9:23 AM	Find...
3. Revise verb tenses	Fri, May 8, 2009 9:23 AM	Find...
4. Exámenes Pau porque han sido muchos y no son tan divertidos como jugar en british council.	Fri, May 8, 2009 9:23 AM	Find...
5. ¡tener que hacer todos los borradores al acabar un trabajo!	Fri, May 8, 2009 9:22 AM	Find...
6. Las de cultura, me ha costado entender la información para los resúmenes.	Fri, May 8, 2009 9:21 AM	Find...
7. Los exámenes de la PAU.	Fri, May 8, 2009 9:19 AM	Find...
8. Algún examen de PAU que había que hacer en mitad de exámenes algún fin de semana (qué pereza)	Fri, May 8, 2009 9:16 AM	Find...

answered question: 8
skipped question: 0

9. Valora los distintos tipos de actividades en cuanto a su utilidad para tu aprendizaje de la lengua inglesa: [Create Chart](#) [Download](#)

	Nada (1)	Algo (2)	Bastante (3)	Mucho (4)	Response Count
Exámenes PAU	0.0% (0)	0.0% (0)	12.5% (1)	87.5% (7)	8
Actividades de gramática (ej. Gerunds and Infinitives)	0.0% (0)	0.0% (0)	75.0% (6)	25.0% (2)	8
Actividades de Vocabulario (ej. British / American English)	0.0% (0)	12.5% (1)	87.5% (7)	0.0% (0)	8
Actividades sobre Cultura y Sociedad (ej. Culture Calendar)	0.0% (0)	62.5% (5)	37.5% (3)	0.0% (0)	8
Actividades de comprensión oral (ej. Song "I will survive")	0.0% (0)	12.5% (1)	50.0% (4)	37.5% (3)	8
Actividades de producción oral (ej. "Be a reporter")	0.0% (0)	42.9% (3)	28.6% (2)	28.6% (2)	7
answered question					8
skipped question					0

10. ¿Crees que ha sido útil completar el blog / diario de aprendizaje al finalizar cada actividad del Aula Virtual? ¿Por qué? [Download](#)

	Response Count
Hide replies	
8	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Creo que es más útil para la profesora que para nosotras pero también te hace pensar sobre la actividad que has acabado. Tue, May 12, 2009 9:06 AM Find... 2. Sí, para poder ver la mejora a lo largo del curso. Fri, May 8, 2009 9:23 AM Find... 3. si, porque da una visión global de la actividad y ver los errores Fri, May 8, 2009 9:23 AM Find... 4. Si porque puedes darte cuenta de las dificultades y puedes cambiarlo para sacar mejor notas y superar los fallos. Fri, May 8, 2009 9:23 AM Find... 5. es muy útil ya que te permite ver los conocimientos aprendidos y obligarte a repasarlos (pero a veces da mucha pereza! Fri, May 8, 2009 9:22 AM Find... 6. Sí y no. Por un lado es bueno saber en que has tenido problemas y en que no, la utilidad, ect. Pero a veces ha sido un poco repetitivo y en algunas actividades no he visto la necesidad de el blog. Fri, May 8, 2009 9:21 AM Find... 7. Porque te ayuda a pensar más en los problemas que has tenido a la hora de hacer las actividades. Fri, May 8, 2009 9:19 AM Find... 8. Mucho. Nos ayuda a reflexionar acerca de los problemas que hemos podido tener, para poder esforzarnos más en el área en la que fallamos. Fri, May 8, 2009 9:16 AM Find... 	
answered question	
8	
skipped question	
0	

Segunda parte del cuestionario

SurveyMonkey interface showing a survey titled "Cuestionario Final de Curso 2008-09 Lengua Inglesa 2º BAC (2)". The user is logged in as "elenamartinmonje".

The survey title is: **Cuestionario Final de Curso 2008-09 Lengua Inglesa 2º BAC (2)**

Buttons: [design survey](#) [collect responses](#) [analyze results](#)

Current report: **Default Report** [Add Report](#)

Response Summary

Total Started Survey: 8
Total Completed Survey: 8 (100%)

Page: Default Section

1. ¿Has utilizado los materiales de apoyo de la sección "My Library"?

Response	Date	Action	Response Count
1. Si.	Tue, May 12, 2009 9:16 AM	Find...	7
2. Si la parte phrasal verbs	Fri, May 8, 2009 9:34 AM	Find...	
3. Si, sobre todo los phrasal verbs.	Fri, May 8, 2009 9:32 AM	Find...	
4. Sí, en gramática y vocabulario.	Fri, May 8, 2009 9:27 AM	Find...	
5. menos de lo que debería	Fri, May 8, 2009 9:27 AM	Find...	
6. No	Fri, May 8, 2009 9:26 AM	Find...	
7. Sí, algunas veces	Fri, May 8, 2009 9:25 AM	Find...	

2. ¿Has visitado las siguientes páginas web?

Website	Response Percent	Response Count
www.englishforbachillerato.blogspot.com	100.0%	8
www.englishsocietyandculture.wikispaces.com	100.0%	8
Las páginas web sugeridas en el Aula Virtual	100.0%	8
El diccionario bilingüe online	100.0%	8
El diccionario monolingüe online	100.0%	8
answered question		8
skipped question		0

3. ¿Te ha gustado completar tu Portfolio Europeo de las Lenguas? ¿Por qué? [Download](#)

Response Count: 8 [Hide replies](#)

1.	Si. Es interesante ver escrito cuales son nuestros conocimientos sobre las lenguas.	Tue, May 12, 2009 9:16 AM	Find...
2.	si, se puede valorar el nivel de inglés con más objetividad pero es un poco aburrido buscar todos los títulos y rellenar los cuadraditos	Fri, May 8, 2009 9:35 AM	Find...
3.	La verdad me pareció un poco aburrido rellenar los cuadraditos para saber el nivel de cada idioma.	Fri, May 8, 2009 9:34 AM	Find...
4.	si, me ha ayudado a darme cuenta de mis conocimientos en las lenguas que conozco, y mis carencias para poder mejorarlas.	Fri, May 8, 2009 9:32 AM	Find...
5.	Me ha parecido muy útil.	Fri, May 8, 2009 9:27 AM	Find...
6.	creo que me ha demostrado mi poco conocimiento de idiomas y la necesidad de aprenderlos	Fri, May 8, 2009 9:27 AM	Find...
7.	Si, porque me ayudó a saber mi nivel de inglés.	Fri, May 8, 2009 9:26 AM	Find...
8.	Ha estado bien porque ayuda a saber el nivel que tienes en las distintas áreas de la lengua, pero se me hizo un poco pesado	Fri, May 8, 2009 9:25 AM	Find...

answered question: 8
skipped question: 0

4. ¿Crees que es útil el Portfolio Europeo de las Lenguas? ¿Por qué? [Download](#)

Response Count: 8 [Hide replies](#)

1.	si. Ahora no creo que sea muy útil pero cuando se extienda, y se emplee a usar será bastante útil.	Tue, May 12, 2009 9:16 AM	Find...
2.	si, es una gran herramienta para el futuro aunque dudo que tenga un valor considerable en el mundo valorar	Fri, May 8, 2009 9:35 AM	Find...
3.	Si porque tienes todo junto y cuando necesites algo sabes donde tienes que buscar.	Fri, May 8, 2009 9:34 AM	Find...
4.	si, porque creo que tener recopilado todos mis documentos que demuestran mis capacidades en un idioma puede ayudarme en el futuro profesional.	Fri, May 8, 2009 9:32 AM	Find...
5.	Mucho, te ayuda a saber tu nivel de inglés y te sirve por si tienes que hacer algo a otros países.	Fri, May 8, 2009 9:27 AM	Find...
6.	a la hora de buscar trabajo es una forma de demostrar tus conocimientos y la forma en la que has vivido el inglés en tu vida	Fri, May 8, 2009 9:27 AM	Find...
7.	Creo que para la hora de trabajar no va a servir ya que tiene que estar sellado.	Fri, May 8, 2009 9:26 AM	Find...
8.	Sí, por la razón anterior	Fri, May 8, 2009 9:25 AM	Find...

answered question: 8
skipped question: 0

5. ¿Has colaborado en el trabajo con tus compañeros? ¿Con qué frecuencia? ¿Con cuántos? [Download](#)

Response Count: 8 [Hide replies](#)

1.	Sí. En las actividades que eran en grupo, como la grabación.	Tue, May 12, 2009 9:16 AM	Find...
2.	he colaborado sólo cuando era necesario porque me gusta más trabajar individualmente.	Fri, May 8, 2009 9:35 AM	Find...
3.	Si en actividades como Be a reporter o solucionando dudas en alto en "ejercicios comunes".	Fri, May 8, 2009 9:34 AM	Find...
4.	Un poquito	Fri, May 8, 2009 9:32 AM	Find...
5.	Sí, en el be a reporter, con María del Reino.	Fri, May 8, 2009 9:27 AM	Find...
6.	si, hemos hecho varias tareas en pareja y es una forma de aprender más divertida.	Fri, May 8, 2009 9:27 AM	Find...
7.	Si, nos hemos ayudado con be a reporter.	Fri, May 8, 2009 9:26 AM	Find...
8.	Sí. Hemos hecho actividades en grupo y siempre nos hemos ayudado	Fri, May 8, 2009 9:25 AM	Find...

answered question: 8
skipped question: 0

6. ¿Crees que has dedicado más tiempo al inglés con el Aula Virtual del que habrías dedicado siguiendo el método tradicional? [Download](#)

Response Count: 8

[Hide replies](#)

1. si.	Tue, May 12, 2009 9:16 AM	Find...
2. si, porque en el aula virtual es más ameno y siempre apetece más utilizar el ordenador que lápiz y papel	Fri, May 8, 2009 9:35 AM	Find...
3. Si	Fri, May 8, 2009 9:34 AM	Find...
4. si	Fri, May 8, 2009 9:32 AM	Find...
5. Mucho más. No cuesta tanto como con lápiz y papel.	Fri, May 8, 2009 9:27 AM	Find...
6. sí, gracias a la utilización de las nuevas tecnologías aprendes de forma más rápida y divertida	Fri, May 8, 2009 9:27 AM	Find...
7. Si, en casa y en clase.	Fri, May 8, 2009 9:26 AM	Find...
8. Sí, ya que las tareas que hay que hacer en el ordenador, te obligan a dedicarle tiempo	Fri, May 8, 2009 9:25 AM	Find...

answered question: 8
skipped question: 0

7. ¿Qué diferencias ves entre las actividades que has realizado en el Aula Virtual y las del libro de texto o las fotocopias? [Download](#)

Response Count: 8

[Hide replies](#)

1. Son más entretenedas.	Tue, May 12, 2009 9:16 AM	Find...
2. las del aula virtual tienen una corrección más rápida y el aula virtual es más amena y dinámica	Fri, May 8, 2009 9:35 AM	Find...
3. Las del aula son más interesantes que la gramática o el vocabulario del libro porque es distinto método.	Fri, May 8, 2009 9:34 AM	Find...
4. son más divertidas.	Fri, May 8, 2009 9:32 AM	Find...
5. Sabes el resultado en el momento, tienes diccionario más amano y da mucha menos pereza.	Fri, May 8, 2009 9:27 AM	Find...
6. el entretenimiento, poder hacer canciones y escucharlas a tiempo real	Fri, May 8, 2009 9:27 AM	Find...
7. Que las del libro de texto son más aburridas que las del aula virtual.	Fri, May 8, 2009 9:26 AM	Find...
8. Son más entretenedas y el hecho de hacerlas en el ordenador ofrece muchas más posibilidades	Fri, May 8, 2009 9:25 AM	Find...

answered question: 8
skipped question: 0

8. ¿Crees que han aumentado tus ganas de practicar el inglés al hacer actividades en el Aula Virtual? [Create Chart](#) [Download](#)

	Response Percent	Response Count
Nada (1)	0.0%	0
Algo (2)	25.0%	2
Bastante (3)	75.0%	6
Mucho (4)	0.0%	0

answered question: 8
skipped question: 0

9. El objetivo del Aula Virtual es aumentar el tiempo de aprendizaje de lengua inglesa en 2º Bachillerato. ¿En qué medida crees que se ha conseguido ese objetivo? [Create Chart](#) [Download](#)

	Response Percent	Response Count
Nada (1)	0.0%	0
Algo (2)	0.0%	0
Bastante (3)	75.0%	6
Mucho (4)	25.0%	2
answered question		8
skipped question		0

10. ¿Crees que el uso del Aula Virtual debería extenderse a otras asignaturas? ¿Por qué? [Download](#)

	Response Count	
	8	
hide replies		
1. Sí. Porque es imprescindible saber manejar internet.	Tue, May 12, 2009 9:16 AM Find...	
2. a los idiomas si, y a lo mejor también sería útil en historia para hacerla más amena	Fri, May 8, 2009 9:35 AM Find...	
3. Si porque en el ordenador se pone más interes y se te quedan mejor las cosas.	Fri, May 8, 2009 9:34 AM Find...	
4. si, para que las clases no sean tan pasivas para el alumno quien puede desconectar en cualquier momento. El aula virtual te obliga a participar y a esforzarte, y tambien te pone a prueba.	Fri, May 8, 2009 9:32 AM Find...	
5. Sí, tienes material útil de consulta sin tener que buscar papeles. Ejercicios, ayuda en la gramática.	Fri, May 8, 2009 9:27 AM Find...	
6. creo que ha tebrido un gran éxito en inglés y sería bueno que se ampliase a todas las asignaturas porque el ordenador y las actividades en internet son una froma de atraer a los jóvenes y que hagan ejercicios sin tanto esfuerzo	Fri, May 8, 2009 9:27 AM Find...	
7. Si, porque es una forma más divertida de aprender la asignatura.	Fri, May 8, 2009 9:26 AM Find...	
8. Sí. Creo que en inglés ha tenido muy buenos resultados, aunque es una de las asignaturas que tiene los contenidos menos fuertes, y quizá sea difícil trasladar los contenidos a actividades de internet de otras asignaturas como Química o Biología	Fri, May 8, 2009 9:25 AM Find...	
answered question		8
skipped question		0

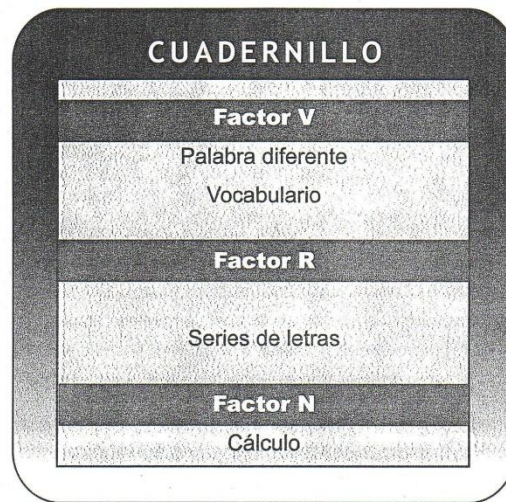
ANEXO II: Técnicas cuantitativas empleadas

Test de inteligencia verbal.....	412
Pre-test de conocimiento de la lengua inglesa	419
Pruebas objetivas	427

Test de inteligencia verbal

Nº 79

TEA 3



- Escuche las instrucciones del examinador. No pase la hoja ni escriba nada antes de que él se lo indique.
- Al principio de cada prueba hay unos ejemplos de práctica. Procure hacerlos atentamente y así contestará más fácilmente a los ejercicios.
- No escriba nada en este cuadernillo.
- Las contestaciones debe darlas en la hoja de respuestas. Atienda al examinador y él le dirá cómo debe hacerlo y dónde debe anotarlas.

ESPERE. NO PASE A LA PÁGINA SIGUIENTE HASTA QUE SE LO INDIQUEN.



Autores: L. L. Thurstone y Th. G. Thurstone. Publicado según acuerdo especial con SCIENCE RESEARCH ASSOCIATES, INC., CHICAGO, ILLINOIS, U.S.A., que se reserva todos los derechos- Copyright © 1958 by Thelma G. Thurstone. Adaptación española: Departamento I+D de TEA Ediciones, S.A. - Copyright © 1974, 2004 by TEA Ediciones, S.A. - Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 MADRID - Prohibida la reproducción total o parcial - Este ejemplar está impreso en tintas roja y negra. Si le presentan otro en tinta negra, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE - Printed in Spain. Impreso en España.

Palabra diferente

En la hoja de respuestas, bajo el título PALABRA DIFERENTE encontrará los espacios para contestar a esta prueba.

Se trata de ejercicios sobre el significado de palabras. En cada uno de ellos hay cinco palabras: cuatro parecidas y una diferente. Su tarea consiste en buscar la *palabra diferente* en cada ejercicio.

Veamos el ejemplo E1.

	A	B	C	D	E
E1	Rojo	Amarillo	Pesado	Verde	Azul

Entre estas cinco palabras, cuatro se parecen: *rojo*, *amarillo*, *verde* y *azul* (son nombres de colores); la otra, *pesado*, no es un nombre de color, es la palabra diferente. Vemos que encima de ella está la letra C, luego C es la solución del ejemplo E1 y ya se ha señalado en la hoja de respuestas el espacio correspondiente. Compruébelo.

Ahora intente resolver los ejemplos E2 y E3. En cada uno busque la palabra que es diferente, fíjese en la letra de su columna y marque la contestación en el lugar correspondiente de la hoja de respuestas.

	A	B	C	D	E
E2	Bicicleta	Zapatos	Sombrero	Guante	Calcetines
E3	Cantar	Hablar	Silbar	Oír	Tararear

En el ejemplo E2 debe haber marcado, en la hoja de respuestas, el espacio A, correspondiente a la palabra *bicicleta* que es la única de este ejemplo que no se refiere a prendas de vestir.

En el ejemplo E3 debe haber marcado el espacio D que corresponde a la palabra *oír*, la única de este ejemplo que no significa producir sonidos.

En la página siguiente encontrará más ejercicios de este tipo. Resuélvalos tan rápidamente como pueda y procure no cometer errores. Trabaje hasta que se diga ¡BASTA!, o hasta que llegue al final de la página, pero no vuelva la hoja.

Recuerde que si quiere cambiar una respuesta debe rellenar completamente el recuadro de la equivocada y señalar la nueva contestación.

Esta prueba dura 4 minutos.

ESPERE. NO PASE A LA PÁGINA SIGUIENTE HASTA QUE SE LO INDIQUEN.

EJERCICIOS

	A	B	C	D	E
1	Deteriorar	Romper	Estropear	Separar	Dañar
2	Nervio	Músculo	Hueso	Célula	Inteligencia
3	Década	Decena	Decimal	Decadente	Decálogo
4	Rodilla	Codo	Brazo	Talón	Muñeca
5	Violinista	Autor	Compositor	Dramaturgo	Poeta
	A	B	C	D	E
6	Diámetro	Bisectriz	Arista	Tangente	Ángulo
7	Abuelo	Hijo	Nieto	Hermano	Padre
8	Cesta	Cisterna	Cubo	Bolsa	Maleta
9	Betún	Asfalto	Alquitrán	Brea	Resina
10	Cacao	Pastel	Vainilla	Canela	Menta
	A	B	C	D	E
11	Agravio	Castigo	Ultraje	Afrenta	Ofensa
12	Física	Astronomía	Ciencia	Química	Botánica
13	Ambiguo	Frugal	Confuso	Mezclado	Equívoco
14	Roca	Picacho	Mina	Catarata	Lago
15	Fértil	Fecundo	Prolífico	Floral	Fructífero
	A	B	C	D	E
16	Santander	Asturias	Sevilla	Málaga	Lérida
17	Pato	Gallo	Carnero	Vaca	Caballo
18	Revista	Catálogo	Novela	Almanaque	Periódico
19	Deducir	Concluir	Reducir	Sustraer	Disminuir
20	Gallina	Tenera	Pichón	Cordero	Potro

ESPERE. NO PASE A LA PÁGINA SIGUIENTE HASTA QUE SE LO INDIQUEN.

Vocabulario

En la hoja de respuestas, bajo el título VOCABULARIO, encontrará los espacios para contestar a esta prueba.

En cada ejercicio tiene que buscar la palabra que significa lo mismo que la primera escrita en mayúsculas.

Veamos el ejemplo E1.

	A	B	C	D
E1 GRANDE	Enfermo	Amplio	Abajo	Rancio

La primera palabra es GRANDE. ¿Cuál de las otras cuatro significa *lo mismo que grande*? Es *amplio*, encima de ella está la letra B, luego B es la respuesta correcta a este ejemplo E1. Ya se ha marcado en la hoja de respuestas el espacio correspondiente. Compruébelo.

Ahora intente resolver el ejemplo siguiente, E2. Busque cuál de las cuatro palabras significa *lo mismo que ANTIGUO*, fíjese en la letra de su columna y marque en la hoja de respuestas su contestación, en el lugar correspondiente.

	A	B	C	D
E2 ANTIGUO	Seco	Largo	Feliz	Viejo

En este ejemplo E2 debe haber señalado el espacio D, en la hoja de respuestas, porque *viejo* es la palabra que significa lo mismo que ANTIGUO.

¿Ha comprendido los ejemplos? Si tiene alguna duda pregunte ahora.

En la página siguiente encontrará más ejercicios de este tipo. Resuélvalos tan rápidamente como pueda y procure no cometer errores. Trabaje hasta que le digan ¡BASTA!, o hasta que llegue al final de la página, pero no vuelva la hoja.

Recuerde que si quiere cambiar una respuesta, debe rellenar completamente el recuadro de la equivocada y marcar la nueva contestación.

Esta prueba dura 6 minutos.

ESPERE. NO PASE A LA PÁGINA SIGUIENTE HASTA QUE SE LO INDIQUEN!

EJERCICIOS

	A	B	C	D
1 PROVECHOSO	Provocativo	Usurero	Mañoso	Útil
2 CONFIANZA	Conducta	Contestación	Seguridad	Contacto
3 FRAGANTE	Aromático	Frondoso	Floral	Alcohólico
4 INTRINCADO	Unido	Complicado	Cerrado	Lacrado
5 ASOLADO	Arrasado	Macerado	Enlosado	Raso
	A	B	C	D
6 ASIGNAR	Votar	Destinar	Firmar	Localizar
7 FUSTA	Brida	Franja	Látigo	Columna
8 DISENSIÓN	Destitución	Desacuerdo	Opinión	Aflicción
9 PROFANAR	Deshonrar	Falsear	Pecar	Predecir
10 AUTONOMÍA	Autoridad	Restricción	Independencia	Potencia
	A	B	C	D
11 POSTERGAR	Proponer	Agravar	Mendigar	Posponer
12 ESBOZO	Escorzo	Bosquejo	Efigie	Perfil
13 AMORFO	Informe	Configurado	Multiforme	Isomorfo
14 PROFUSIÓN	Prominencia	Abundancia	Profecía	Profundidad
15 TUNDIR	Alisar	Deteriorar	Azotar	Dañar
	A	B	C	D
16 HEDOR	Fetidez	Penuria	Fragancia	Olor
17 INERME	Ineficaz	Débil	Indemne	Desarmado
18 CONMINAR	Amenazar	Apresurar	Perseguir	Rogar
19 PERCUTIR	Rebatir	Golpear	Percibir	Endurecer
20 DETRACTOR	Propulsor	Difusor	Infamador	Preceptor
	A	B	C	D
21 DISPENDIO	Derroche	Encarecimiento	Desorden	Descuento
22 FÚTIL	Tenue	Fugaz	Frágil	Insignificante
23 ENTIBAR	Enfriar	Entablillar	Apuntalar	Apaisar
24 INOCUO	Inodoro	Inofensivo	Insulso	Insano
25 PAUTA	Batuta	Límite	Modelo	Pausa
	A	B	C	D
26 SOBRIO	Íntegro	Parco	Juicioso	Legal
27 AVIESO	Audaz	Insolente	Abstruso	Perverso
28 DISPLICENTE	Desabrido	Sombrío	Desavenido	Calmoso
29 GENTIL	Falaz	Pagano	Cauto	Sagaz
30 DEPRECACIÓN	Reducción	Insulto	Ruego	Disminución

ESPERE. NO PASE A LA PÁGINA SIGUIENTE HASTA QUE SE LO INDIQUEN.

Series de letras

En la hoja de respuestas, bajo el título SERIES DE LETRAS, encontrará los espacios para contestar a esta prueba.

En cada ejercicio tiene que averiguar qué letra debería poner detrás de la última si tuviese que prolongar la serie siguiendo, por supuesto, el orden de las anteriores.

Veamos el ejemplo E1.

E1 a b a b a b a b

Aquí las letras siguen este orden: ab ab ab ab; si tuviéramos que continuar la serie, la letra que deberíamos poner sería la **a**. Por eso en la hoja de respuestas se ha marcado ya el espacio **a** en el ejemplo E1.

Ahora resuelva el ejemplo E2. Observe el orden que siguen las letras para ver cuál es la que debería ir después de la última y señale en la hoja de respuestas el espacio correspondiente.

E2 c a d a e a f a

En este ejemplo las letras siguen el orden: ca da ea fa. La letra siguiente sería **g** y en la hoja de respuestas debería haber marcado el espacio **g** en el ejemplo E 2.

Resuelva ahora, de esta misma forma, los ejemplos siguientes y marque sus contestaciones en la hoja de respuestas.

E3 a b x c d x e f x g h x

E4 a a a b b b c c c d d

E5 a x b y a x b y a x b

E6 a b m c d m e f m g h m

E7 a b c d a b c e a b c f a b c

En el E3 las letras siguen este orden: abx cdx efx ghx; la siguiente sería la **i**. En la hoja de respuestas debería haber marcado el espacio **i**.

En el E4 las letras siguen este orden: aaa bbb ccc dd; la siguiente sería la **d**. En la hoja de respuestas debería haber marcado el espacio **d**.

En el E5 las letras siguen este orden: axby axby axb; la siguiente sería la **y**. En la hoja de respuestas debería haber marcado el espacio **y**.

En el E6 el orden es: abm cdm efm ghm; la siguiente sería la **i**. En la hoja de respuestas debería haber marcado el espacio **i**.

En el E7 las letras siguen este orden: abcd abce abcf abc; la siguiente sería la **g**. En la hoja de respuestas debería haber marcado el espacio **g**.

¿Ha contestado a todos los ejemplos? Compruébelo y si se ha confundido en alguno corríjalo.

En la página siguiente encontrará más ejercicios de este tipo. Soluciónelos tan rápidamente como pueda y procure no cometer errores. Trabaje hasta que se diga ¡BASTA!, o hasta que llegue al final de la página, y no vuelva la hoja hasta que se lo indiquen.

Para realizar esta prueba tiene exactamente 6 minutos.

ESPERE. NO PASE A LA PÁGINA SIGUIENTE HASTA QUE SE LO INDIQUEN.

EJERCICIOS

1	a a b c c d e e f g g
2	a x a y b x b y c x c y d x d
3	a b c a b c d e f d e f g h i
4	a b c x y z d e f x y z g h i
5	a b c a b d a b e a b f
6	x y z a x y z b x y z c x y z
7	f g c h i c j k c l m c n ñ c
8	c b a c b a c b a c b
9	a m b c m d e f m g h i j
10	a a c c e e g g i i
11	e f e f c d g h g h c d i j
12	a b b c c c d d d d e e e e
13	a b c a b c d a b c d e
14	a b c c d e f f g h i i j k l
15	a b a c d c e f e g h g i j
16	a b c n o d e f n o g h i n o
17	a b b b c d d d e f f f g h h
18	h g f e d c b
19	b d f h j l n
20	a x b y c z a x b y c z a x b
21	a b b c d d e f f g h
22	h i k l n ñ p q s t v w
23	a b c a d e f d g h i g j k l
24	a s b t c u d v e w f x g
25	a a b b c d d e e f g g h
26	a a b a b c c d c d e e f
27	b d g i l n p r
28	v v v v w w w w x x x y
29	a b c c b a d e f f e d g h i
30	a b c b c d e f e f g h i h

ESPERE. NO PASE A LA PÁGINA SIGUIENTE HASTA QUE SE LO INDIQUEN.

Pre-test de conocimiento de la lengua inglesa

READING AND WRITING SAMPLE PAPER 1

Candidate
Number

Centre Number

Candidate Name _____

--	--

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS

English for Speakers of Other Languages

PRELIMINARY ENGLISH TEST

PAPER 1 Reading and Writing

SAMPLE PAPER 1

1 hour 30 minutes

Additional materials:
 Answer sheets
 Soft clean eraser
 Soft pencil (type B or HB is recommended)

TIME 1 hour 30 minutes

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page.

Write these details on your answer sheets **if they are not already printed**.

Answer **all** questions.

Write your answers clearly **on the separate answer sheets**. Use a pencil.

You may use the question paper for any rough work, but you must write your answers in pencil on the answer sheets. You will have no extra time for this, so you must finish in one and a half hours.

At the end of the examination, you should hand in both the question paper and the answer sheets.

INFORMATION FOR CANDIDATES

READING

Questions 1-35 carry one mark.

WRITING

Questions 1-5 carry one mark.

Part 2 (Question 6) carries five marks.

Part 3 (Question 7 or 8) carries fifteen marks.

This question paper consists of 14 printed pages and 2 blank pages.

© UCLES 2004

100/2031/7
Entry Level Certificate in English (ESOL) - Entry 3

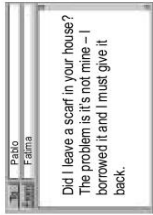
[Turn over

3

What does Fatima want Pablo to do?

A return the scarf he borrowed
 B lend her a scarf
 C look for the borrowed scarf

3



4

Message


Missa - your Spanish class is on Friday evening this week instead of Thursday, starting 15 minutes earlier than usual.

4

Missa's Spanish class

A will not be in the evening this week.
 B will be a day later than normal.
 C will no longer be on Thursday.

5



A You can use this medicine up to one month after opening it.
 B This bottle contains enough medicine for one month.
 C Unopened bottles of medicine must be thrown away within one month.

Turn Over

2

Reading
Part 1

Questions 1-5


Look at the text in each question.
 What does it say?
 Mark the correct letter A, B, or C on your answer sheet.

Example:

0

A You must stay with your luggage at all times.
 B Do not let someone else look after your luggage.
 C Remember your luggage when you leave.

0

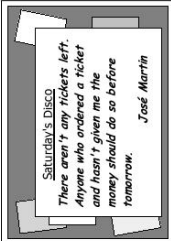


Answer: A B C

1

A Tickets for the disco can be collected after tomorrow.
 B It is possible to reserve a disco ticket if you do so by tomorrow.
 C Reserved tickets for the disco must be paid for today.


1



2

A Press the button after the doors close.
 B Press the button while the doors are closing.
 C Press the button to close the lift doors.

2



4

Part 2

Questions 6-10

The people below are all looking for a book to buy. On the opposite page there are eight book reviews. Decide which book would be the most suitable for the following people. For questions 6-10, mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.



6

Ali enjoys reading crime stories which are carefully written so that they hold his interest right to the end. He enjoys trying to guess who the criminal really is while he's reading.



7

Monica is a history teacher in London. She enjoys reading about the history of people in other parts of the world and how events changed their lives.



8

Silvia likes reading true stories which people have written about themselves. She's particularly interested in people who have had unusual or difficult lives.



9

Daniel is a computer salesman who spends a lot of time travelling abroad on planes. He enjoys detective stories which he can read easily as he gets interrupted a lot.



10

Takumi doesn't have much free time so he reads short stories which he can finish quickly. He likes reading stories about ordinary people and the things that happen to them in today's world.

5

Recommended New Books

A

London Alive

This author of many famous novels has now turned to writing short stories with great success. The stories tell of Londoners' daily lives and happen in eighteen different places – for example, one story takes place at a table in a café, another in the back of a taxi and another in a hospital.

C

The Missing Photograph

Another story about the well-known policeman, Inspector Manning. It is written in the same simple but successful way as the other Manning stories – I found it a bit disappointing as I guessed who the criminal was halfway through!

D

Come West

A serious look at one of the least-known regions of the United States. The author describes the empty villages which thousands left when they were persuaded by the railway companies to go West in search of new lives. The author manages to provide many interesting details about their history.

E

The Letter

The murder of a television star appears to be the work of thieves who are quickly caught. But they escape from prison and a young lawyer says she knows who the real criminals are. Written with intelligence, this story is so fast-moving that it demands the reader's complete attention.

F

Let me tell you ...

The twenty stories in this collection describe the lives of different people who were born in London in 1825. Each story tells the life history of a different person. Although they are not true, they gave me a real feeling for what life used to be like for the ordinary person.

G

The Last Journey

John Reynolds' final trip to the African Congo two years ago, and which unfortunately ended in his death. For the first time he has written about his adventures. He has written about his trip from the moment he stepped out of the terminal in London, who has followed Reynolds' route.

H

Free at Last!

Matthew Hunt, who spent half his life in jail for a crime he did not do, has written the moving story of his long, lonely fight to set free. Now out of prison, he has taken the advice of a judge to describe his experiences in a book.

Turn Over

7

Exploring the Arctic



The Arctic is one of the few places in the world untouched by pollution where you can see nature at its wildest and most beautiful. Join our ship the *Northern Star* on a 16-day voyage to the Arctic. During the voyage, you are able to relax and get away from it all. There are no parties or film-shows to attend, quizzes to enter, or entertainers to watch. However, we do have specialists on board who are willing to answer any of your questions about the Arctic and who will talk about the animals and birds that you see on the trip.

After setting off from Scotland, we go north along the coast of Norway to Bear Island. Along the way you'll see thousands of seabirds and wonderful scenery, with rivers of ice and huge cliffs. You will have the chance to see reindeer, polar bears, and other Arctic animals. Although we have a timetable, experience has shown that we may have to change our direction a little, depending on the weather and on which animals appear.

The *Northern Star* is a very special ship and our past voyages have been very popular. Our cabins all have the same excellent facilities, which include a private bathroom and refrigerator. Our chefs are happy to prepare any food for people on special diets. Choose just what you want to eat from the wide variety available from the dining room buffet. There is a library, shop, clinic and plenty of space for relaxation. If you need some exercise, why not go jogging every morning around the decks, or do some swimming in the indoor pool.

Prices include economy class air travel and 16 nights on board the *Northern Star*, all meals and excursions and all lectures.

Day 1 Board the *Northern Star*.

Days 2-7 We sail slowly north along the coast of Norway, stopping at places of interest.

Day 8 Tromsø. You need to get up at sunrise to see the whales as we sail towards Tromsø. Visit Tromsø to see the Arctic Museum, the cathedral and the beautiful old wooden houses. In the evening we sail away along the west coast to Bird Island, which is excellent for bird-watching.

Days 9-10 Bear Island. We arrive here in the early evening and stay overnight. Bear Island once had an active fishing industry, but today little of this remains. We will explore the island, looking out for Arctic flowers.

Days 11-16 Spitsbergen. A place of mountains and rivers of ice, it is home to a large variety of animals.

Day 17 Leave the ship in Spitsbergen and fly to London from Tromsø.



Turn Over

6

Part 3

Questions 11-20

Look at the sentences below about a journey to the Arctic on board a ship. Read the text on the opposite page to decide if each sentence is correct or incorrect. If it is correct, mark **A** on your answer sheet. If it is not correct, mark **B** on your answer sheet.

- 11 This trip is for people who like peace and quiet.
- 12 Many different activities are organised on board.
- 13 The voyage begins in Scotland.
- 14 The ship follows a fixed route.
- 15 There are different types of accommodation.
- 16 Passengers serve themselves in the dining room.
- 17 Whales can be seen in the morning near Tromsø.
- 18 There are some examples of traditional buildings in Tromsø.
- 19 The ship stays overnight in Tromsø.
- 20 Bear Island used to be a busy fishing centre.

9

23 What does the writer say about himself?

A He loves going out and meeting people.
 B He is very similar to his father.
 C He enjoys being popular.
 D He should go to bed earlier.

24 What does he say about his working life?

A He would like to appear less on TV.
 B He gets his best ideas at certain times.
 C He prefers being a comedian.
 D He should practise cooking more.

25 Which of the following is the best description of the writer?

A **The popular TV comedian who enjoys cooking, watching football, and having a busy social life.**

B **The TV cook who loves making people laugh, watching football and, above all, having a happy family life.**

C **The singing TV cook who likes making jokes, playing with his children, and having an early night.**

D **The cook and comedian who takes great care about the way he cooks his food and enjoys listening to music more than anything.**

[Turn Over

8

Part 4

Questions 21-25
 Read the text and questions below.
 For each question, mark the correct letter A, B, C or D on your answer sheet.

Ainsley Harriott

I've always been a bit of an entertainer and played the funny man. I was a part-time comedian for years, so I learned how to stand in front of audiences. It made me sure of myself. I like being liked and I love making everyone smile.

I've lived in London all my life and have just moved to a larger house with my wife Clare and our two children, Jimmy and Madeline. We spend a lot of time just singing and dancing around the house. I grew up with music because my dad is the pianist, Chester Harriott – who's still playing, by the way. My working day is divided between television and writing cook books, though. TV takes most of my time. I spend about five days a fortnight working on the cooking programmes I appear in. I eat all sorts of things at home but I only buy quality food. When I'm cooking, I experiment with whatever is in the fridge – it's good practice for my TV series.

I'm a football fan and enjoy going to matches, but I'm a home-loving person really. I don't like going to the pub but we do go out to eat about twice a month. There's nothing better than a night at home playing with the children. I rarely go to bed before midnight. Late evening is when fresh thoughts on cooking usually come to me, so I often write or plan my programmes then. When I eventually get to bed, I have no trouble sleeping!

21 What is the writer's main purpose in writing the text?

A to describe how he lives
 B to say what makes him laugh
 C to talk about his cooking ideas
 D to explain how he started in TV

22 What would a reader learn about Ainsley from the text?

A He is a very good musician.
 B He likes to plan the family meals.
 C He is nervous about performing on stage.
 D He enjoys spending time with his family.

11

26	A size	B number	C amount	D sum
27	A on	B to	C in	D of
28	A could	B ought	C must	D should
29	A ways	B habits	C manners	D actions
30	A few	B well	C less	D enough
31	A point	B place	C position	D part
32	A plenty	B much	C many	D several
33	A because	B as	C although	D even
34	A Since	B Until	C After	D If
35	A journey	B voyage	C call	D visit

[Turn Over

10

Part 5

Questions 26-35
Read the text below and choose the correct word for each space.
For each question, mark the correct letter **A, B, C** or **D** on your answer sheet.

Example:

0 A everyone B someone C both D each

Answer: A B C D

Deep Sleep

Deep sleep is important for **(0)** The actual **(26)** of sleep you need depends **(27)** your age. A young child **(28)** to sleep ten to twelve hours, and a teenager about nine hours. Adults differ a lot in their sleeping **(29)** For most of them, seven to eight hours a night is **(30)** , but some sleep longer, while others manage with only four hours.

For a good night, having a comfortable **(31)** to sleep is very important. Also, there should be **(32)** of fresh air in the room. A warm drink sometimes helps people to sleep, **(33)** it is not a good idea to drink coffee immediately before going to bed.

(34) you have to travel a very long distance, try to go to bed earlier than usual the day before the **(35)** This will help you to feel more rested when you arrive.

12

Writing

Part 1

Questions 1-5

Here are some sentences about playing tennis. For each question, complete the second sentence so that it means the same as the first. Use the words in the box. Write only the missing words on your answer sheet. You may use this page for any rough work.

Example:

0 I prefer playing tennis to playing squash.
I like **playing tennis** **playing squash**.
Answer: more than

1 It's too cold to play tennis.
It isn't warm to play tennis.

2 There are only a few squash courts in this town.
There aren't very squash courts in this town.

3 If you don't play every week, you won't improve your tennis.
You won't improve your tennis unless every week.

4 Why don't you join a tennis club?
If I were you, join a tennis club.

5 I haven't been to a tennis match for a long time.
It's a long time since a tennis match.

13

Part 2

Question 6

An English friend of yours called James gave a party yesterday, which you enjoyed. Write a card to send to James. In your card, you should

- thank him for the party
- say what you liked best
- suggest when you could both meet again.

Write **35-45 words** on your answer sheet.

Turn Over

14

Part 3

Write an answer to **one** of the questions (7 or 8) in this part.
Write your answer in the box at the top of your answer sheet.
Put the question number in the box at the top of your answer sheet.

Question 7

- This is part of a letter you receive from an English penfriend.

In your next letter, please tell me all about your favourite TV programme. Why do you like watching it? What's it about?

- Now write a letter, answering your penfriend's questions.
- Write your **letter** on your answer sheet.

Question 8


- Your English teacher has asked you to write a story.
- Your story must begin with this sentence:

I felt nervous when the phone rang.

- Write your **story** on your answer sheet.

Pruebas objetivas

Primer control primera evaluación

ENGLISH TEST 1 – TERM 1 2º Bachillerato Year 2008/09		 LOS TILOS
Name:..... Surname: Class:..... Date:.....		Mark /100

1. Complete the sentences with the words below. (2 points each = 10 points)

sensitive ■ hesitated ■ overheard ■ ignored ■ value

1. We unexpectedly heard them talking. We their conversation.
2. Your health should be important to you. You should your health.
3. He didn't answer my question immediately. He before he answered me.
4. The other girls paid no attention to her. The other girls her.
5. She understands how I feel. She's to my feelings.

2. Complete the sentences with the expressions below. (2 points each = 10 points)

break her heart ■ runs in the family ■ ran a temperature ■ break a habit ■ broke the law

1. Are you surprised that your children are so musical? Not at all. It
2. What will happen if her boyfriend leaves her? It will
3. Will Jim have to pay a fine? Yes, he will. He
4. Why isn't Sam at school today? He last night.
5. Why don't you stop smoking? I'm trying, but it's very hard to

3. Match an idiom in I to a logical continuation in II. (1,5 points each = 7,5 points)

- | I | II |
|--|---|
| 1. Don't breathe a word. | a. You never listen to what I say. |
| 2. It's like talking to the wall. | b. We want the party to be a surprise. |
| 3. I'm all ears. | c. I'm sure the information is correct. |
| 4. I heard it straight from the horse's mouth. | d. Tell me all about it. |
| 5. I couldn't get a word in edgeways. | e. They didn't stop talking for a moment. |

4. Complete the passage with a suitable relative pronoun. There may be more than one possible answer. (1,5 points each = 7,5 points)

Most people 1. lose a mobile phone don't overreact. However for some people, the thought of losing their mobile phone is frightening. They hold on tightly to their phones, especially in crowded places, 2. the risk of loss or theft is greatest. Nevertheless, "disasters" do happen. If they occur in the evening 3. the shops are closed, the problem is serious. Fortunately, in many places, mobile phones can now be bought from vending card machines in 4. you insert cash or a money card and get a phone for the sum of €44. These vending machines are greatly appreciated by people 5. mobile phones are an essential part of their lives.

5. Combine the sentences using a relative pronoun. Make any necessary changes, but do not change the meaning of the original sentences. (2 points each = 10 points)

1. Sally is my best friend. Her father is a famous film producer.
2. Edinburgh is a very beautiful city. It's the capital city of Scotland.
3. Fifty years ago, people didn't communicate by e-mail. There were no computers.
4. She grew up in a small village. It didn't have a cinema.
5. My younger sister is very untidy. I share a room with her.

6. Complete the sentences with the connectors below. (1 point each = 5 points)

nevertheless ■ in addition ■ despite ■ as well as ■ whereas

1. They decided to go on the trip the risk of rain.
2. John was hungry. He ate my sandwiches his own.
3. I don't really like parties. , I'll try to come.
4. The twins aren't identical. Sam has got red hair, Joe is blond.
5. We painted the ceiling to the walls.

READING Read the text and answer the questions that follow.

NEW USES FOR OLD MOBILE PHONES

Imagine that you are lucky enough to get a new mobile phone. You may be thrilled, but what do you do with that old, bulky model you used to use? Although many people just throw their old phones into a drawer, there are good reasons, both social and environmental, for finding more constructive uses for outdated ones.

Like many other products, used mobile phones can be recycled. Some companies will accept old models as part of a deal to exchange for a new phone, or they may offer a nominal payment for each phone that is retrieved. In order to benefit those in need, some private firms collect these outdated phones and sell them back to the providers, and then donate the fees to charity.

Mobile phone companies have got various uses for these outdated phones. Even those that hardly work can be fixed up well enough to help someone in dire need. Some phones may be programmed to call one emergency number and given to people at risk of domestic violence. Others may be only programmed to receive incoming calls, which is all that is necessary for patients awaiting news of the availability of an organ for transplant. And phones that no longer work well in developed countries may be distributed in developing nations, where telecommunication networks are less sophisticated. Finally, old phones can be taken apart, so that the various components, including plastic and metal, can be recycled separately.

Environmentally, it is important that old phone batteries, many of which contain poisonous metals, be recycled responsibly. In some US states, it is illegal to throw away phone batteries containing nickel cadmium. Even if disposal is allowed by law, batteries should end up in a properly designated landfill. One way of getting them there is to participate in the Mobile Phone Throwing World Championship, established in Finland in 1999. This event allows "athletes" to throw their phones into a safe place, and awards medals to the winners.

So when you get a new mobile phone, think carefully about what to do with the old one. At most, you can benefit someone less fortunate; at least, you should make sure that you do not endanger the environment.

**1 Choose the best answer.
(2 points each = 4 points)**

1. People may receive a little money for an old phone from
 - a. private firms.
 - b. mobile phone companies.
 - c. charities.
2. In the Mobile Phone Throwing World Championship
 - a. phones are thrown into an appropriate area.
 - b. residents of some US states are not legally allowed to participate.
 - c. only award-winning athletes compete.

**2 Complete the sentences.
(3 points each = 9 points)**

1. For both social and environmental reasons, it is important to
2. Some old phones can receive calls while others
3. In comparison to developing countries, mobile phone networks in developed nations

3 Answer the questions. (3 points each = 6 points)

1. Why may some people need a mobile phone that can only receive incoming calls?
.....
.....
2. Why is it necessary to recycle some mobile phone batteries carefully?
.....
.....


**4 Find words or expressions in the text that mean:
(1 point each = 6 points)**

1. happy and excited (paragraph I)
2. money (paragraph II)
3. almost not (paragraph III)
4. extreme (paragraph III)
5. prizes (paragraph IV)
6. help (paragraph V)

WRITING (25 points)

Write an essay (100-150 words) about the advantages and disadvantages of bringing your mobile phone to school.

Segundo control primera evaluación

ENGLISH TEST 2 (Reading - Frankenstein)- TERM 1 2º Bachillerato Year 2008/09		 LOS TILOS
Name: Surname:	Mark	
Class: Date:	/100	

A. Choose the correct answer.

1. While Victor was in Ingolstadt working on his creation,
 - a. his father was angry with him for not writing.
 - b. he hardly ever wrote to his father.
 - c. he knew his father would be proud of what he was doing.
2. The night that Victor created the monster,
 - a. he dreamed that the monster killed Elizabeth.
 - b. he held out his hand to the monster, who refused to take it.
 - c. he stayed out all night because he was scared to return to his room.
3. People thought that Justine had murdered William because
 - a. William's gold chain was found in her pocket.
 - b. her fingerprints were found on William's neck.
 - c. a man said he had seen her with William that night.
4. By watching the family in the cottage, the monster learned
 - a. lots of interesting things about Arabia.
 - b. how to make a fire.
 - c. how to speak and read.
5. Victor decided to travel to England because
 - a. he wanted to meet a scientist with similar interests to his own.
 - b. he wanted to delay his wedding to Elizabeth.
 - c. he thought it would help him to get healthy again after being ill.
6. When the monster saw Victor's dead body on the boat, he felt
 - a. at peace with himself as Victor was finally dead.
 - b. very upset and sad.
 - c. pleased with himself for destroying Victor and everyone he loved.

30 points (5 points each)

B. Choose the correct answer.

Victor Frankenstein was a rather (1. **guilty / naive**) young man who dreamed of creating many good human (2. **creations / beings**) and who instead created a monster. He worked day and night on his experiment, (3. **neglecting / arranging**) his family and friends. When he finally saw the (4. **dreadful / disgusted**) creature he (5. **created / had created**), he became very ill. He lay in bed for many weeks, (6. **raving / roaring**) constantly about the monster.

The monster (7. **looked forward / longed**) to be liked by other people and to have someone to love him. He (8. **begged / dared**) Victor to create a wife for him, but Victor refused. The monster did his best to (9. **persuade / threaten**) Victor to change his mind, but did he not succeed. Disappointed and angry, the monster (10. **swore / cursed**) Victor for creating him and decided to do as much (11. **wicked / evil**) as he could. He took his revenge on Victor by (12. **killed / killing**) Henry and Elizabeth. To try to (13. **prevent / delay**) any more tragedies, Victor went in (14. **track / search**) of the monster in order to kill him, but died before he could do so. At the end of the story, the monster cried over Victor's (15. **last breath / lifeless form**) and promised that he too will now die.


45 points (3 points each)

C. Choose one topic and write a paragraph. Your paragraph should be at least 80 words long.

1. *Frankenstein* is more than just a horror story. Write about the other themes that you find in the story.
2. Take one or two episodes from the story and write them from Elizabeth's point of view.
3. Compare the book to a film version of *Frankenstein* that you may have seen.

25 points

Examen primera evaluación

ENGLISH EXAM – TERM 1 2º Bachillerato Year 2008/09		 LOS TILOS
Name:..... Surname:		Mark
Class:..... Date:.....		/100

VOCABULARY

1. Choose the correct answer. (1 point each = 6 points)

1. The team have trained hard and are confident / graceful / proficient that they'll win.
2. He answered the question at once; he didn't interrupt / prosper / hesitate even for a moment.
3. The only proposal / rule / command here is that nobody is allowed to smoke indoors.
4. Thank you. We really miss / appreciate / deserve your help.
5. It's not surprising that he broke down / went too far / ran away and cried.
6. You may stay here dare / as long as / for the you don't misbehave.

2. Complete the passage with the words below. (1 point each = 8 points)

invented ■ starts out ■ solve ■ ignore ■ during ■ matter ■ privacy ■ came up with
 Sally wouldn't talk to anyone about her family problems. She said they were a private
 1. But we're her friends, and we couldn't 2. the fact that she was
 depressed. Then Billy 3. the idea of giving her an interactive online game, which she
 could play in the 4. of her room. The game, which is not intended to replace
 professional help, was 5. by a youth support service called "Reach Out" and it helps
 teenagers cope with stressful situations. It 6. with the player choosing a character on
 the screen. 7. the game, the player is exposed to realistic situations that teenagers
 often encounter. It helps to see that other teenagers have got similar problems, and that it is possible
 to 8. them.

3. Complete the sentences with suitable prepositions. (1 point each = 6 points)

1. We have to think and come with a plan.
2. You should visit me. You don't come anymore.
3. What does this word stand ?
4. The students stood when the headmistress came in.
5. She recently came some letters from an old boyfriend.
6. We all have red hair. It runs the family.

4. Complete the sentences by adding a suitable suffix to the words below. (1 point each = 5 points)

pollute ■ experiment ■ disaster ■ possible ■ effect

1. The project is still in the stage.
2. It all went wrong. The result was
3. Environmentalists fight the problem of
4. We are trying to find more methods of saving money.
5. Have you considered the of opening a restaurant?

5. Complete the sentences by using the correct verb *run* or *break*. Change the form of the verb where necessary. (1 point each = 5 points)

1. I don't feel well. I think I am a temperature.
2. I need to a few errands this afternoon .
3. We need to do something to the ice between them because they're so shy.
4. It's so hard to the habit of smoking.
5. You the risk of getting skin cancer if you don't protect yourself from the sun.

GRAMMAR

1. Decide which sentence has got a meaning that is similar to the first one. (1 point each = 4 points)

1. Ronny has been teaching for years.
 - a. Ronny retired after years of teaching.
 - b. Ronny is an experienced teacher.
2. I must have left my watch at home.
 - a. I had to leave my watch at home.
 - b. I'm sure I left my watch at home.
3. She could have taken her father's car.
 - a. She didn't take the car.
 - b. She needed the car.
4. Our maths teacher has been ill for three days.
 - a. We'll be having maths today after a three-day break.
 - b. We won't have a maths lesson today.

2. Complete the sentences with the correct form of the verbs below. Use any verbs, gerunds or infinitives. (1 point each = 6 points)

say ■ ski ■ pass ■ start ■ try ■ lock

1. Jim was upset that you turned down his marriage proposal. Do you ever regret "no"?
2. By the time we got to the theatre, the play, so we missed the opening act.
3. is quite a dangerous sport.
4. She is happy because she her driving test.
5. That desk is in a different position now. you to move it?.
6. Don't forget the door when you go out.

3. Put each verb in brackets into a suitable past tense. Only use the past perfect where this is absolutely necessary.(1 point each = 5 points)

Harry went back to the camp the following morning, but it was in some confusion. Soldiers
1..... (wander) around carrying equipment from one place to another, but
there 2..... (not seem) to be any purpose to what they
3..... (do). Harry 4..... (never be) in an army
camp before and wanted to know what exactly 5.....on.

4. Combine the following sentences using relative pronouns and omitting them if possible. They can be defining or non-defining. (1 point each = 5 points)

1. The Wye is a beautiful river. It flows through Hereford.
The Wye _____
2. This is Mrs. Jones. Her son won the championship last year.
This is Mrs. Jones _____
3. The flight was fully booked. We wanted to travel on it.
The flight _____
4. I can't remember the name of the hotel. We stayed at it last summer.
I can't remember _____
5. "A Brave New World" is one of the best novels by Aldous Huxley. I read it again last week.
"A Brave _____

READING

Read the text and answer the questions that follow.

CLOTHES THAT PROTECT

Not so long ago, the term "protective clothing" referred to items of clothing that protected you against harsh weather conditions. Now, clothing can not only protect you from other, more serious evils, but can even attack would-be assailants if necessary.

A specially designed jacket allows women who feel vulnerable to protect themselves without using illegal sprays or other weapons. Using an ordinary 9-volt battery, the jacket can be activated by simply pushing a button. This causes the jacket to emit noises and also to display the electrical charge it carries through narrow openings in the jacket. This is usually enough to act as a deterrent, but anyone venturing close enough to touch the jacket will be stunned by an electric shock similar to sticking a finger in an electric socket. The wearer herself is protected because the electrical element is sandwiched between layers of material which don't conduct electricity.

The jacket's advantage lies in the fact that it cannot easily be taken away from the wearer. And, because it is only available in small sizes, it is unlikely to be used by men as an attack weapon. Although it carries the hefty price tag of approximately \$1,000, its designers hope that the jacket's protective power, coupled with its fashionable look, will ensure its commercial success.

But what if it is too warm to wear a jacket? In that case, a woman might want to consider the Electric Cinderella shoes. Originally designed to make women feel both sexy and, simultaneously, empowered, these shoes can be activated by a switch on a matching necklace. This allows a hidden weapon to be displayed in the transparent tip of the shoe, which will hopefully act as a deterrent to any potential attacker. In fact, the product's designers believe that just wearing these "powerful" shoes will make women feel stronger and less vulnerable. However, if a more overtly defensive move becomes necessary, a 100,000-volt electrical charge will be transmitted through the point of the shoe, which will then break off.

So the next time you need a pair of shoes or a new jacket, you may want to consider protective ability as well as size, style and colour.

1 Are the following sentences true (T) or false (F)?

Find evidence in the text to support your answers. (2 points each = 6 points)

..... 1. After the jacket has been activated, it is impossible to see or hear the electrical charge.

.....

..... 2. The jacket is inexpensive to buy.

.....

..... 3. In order to use the shoes as a defensive device, the wearer must also wear a matching necklace.

.....

2 Find words or expressions in the text that mean:

(1 point each = 5 points)

1. dangers (paragraph I)
2. physically hurt (paragraph II)
3. large (paragraph III)
4. at the same time (paragraph IV)
5. corresponding (paragraph IV)

3 Complete the sentences.

(4 points each = 8 points)

1. To emit an electrical charge, the wearer needs to
2. The jacket is only available in small sizes, so men

4 Answer the questions.


(3 points each = 6 points)

1. Why doesn't the wearer get shocked from the jacket?
.....
.....
2. How is the jacket better than other defence methods?
.....
.....

WRITING (25 points)

Write an essay (100-150 words) about whether you think it's justified for an individual to wear protective clothing items such as the ones mentioned in the text. Explain your reasons.

Primer control segunda evaluación

ENGLISH TEST 1 – TERM 2 2º Bachillerato Year 2008/09		 LOS TILOS
Name:..... Surname: Class:..... Date:.....		Mark /100

1. Complete the sentences with the words below. (1 point each = 4 points)

nourishing ■ liable ■ lack ■ assortment ■ imbalance ■ treat ■ crave ■ rate

1. People who stop smoking sometimes a cigarette.
2. Try to eat food that doesn't vitamins and fibres.
3. She cooked some delicious, soup.
4. If you're careless, you are to have accidents.

2. Replace the words in bold with a suitable phrasal verb beginning with *put* or *bring*. (1 point each = 6 points)

1. She will earn much more money this year.
2. I won't tolerate any more bad behaviour.
3. The teacher agreed to extend the exam date for another week.
4. Please extinguish your cigarette.
5. Don't forget to return the sweater I gave you.
6. I hope they discuss my proposal.

3. Rewrite the sentences using the words in brackets. (2 points each = 10 points)

1. *Harry Potter* books are very popular. (cakes)
Harry Potter books sell
2. You can't believe everything they say. (pinch)
 You have to take what they say
3. He got very angry with me. (bit)
 He off.
4. I don't like science fiction films. (cup)
 Science fiction is not
5. The exam was very easy. (piece)
 The exam was

4. Rewrite the following sentences without changing the original meaning. (2 points each = 10 points)

1. "I can't come to your wedding next week," said Annie to her friend.
 Annie told her friend
2. William asked us how much we had paid for our car.
 "How much"
3. "Let's visit Tommy in hospital tomorrow," said Fay.
 Fay suggested that
4. "Don't touch anything in the shop," said May to her children.
 May ordered
5. "Were you home last night?" Danny asked Ellen.
 Danny asked Ellen

5. Complete the passage with suitable words. (2 points each = 20 points)

Last July, when we were visiting friends in Miami, Florida, they said they 1. planning to visit the International Mango Festival 2. afternoon. They wanted to know 3. we would join them, and even 4. taking the kids with us. They predicted that we 5. all have a wonderful time. We weren't convinced and we warned the kids 6. to expect too much. To our surprise, we all had fun. The mango collection was amazing, and the samples delicious. We asked a guide 7. mangoes were first grown, and learned they originated in East India. The guide also 8. us that mangoes have got medicinal powers, and are a fertility symbol in India. The kids said 9. weren't interested in mango history, but they admitted they 10. had a great time painting mango faces.

READING Read the text and answer the questions that follow.

GO TO A PRO

If you want to learn how to draw, you might look for an artist to teach you. Similarly, if you are interested in learning how to play tennis, you will probably hire a professional player as an instructor. But what if you want to learn how to play video games, or perfect your technique? Well, it seems that the same logic applies – find a pro!

With more video gaming tournaments offering substantial cash prizes, many game players are trying to earn a living in this “sport”. As with “athletes” in other sports, many of them find that coaching is a lucrative sideline. These players can offer their considerable expertise both to beginners and to less experienced players.

Because of the nature of the instruction, teachers and pupils do not have to get together; lessons may be conducted over the Internet in real time. In addition, games may be recorded and forwarded by e-mail so that a student's performance can be analysed by the teacher. E-Sports Entertainment Association was started by Craig Levine, a 23-year-old business studies student. Esportsea.com enables potential students to locate instructors, who charge from \$15 to \$50 per hour. Levine's profit comes from the 15% or so commission that he charges.

At Gaming-Lessons.com, another company, clients can expect to pay up to \$65 an hour for instruction. This company was founded by Tom Taylor when he was 18 years old. Although the average age of the instructors is 19, the youngest of them is only 8. This young instructor gives lessons from his home in New York, and he has used some of his earnings to buy himself a pet. However, not all clients pay in cash. Richard Jefferson, a professional basketball player, turned to Gaming-Lessons.com for help in improving his off-court game. In return, he has provided tickets to basketball games.

So if you can afford to pay for lessons, or have something you can trade, you too can take video gaming lessons from a pro.

1 Are the following statements true (T) or false (F)? Find evidence in the text to support your answers. (3 points each = 9 points)

- 1. Coaching is a full-time job for many video game players.
.....
- 2. Craig Levine makes money by taking a percentage of his instructors' earnings.
.....
- 3. Richard Jefferson wants to improve his professional basketball game.
.....

2 Find words or expressions in the text that mean: (1 point each = 4 points)

1. improve (paragraph I)
2. additional activity (paragraph II)
3. meet (paragraph III)
4. established (paragraph IV)

3 Answer the questions. (3 points each = 6 points)

1. What kind of players can benefit from video game lessons?
.....
.....
2. Why are many video game players now trying to become professional?
.....
.....


4 Complete the sentences. (3 points each = 6 points)

1. Instead of getting together with their pupils, teachers
2. Richard Jefferson gets video game lessons in exchange for

WRITING (25 points)

Write an essay (100-150 words) about the advantages and disadvantages of playing online games.

Segundo control segunda evaluación

ENGLISH TEST 2 (Reading – Vanity Fair)– TERM 2 2º Bachillerato Year 2008/09		
Name: Surname: Class: Date:	Mark /100	

A. Choose the correct answer.

1. Becky had to think about finding a husband for herself because
 - a. Miss Pinkerton’s school had closed.
 - b. she had no parents to help her do this.
 - c. she was jealous that Amelia was going to marry George.
2. Matilda Crawley stopped giving Rawdon money because
 - a. he had no debts.
 - b. he was going to fight Napoleon.
 - c. he had married Becky.
3. At the ball, Becky flirted with George and
 - a. gave Amelia compliments on her dress and hairstyle.
 - b. made unkind remarks about Amelia’s dress and hair.
 - c. gave Amelia a bouquet of flowers as a present.
4. Becky and Rawdon returned to London from Paris because
 - a. they owed money to so many people in Paris.
 - b. Becky wanted Rawdon to work for Pitt.
 - c. Matilda Crawley died.
5. When Rawdon discovered the truth about Becky and Lord Steyne, he
 - a. threw Becky’s jewellery at Lord Steyne.
 - b. decided to keep the money that Lord Steyne had given Becky.
 - c. decided to ask Lord Steyne for a job.
6. Shortly after Rawdon left her, Becky
 - a. moved to a new home in Bath.
 - b. received help from many society ladies in London.
 - c. left England and travelled around Europe.

30 points (5 points each)

B. Choose the correct answer.

George’s father, Mr Osborne, became a much (1. **nicest / nicer**) person as he grew older. At first, he seemed to care only about money. For example, he didn’t want George to marry Amelia unless her father (2. **could / may**) pay £10,000 as a marriage settlement. As Mr Sedley’s business had been losing money, Mr Osborne didn’t think that he would be able to pay such a big (3. **amount / collector**) of money. That was the last time he and George ever talked to (4. **at once / each other**) about that or any other subject. At that time, he also showed that he wasn’t a very (5. **loyal / jealous**) friend to Amelia’s father. Although Mr Sedley had helped him get (6. **started / starting**) in business, Mr Osborne said that that he didn’t (7. **owe / invest**) him anything. After George and Amelia (8. **have been getting married / got married**), old Osborne decided that George wouldn’t receive any (9. **guests / inheritance**) from him, although not having enough money might cause George (10. **harm / self-confidence**) in the future. After George (11. **had been killed / has been killed**) in battle, and Amelia was a (12. **widow / creditor**) with a baby, old Osborne still thought about her with (13. **hardly / a great deal of**) anger and refused to help her. However, after Georgy came to live with him, old Mr Osborne (14. **no longer / instead**) thought of Amelia in this way, and she was very (15. **grateful / valuable**) when Mr Osborne left her money when he died. It meant that Mr Osborne had finally accepted her as his son’s wife.


45 points (3 points each)

C. Choose one topic and write a paragraph. Your paragraph should be at least 80 words long.

1. Compare the personalities of Becky and Amelia, and include examples from the story that illustrate their similarities or differences.
2. In your opinion, how did Becky’s background influence her behaviour and the goals she thought were important?
3. Do you think George Osborne should have married Amelia? Give your reasons why or why not.
4. In what ways do you think that the two couples, Amelia and Dobbin and Becky and Jos, were suitable for each other? Give your reasons and support them with examples from the story.

25 points

Examen segunda evaluación

ENGLISH EXAM – TERM 2 2º Bachillerato Year 2008/09		
Name: Surname:		Mark
Class: Date:		/100

1. Complete the passage with the words below. (2 points each = 12 points)

command ■ proficiency ■ enthusiastic ■ throughout ■ charm ■ starts out ■ deserves ■ enables

At bookshops 1. Britain, there is always a demand for the famous *Guinness World Records*. It's a great book and 2. to be popular. Many people do not know that there is another great Guinness book – the *Guinness Book of Words*. If you are looking to buy a gift for someone who loves English, and is 3. about the language and its origins, this is the perfect gift. It's true that the book 4. non-English speakers to improve their 5. in English, but people with an excellent 6. of the language can also enjoy it.

2. Complete the sentences by using the words below with a suitable prefix. (2 points each = 10 points)

important ■ national ■ view ■ pronounce ■ able ■ annual

1. How often do they meet? They have meetings.
2. Do they speak English? Yes, but they often words.
3. Do you want to know the details? No, they're
4. Why do you want a weekend job? To me to buy a computer.
5. Does the company have branches abroad? Yes, it's an company.

3. Complete the sentences using a modal perfect and the correct form of the verbs in brackets. (2 points each = 8 points)

1. The grass is dry, so clearly it didn't rain last night.
The ground is dry so it (rain) last night.
2. It was a mistake not to tell Mary what had happened.
We (tell) Mary what had happened.
3. The bus has definitely left; there's no one at the bus stop.
There's no one at the bus stop. Obviously the bus (leave).
4. It wasn't necessary to shout at me.
You (shout) at me.

4. Replace the words in bold with a suitable phrasal verb beginning with *put* or *bring*. (2 points each = 10 points)

1. She will earn much more money this year.
2. I won't tolerate any more bad behaviour.
3. The teacher agreed to extend the exam date for another week.
4. Please extinguish your cigarette.
5. Don't forget to return the sweater I gave you.

5. Rewrite the following sentences without changing the original meaning. (3 points each = 15 points)

1. "I can't come to your wedding next week," said Annie to her friend.
Annie told her friend
2. William asked us how much we had paid for our car.
"How much"
3. "Let's visit Tommy in hospital tomorrow," said Fay.
Fay suggested that
4. "Don't touch anything in the shop," said May to her children.
May ordered
5. "Were you home last night?" Danny asked Ellen.
Danny asked Ellen

Instructions and points for PAU EXAM (50 points)

- 1) 10 points (5 points each question)
- 2) 10 points (5 points each question)
- 3) NO
- 4) NO
- 5) 30 points

ST VALENTINE'S DAY

On 14th February, St Valentine's Day, many people send a card to the one they love. The practice of sending a sweetheart or special friend a gift on Valentine's Day dates at least from the fourteenth century. But who was this Valentine? One might suppose that he was some romantic-minded fellow who pranced around in red tights or a silky toga and spread love throughout the land. However, it is a little more complicated than that.

There are several possible explanations of the origins of Valentine's Day. Firstly, February 14th was designated a feast day in the Roman Catholic calendar in honour of a Christian saint martyred by the Roman Emperor Claudius II Gothicus. The Christian was executed on February 14th. Legend has it that Saint Valentine was beheaded because he continued to marry couples after Claudius had forbidden marriage amongst his soldiers. Moreover, February 15th was the beginning of the fertility festival in Rome to honour the god Faunus. Finally, there is also an ancient belief, noted by Chaucer in a medieval poem, that each year birds begin to mate on February 14th.

However, the tradition of sending Valentine cards has no relation to saints or to fertility rites. The modern celebration somehow picked up cupids, hearts, flowers and the over-use of the colour red. It is also a day of huge profits for florists, restaurants, greetings-card companies, sweet shops and the post office. Whatever the origin, if you are in love it is great, if you are not, it is really boring.

QUESTIONS

1. Are the following statements TRUE or FALSE? Write down the evidence from the text. No marks are given for only TRUE or FALSE.

- a. Giving presents on February 14th is a very old tradition.
- b. The contemporary practice of sending a special friend a Valentine card has nothing to do with any religion.

(Puntuación máxima 2 puntos)

2. In your own words and based on the ideas from the text, answer the following questions.

- a. Explain the Christian version of the origin of St Valentine's Day.
- b. What does the writer think about the way we celebrate February 14th today?

(Puntuación máxima 2 puntos)

3. Find the words in the text that mean:

- a. moved (paragraph 1)
- b. decapitated (paragraph 2)
- c. banned (paragraph 2)
- d. immense (paragraph 3)

(Puntuación máxima 1 punto)

4. Complete the following sentence. Use the appropriate form of the word in brackets when given.


- a. We have been celebrating St Valentine's Day _____ the fourteenth century, but it is only in the past thirty years or so that sending flowers _____ (become) popular.
- b. Saint Valentine was a Roman priest _____ suffered martyrdom during the persecution of the Christians and _____ (bury) on the Via Flaminia.
- c. _____ I were in love, I _____ (send) a Valentine card to my sweetheart.
- d. Thank you for _____ (invite) me out for dinner. I like this restaurant because it is _____ (big) in town.

(Puntuación máxima 2 puntos)

5. Write about 100 to 150 words on one of the following topics.

- a. Some people dislike celebrations like St Valentine's Day or Christmas time for being too commercial. What do you think about it?
- b. St Valentine's Day in Spain: traditions and customs.

Primer control tercera evaluación

ENGLISH TEST 1 – TERM 3 2º Bachillerato Year 2008/09		
Name:..... Surname:		Mark
Class:..... Date:.....		/100

1. Complete the passage with the words and expressions below. (1 point each = 9 points)

- a great deal ■ regrets ■ terrific ■ virtually ■ got off ■ turned out ■ abroad ■ stifling ■ slight

I'm a diplomat's kid and I've spent 1. all of the last five years living 2. Dad works for the American Foreign Office, and is moved every two or three years. It hasn't been easy, but I have very few 3. In the last five years, I've learned 4. about how other kids live. In some places, I attended the local schools where they didn't speak English. In Armenia and Kazakhstan, I hung out with some really 5. local kids, and we became good friends. I even learned to speak Russian with only a 6. accent. To my surprise, school in India 7. to be very much like an American school. We studied the same subjects, and everyone spoke English. But I didn't like the climate. The heat was absolutely 8. It hit us the minute we 9. the plane.

2. Complete the chart with the British and American English words below. (0,5 point each = 6 points)

- biscuit ■ pants ■ closet ■ fortnight ■ two weeks ■ post ■ pharmacy ■ wardrobe
 cookie ■ mail ■ chemist's ■ trousers

	British English	American English
a piece of furniture	1.	2.
an item of clothing	3.	4.
an item of food	5.	6.
a shop	7.	8.
period of time	9.	10.
an action	11.	12.

3. Complete the sentences with a suitable preposition. (1 point each = 9 points)

- The dog isn't dangerous. It won't turn you.
- Johnny came to see us at the airport.
- I'm going to apply a place at college.
- This room needs to be cleaned; please see it.
- I'm very tired; I think I'll turn
- Good jobs don't come every day.
- Don't call before you come. Just turn
- Be polite, answer the questions, and all, tell the truth.
- Unfortunately, things didn't turn the way I had wanted them to.

4. Complete the sentences with the correct form of the verbs below. You may need to use a modal. (1,5 points each = 9 points)

travel ■ know ■ send ■ have ■ be ■ look

1. I wish I for a year before I start college.
2. When you arrive, me an e-mail.
3. If you careful, you wouldn't have fallen.
4. Jane is so pretty. I wish I like her.
5. Mike would read more if he more free time.
6. If people how unhappy Betty was, they would feel sorry for her.

5. Rewrite the sentences using the words in brackets. (2 points each = 12 points)

1. My advice to you is to go to university. (would)
2. It was a mistake not to invite David to my party. (wish)
3. Mary is sorry that Sally isn't her best friend. (wishes)
4. I made a big mistake not marrying Bill. (only)
5. She hasn't got enough money yet to buy a car. (as soon as)
6. It wasn't a problem for her to call, but obviously, she didn't want to. (could)

6. Choose the word that doesn't describe the word in bold. (1 point each = 5 points)

1. **late** seldom / completely / usually / occasionally
2. **personality** ancient / fun / popular / entertaining
3. **clothes** modern / trendy / lively / fashionable
4. **well** usually / rather / pretty / very
5. **view** glorious / melancholy / spectacular / breathtaking

READING Read the text and answer the questions that follow.

FUN TO TEACH

“What do you want to be when you grow up?” This is a question adults often ask young children, and traditionally, little boys have answered that they want to be firemen and little girls that they want to be ballerinas or nurses. However, according to a recent poll, more children in Britain want to go into teaching than into any other profession, and another survey confirms that this is a sensible choice.

The Training and Development Agency for Schools questioned over 2,000 university graduates, ranging in age from 21 to 45, to find out how bored they were at their jobs. The jobs that were rated the most boring were given a score of 10, and other professions were ranked in relation to this number.

Workers in administrative and manufacturing jobs turned out to be the most bored. Over half the graduates claiming to be bored at work complained that they were not sufficiently challenged in their jobs. Many were also frustrated because they were unable to use their knowledge or skills, or because their jobs were monotonous and did not offer enough variety.

Perhaps the most remarkable finding was that those working in advertising and marketing also scored high on the boredom index (7.7). And those with jobs in information technology (7.5) and science research (7.3) did not fare much better. Even graduates employed in traditionally popular and prestigious fields such as media and law reached boredom levels of 7.1 and 6.9 respectively. Approximately half of the employees who suffered from boredom at work admitted that they had, within the past year, toyed with the idea of making a career change.

Those at the bottom of the scale were teachers who, with a boredom level of just 4, surpassed even health care workers (5.1). Teachers were satisfied because their work allowed them the opportunity to interact with others and enabled them to be creative. Most of all, they didn't suffer from boredom because of the variety offered by their work, claiming that every day was different.

So it seems that, although many students can't wait to leave school, those who seek an interesting and fulfilling job may, in fact, return – on the other side of the desk!

1 Choose the correct answer. (3 points each = 9 points)

1. More children in Britain would prefer to become
 - a. firefighters.
 - b. teachers.
 - c. nurses.
2. Professions were ranked as boring in relation to
 - a. the most boring jobs.
 - b. exciting and challenging jobs.
 - c. the most common jobs.
3. The survey found that the most important factor in preventing boredom at work was
 - a. meeting new people.
 - b. ability to use knowledge or skills.
 - c. variety in daily activities.

2 Complete the sentence. (4 points)

Workers in media and law are not expected to be bored because these professions

3 Are the following statements true (T) or false (F)? Find evidence in the text to support your answers. (2 points each = 6 points)

- 1. The majority of bored graduates felt that their jobs did not provide enough challenge.
.....
- 2. About 50% of bored workers had changed their jobs within the past 12 months.
.....
- 3. Health care workers found their work less interesting than teachers did.
.....


**4 Find words or expressions in the text that mean:
(1 point each = 6 points)**

1. good (paragraph I)
2. choice (paragraph III)
3. very surprising (paragraph IV)
4. thought about (paragraph IV)
5. made it possible for (paragraph V)
6. look for (paragraph VI)

WRITING (25 points)

Do you think it is important to have fun with your job, or there are other more important aspects? Give your opinion about it. (100-150 words).

Segundo control tercera evaluación

ENGLISH TEST 2 (Reading – Wuthering Heights)– TERM 3 2º Bachillerato Year 2008/09	
Name: Surname: Class: Date:	Mark /100

A. Choose the correct answer.

1. When Mr Lockwood visited Wuthering Heights the second time,
 - a. Joseph welcomed him.
 - b. Nelly welcomed him.
 - c. Hareton and Catherine were happy to see him.
 - d. he was not given a warm welcome.
2. Mr Lockwood could not return home that night, because
 - a. the moors were covered in deep snow.
 - b. he was too tired to walk home.
 - c. Heathcliff wanted to talk to him.
 - d. he felt ill.
3. When Heathcliff was a child, Joseph, the servant, treated him
 - a. the way he treated everyone.
 - b. like a gentleman.
 - c. cruelly.
 - d. kindly by giving him advice.
4. Hindley was sent to a boarding school because
 - a. he wasn't learning enough.
 - b. he didn't like working on the farm.
 - c. he was jealous of his sister.
 - d. he and Heathcliff were always fighting.
5. After Heathcliff overheard Cathy talking to Nelly,
 - a. he sat down and listened.
 - b. he liked what he heard.
 - c. he left Wuthering Heights.
 - d. he was not surprised.
6. When Cathy realised that Heathcliff had gone,
 - a. she was angry with Joseph and Nelly.
 - b. she cried and became very ill.
 - c. she didn't care.
 - d. she told Nelly that she really loved Edgar.
7. Isabella wanted to marry Heathcliff because
 - a. she was in love with him.
 - b. he lived at Wuthering Heights.
 - c. she wanted to live in London.
 - d. he was a gypsy.
8. Edgar hit Heathcliff because
 - a. Heathcliff insulted him.
 - b. Heathcliff wanted to marry Isabella.
 - c. Heathcliff was a gypsy.
 - d. no one knew who Heathcliff's parents were.
9. Heathcliff wanted Catherine and Linton to
 - a. go and live in London.
 - b. write letters to each other.
 - c. get married.
 - d. live at Thrushcross Grange.
10. After Heathcliff died, the local people said
 - a. that he was Mr Earnshaw's son.
 - b. that he loved Cathy with all his heart.
 - c. that they had seen his ghost and Cathy's running on the moors.
 - d. that he was a gentleman.

40 points (4 points each)

B. Choose the correct answer.

The Earnshaw family (1. **had lived / was lived**) at Wuthering Heights for generations. When Mr Lockwood arrived (2. **at / to**) Thrushcross Grange, he wanted to get to know his neighbours. He (3. **began / set out**) early, walking over the moors (4. **towards / at**) Wuthering Heights. On his arrival, he (5. **knocked / knocked on**) the door. The people (6. **don't receive / didn't receive**) him warmly, and the atmosphere was cold. He soon realised that they were not (7. **interesting / interested**) in meeting new (8. **persons / people**). On his way home, he (9. **felt / feel**) that the visit (10. **was been / had been**) useless.


30 points (3 points each)

C. Choose one topic and write a paragraph. Your paragraph should be at least 80 words long.

1. Compare the characters of Heathcliff and Edgar.
2. Write about the relationship between Cathy and Heathcliff.
3. Did you like this story? If so, why? If not, why not?

30 points

Examen tercera evaluación

ENGLISH EXAM – TERM 3 2º Bachillerato Year 2008/09		
Name: Surname:		Mark /100
Class: Date:		

	UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE LA COMUNIDAD DE MADRID PRUEBA DE ACCESO A ESTUDIOS UNIVERSITARIOS (LOGSE) Curso 2004-2005 MATERIA: INGLÉS	Junio Septiembre R1 R2
---	--	------------------------------

INSTRUCCIONES GENERALES Y VALORACIÓN

1. Lea **todo el texto** cuidadosamente.
2. Lea atentamente **todas las preguntas** de la prueba.
3. Proceda a responder en **lengua inglesa** a las preguntas en el papel de examen.

TIEMPO: 1 hora y 30 minutos.

CALIFICACIÓN: La puntuación máxima de la prueba es de 10 puntos.

SAD

If you've been feeling depressed recently, this could be due to the weather. Every winter, a number of people (between 1 to 9 percent of the US population) suffer from a condition called Seasonal Affective Disorder (SAD), also known as winter depression or the winter blues.

As days become shorter, many people experience mild “winter blues”, with symptoms such as fatigue, a desire to eat more, and an increased vulnerability to infection. With the coming of spring, these symptoms disappear. But some people, 70 to 80% of them women, are so affected by the lack of sunlight that they become unable to function. They experience severe disruptions in eating and sleeping patterns, mood changes, extreme loss of energy and depression.

SAD is not a new phenomenon. In the 6th century AD, symptoms of winter depression among Scandinavians were noted by a scholar called Jordanes. Even today, SAD is most commonly found in locations further away from the equator and nearer to the poles – up to 20% of Swedes may be affected. However, SAD was not diagnosed as a medical condition until the mid-1980s.

No one is certain what causes the condition, but some researchers believe that SAD is related to a disruption of our internal body clock. This “clock” controls the secretion of hormones that affect our daily functioning. Without sufficient sunlight, the clock does not reset itself. As a result, we may feel sleepy or hungry at inappropriate times, or suffer from mood changes. Luckily, most sufferers respond to light therapy, which involves exposure to super-bright light bulbs as a supplement to weak winter sun. These may be fitted inside a light-box, which is placed in front of the user, or in the visor of a cap, which is worn by sufferers for half an hour a day.

QUESTIONS

1. Are the following statements TRUE or FALSE? Copy the evidence from the text. No marks are given for only TRUE or FALSE.

- a) SAD is sometimes called winter depression.
- b) More men than women are affected by SAD.

(Puntuación máxima: 2 puntos)

2. In your own words and based on the ideas in the text, answer the following questions.

- a) In what ways are “winter blues” different from severe winter depression?
- b) Why do most people who suffer from SAD respond to light therapy?

(Puntuación máxima: 2 puntos)

3. Find the words in the text that mean:

- a) climate (paragraph 1)
- b) not severe (paragraph 2)
- c) places (paragraph 3)
- d) tired (paragraph 4)

(Puntuación máxima: 1 punto)

4. Complete the following sentences. Use the appropriate form of the word in brackets when given.

- a) He went to _____ (cut) (his hair) because he _____ (tell) by his mother.
- b) If only I _____ (pass) the exam. Then, I _____ (go) partying with my friends.
- c) If the weather _____ (be) warmer yesterday, we _____ (enjoy) the outdoor activities a lot more.

Transform this sentence into the passive voice.

- d) They will finish the job by Monday.


(Puntuación máxima: 2 puntos)

5. Write about 100 to 150 words on ONE of the following topics.

- a) Choose a season of the year and describe your town / city at that time.
- b) Would you prefer to visit an area near the poles or near the equator? Explain your choice.

(Puntuación máxima: 3 puntos)

Examen final (post-test)

FINAL ENGLISH EXAM 2º Bachillerato Year 2008/09	 LOS TILOS
Name: Surname:	Mark
Class: Date:	/100

<p style="text-align: center;">INSTRUCCIONES GENERALES Y VALORACIÓN</p> <p>1. Lea todo el texto cuidadosamente. 2. Lea atentamente todas las preguntas de la prueba. 3. Proceda a responder en lengua inglesa a las preguntas en el papel de examen. TIEMPO: 1 hora y 30 minutos. CALIFICACIÓN: La puntuación máxima de la prueba es de 10 puntos.</p> <p style="text-align: center;">Do you sleep enough?</p> <p>A good night's sleep is becoming ever more elusive for the average American and it's a problem that plagues us at all ages, from infancy to adulthood. Now three new articles in the journal <i>Sleep</i> tackle the question of sleeplessness: two studies illuminate the reasons why teens and adults don't sleep enough. With teens, a major culprit is cellphone use; with adults, it's work. Meanwhile, a third study of young children reveals that sleep deprivation in early life may lead to future behavioral and cognitive problems.</p> <p>The study in children was conducted at the Sleep Disorders Center in Montreal, where researchers analyzed the sleep patterns of 1,500 children aged 2.5 to 6 years. The youngsters' mothers were asked to record the amount of time the children slept each night and fill out questionnaires about their child's hyperactivity, inattention and daytime sleepiness. Half of the kids slept 10 hours a night on average –the recommended amount for preschool-aged children– while 6% slumbered for less than 10 hours each night. Those short-sleeping children, says Dr. Montplaisir, performed poorly on tests of vocabulary and mental development tests at age 5, compared with the more tested group. Not surprisingly, the short-sleepers were also more likely to score higher on tests of hyperactivity at age six, which shows the importance of consistent and sufficient sleep for concentration and attention.</p> <p>The study, then, suggests that early childhood –before about 3.5 years of age– is a critical period during which parents should establish proper sleeping patterns, because lack of sleep during that stage can negatively affect behavior and development later in life.</p>	<p style="text-align: center;">MODELO</p> <p style="text-align: center;">QUESTIONS</p> <p>1. Are the following statements TRUE or FALSE? Copy the evidence from the text. No marks are given for only TRUE or FALSE.</p> <p>a. Most Americans find it easy to rest well at night. b. Researchers did not require any help from families to carry out the study on the effects of sleep in children. (Puntuación máxima: 2 puntos)</p> <p>2. In your own words and based on the ideas in the text, answer the following questions. Do not copy from the text.</p> <p>a. Why is the journal <i>Sleep</i> mentioned in the text? b. Give two differences found in the study between children who slept enough and those who did not. (Puntuación máxima: 2 puntos)</p> <p>3. Find the words in the text that mean:</p> <p>a. deal with (paragraph 1) b. insomnia (paragraph 1) c. quantity (paragraph 2) d. crucial (paragraph 3) (Puntuación máxima: 1 punto)</p> <p>4. Complete the following sentences. Use the appropriate form of the word in brackets when given.</p> <p>a. Last year 2,500 children were asked how _____ they were woken up _____ night by incoming text messages on their mobile phone. b. Adolescents _____ get a good night's sleep do better in school _____ those who don't get enough. c. It seems that children and teenagers under the age of 18 are more vulnerable to radiation coming _____ mobile phones because _____ immune systems are not strong. d. Last month I _____ (spend) too much talking on my mobile phone, but I usually spend _____ average of €20 each month." (Puntuación máxima: 2 puntos)</p> <p>5. Write about 100 to 150 words on one of the following topics.</p> <p>a. Do entertainment gadgets, such as iPods and game consoles prevent young people from getting enough sleep? Discuss. b. What things keep you awake and why do they worry you? (Puntuación máxima: 3 puntos)</p>
---	---

ANEXO III: Otra documentación relevante

Página web del Colegio para acceso al Aula Virtual de Inglés	452
Aula Virtual de Inglés en Bachillerato	452
Listado de actividades realizadas en el aula virtual de 2º bachillerato	453
Resultados de las Pruebas de Acceso a la Universidad por centros– Junio 2009	460
Resultados de las Pruebas de Acceso a la Universidad por asignaturas– Junio 2009	461
Resultados de las Pruebas de Acceso a la Universidad por centros– Septiembre 2009	462
Resultados de las Pruebas de Acceso a la Universidad por asignaturas– Septiembre 2009	463
Resultados de las Pruebas de Acceso a la Universidad de los sujetos de investigación– Junio y septiembre 2009	464

Página web del Colegio para acceso al Aula Virtual de Inglés

The screenshot shows the website for 'AULAS VIRTUALES' at Colegio Los Tilos. The header includes the school logo and 'EDUCA MADRID'. A navigation menu lists: INFORMACIÓN GENERAL, PROYECTO EDUCATIVO, FAMILIAS, CAPELLANÍA, NIVELES EDUCATIVOS, AULAS VIRTUALES, SERVICIOS, and TV Y CINE. The main content area is titled 'Aula virtual idiomas' and features a 'CONTACT@' form with fields for Name, Email, and Comment, and an 'Enviar' button. Below the form is an 'INTRANET' section with a 'entrar aula virtual' button. The main text introduces Elena Martín Monje, who is also shown in a video inset. It describes the virtual classroom as a place to practice learning, gain knowledge, and study autonomously. It lists reasons for learning languages: access to new cultures, personal challenge, learning about other cultures, and better communication skills. A small photo shows Elena Martín Monje receiving an award. The footer shows 'Internet | Modo protegido: activado' and '85%' zoom.

Aula Virtual de Inglés en Bachillerato

The screenshot shows the Moodle interface for 'Aula Virtual' in 'CENTROS EDUCATIVOS'. The user is logged in as 'Elena Martín Monje: Estudiante'. The interface includes a 'Diagrama de temas' section with 'Opinions about Virtual Learning in English' and 'Strategies to revise for PAU'. A 'Your library' section features a photo of a library and a list of resources: Guía Didáctica, Criterios corrección PAU Inglés, Elena's Blog, Revise Verb Tenses, Library of WebQuests, Songs and Grammar Collection, Useful Websites, Wiki English Society and Culture, and Phrasal Verbs. The 'Unit 1: Are you mobile' section is also visible. On the right, there is a 'Calendario' for March 2010, a 'Clave de eventos' section, and 'Interesting Websites' including Times Spelling Bee, Aula Virtual Colegio Los Tilos, The Internet Picture Dictionary, Meriam-Webster Online Dictionary, ESL Flashcards, ESL Videos, Bilingual Dictionary, ESL Games, English Pronunciation Practice, and BBC Learning English. The footer shows 'Internet | Modo protegido: activado' and '100%' zoom.

Listado de actividades realizadas en el aula virtual de 2º Bachillerato

NOTA ACLARATORIA: El comienzo del curso fue el 17 de septiembre de 2008. La semana 22-26 septiembre se utilizó para realizar los tests y encuestas iniciales.

El final de las clases presenciales y fin del experimento fue el 8 de mayo de 2009, cuando se suspendieron las clases, para facilitar la preparación de la PAU. Ésta tuvo lugar en la Comunidad de Madrid los días 8, 9 y 10 de junio. La convocatoria extraordinaria se realizó los días 15, 16 y 17 de septiembre.

1ª Evaluación

1- Give your opinion about virtual learning in English

Fecha	Semana 29 Septiembre- 3 Octubre
Objetivo	Dar opinión sobre el uso de la plataforma virtual
Input	Presentación del aula virtual a los alumnos
Actividad	Foro en Internet
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo (actividad escrita)
Entorno	Aula virtual

2- Practise non-defining relative clauses

Fecha	Semana 6-10 Octubre
Objetivo	Practicar oraciones de relativo
Input	Explicación gramatical
Actividad	Actividad para rellenar huecos
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo (actividad escrita)
Entorno	Aula virtual

3- Improve your exam techniques: PAU practice 1

Fecha	Semana 13-17 Octubre
Objetivo	Realizar PAU años anteriores
Input	Lectura de texto
Actividad	Examen PAU
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo (actividad escrita)
Entorno	Aula virtual

4- Revise verb tenses

Fecha	Semana 20-24 Octubre
Objetivo	Repasar tiempos verbales
Input	Repaso de los principales tiempos verbales
Actividad	Actividad para rellenar huecos
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo (actividad escrita)
Entorno	Aula virtual

5- Understand the use of gerunds and infinitives in English

Fecha	Semana 27-31 Octubre
Objetivo	Practicar verbos seguidos de infinitivo / gerundio
Input	Explicación gramatical
Actividad	Actividad para rellenar huecos
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo (actividad escrita)
Entorno	Aula virtual

6- Learn about society and culture: Guy Fawkes

Fecha	Semana 3-7 Noviembre
Objetivo	Aprender sobre las festividades en Inglaterra
Input	Explicación sobre la celebración de Guy Fawkes
Actividad	Búsqueda de información en un texto
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo (actividad escrita)
Entorno	Aula virtual

2ª Evaluación

7- Memorise phrasal verbs

Fecha	Semana 10-14 Noviembre
Objetivo	Creación de un glosario de <i>phrasal verbs</i>
Input	Repaso de <i>phrasal verbs</i> conocidos
Actividad	Introducción de entradas en el glosario del aula virtual
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo (actividad escrita)
Entorno	Aula virtual

8- Write your own Learning English Diary

Fecha	Semana 17-21 Noviembre
Objetivo	Creación de un diario de aprendizaje
Input	Aportación de pautas para redacción del diario
Actividad	Escritura semanal reflexionando sobre las actividades realizadas
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo (actividad escrita)
Entorno	Aula virtual

9- Learn about society and culture: Thanksgiving

Fecha	Semana 24-28 Noviembre
Objetivo	Aprender sobre las festividades en Estados Unidos
Input	Lectura sobre la celebración de Thanksgiving
Actividad	Presentación sobre Thanksgiving
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo (actividad escrita)
Entorno	Aula virtual

10- Practise verb tenses in a fun way: Song “I will survive”

Fecha	Semana 1-5 Diciembre
Objetivo	Repasar los tiempos verbales
Input	Escucha de una grabación
Actividad	Rellenar huecos
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo (actividad escrita)
Entorno	Aula virtual

11- Learn differences between British and American English

Fecha	Semana 8-12 Diciembre
Objetivo	Aprender vocabulario diferente en inglés británico y americano
Input	Explicación de principales diferencias entre inglés británico y americano
Actividad	Rellenar huecos
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo (actividad escrita)
Entorno	Aula virtual y offline (se puede bajar archivo)

12- Christmas activities

Fecha	Semana 15-19 Diciembre
Objetivo	Aprender costumbres navideñas de países de habla inglesa
Input	Enlaces a páginas web en inglés sobre la Navidad
Actividad	Rellenar huecos, escribir carta, juegos online, etc
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo
Entorno	Aula virtual, páginas web

13- Improve your exam techniques: PAU practice 2

Fecha	Semana 12-15 Enero
Objetivo	Realizar PAU Septiembre 2008
Input	Lectura de texto
Actividad	Examen PAU
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo (actividad escrita)
Entorno	Aula virtual

14- Culture Calendar

Fecha	Semanas 19-30 Enero
Objetivo	Crear wiki con fechas relevantes cultura inglesa
Input	Muestra de un calendario tradicional, con diferentes celebraciones en países de lengua inglesa
Actividad	Crear presentación PowerPoint, crear wiki
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo (actividad escrita)
Entorno	Aula virtual y offline (PowerPoint)

15- Improve your exam techniques: PAU practice 3

Fecha	Semana 2-6 Febrero
Objetivo	Realizar PAU Septiembre 2008
Input	Lectura de texto
Actividad	Examen PAU
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo (actividad escrita)
Entorno	Aula virtual

16- Online listening: listening for key words

Fecha	Semana 9-13 Febrero
Objetivo	Actividad de listening
Input	Escucha de la canción en formato .mp3 en ordenador
Actividad	Reconocimiento de palabras clave
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo (actividad de escucha)
Entorno	Ordenador, uso del reproductor de sonido

3ª Evaluación**17- Be a reporter**

Fecha	Semana 16-20 Febrero
Objetivo	Realizar una entrevista oral
Input	Noticia de un periódico inglés
Actividad	Producción escrita y oral en formato entrevista
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo (lectura, escritura, conversación)
Entorno	Aula Virtual

18- Speech Trainer

Fecha	Semana 23-27 Febrero
Objetivo	Práctica de pronunciación
Input	Software Speech Trainer
Actividad	Práctica de fonemas
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo (práctica oral)
Entorno	Ordenador

19- Glossary: Phrasal Verbs

Fecha	Semana 2-6 Marzo
Objetivo	Completar el glosario de <i>phrasal verbs</i>
Input	Repaso de <i>phrasal verbs</i> conocidos
Actividad	Introducción de entradas en el glosario del aula virtual
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo (actividad escrita)
Entorno	Aula virtual

20- My Delicious

Fecha	Semana 9-13 Marzo
Objetivo	Selección de páginas web para revisión PAU
Input	Lista de páginas web para ESL
Actividad	Creación de cuenta propia en www.delicious.com
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo (Actividad con página web)
Entorno	Ordenador

21- Portfolio Display

Fecha	Semana 16-20 Marzo
Objetivo	Preparación de murales con trabajo Portfolio
Input	Selección de hojas de portfolios de los alumnos
Actividad	Elaboración de los murales
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo
Entorno	Clase

22- Online exam practice

Fecha	Semana 23-27 Marzo
Objetivo	Utilizar página web editorial para preparar PAU
Input	www.oxfordbachillerato.es
Actividad	Realización de práctica de exámenes
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo (actividad escrita)
Entorno	Ordenador

23- PAU Practice 4

Fecha	Semana 30 Marzo - 2 Abril
Objetivo	Realizar PAU Septiembre 2005
Input	Lectura de texto
Actividad	Examen PAU
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo (actividad escrita)
Entorno	Aula virtual

24- Glossary Phrasal Verbs

Fecha	Semana 14 – 17 Abril
Objetivo	Completar el glosario de <i>phrasal verbs</i>
Input	Repaso de <i>phrasal verbs</i> conocidos
Actividad	Introducción de entradas en el glosario del aula virtual
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo (actividad escrita)
Entorno	Aula virtual

25- World Book Day

Fecha	Semana 20-24 Abril
Objetivo	Realización de actividades relacionadas con día del libro
Input	http://wizard.4teachers.org/worksheet/view.php?id=130341
Actividad	WebTask
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo (actividad escrita)
Entorno	Ordenador

26- Tea Party

Fecha	Semana 27 – 30 Abril
Objetivo	Aprender sobre la importancia del té en la cultura inglesa
Input	Lectura sobre las normas para hacer un buen té
Actividad	Fiesta con té, pastas y tarta
Papel del profesor	Monitor
Papel del alumno	Activo (traer todo lo necesario para la fiesta)
Entorno	Clase

27- Forum: What am I going to do to revise for PAU?

Fecha	Semana 4 – 8 Mayo
Objetivo	Reflexionar sobre estrategias de repaso para PAU
Input	Foro de debate
Actividad	Participación en el foro
Papel del profesor	Monitor y facilitador
Papel del alumno	Activo (participación escrita)
Entorno	Aula Virtual

Resultados de las Pruebas de Acceso a la Universidad por centros- Junio 2009

UNIVERSIDAD POLITECNICA DE MADRID

Estadística Pruebas por Centro

Año Académico: 2008-09 **Convocatoria:** J JUNIO 2009
Tipo Prueba: BAT Estudios Universitarios - LOGSE

Centro	Matric.	Aptos	No aptos	No Pres.	%Aptos	%No Aptos	%No Pres.
1 ACADEMIA ARIES	77	48	29	0	62.34	37.66	0.00
9 COLEGIO STA. M ^a .DE LOS APOSTOLES	15	9	5	1	60.00	33.33	6.67
11 INSTITUCION PROFESIONAL SALESIANA	42	37	5	0	88.10	11.90	0.00
12 IES BARAJAS	7	7	0	0	100.00	0.00	0.00
13 IES BARRIO DE BILBAO	4	1	3	0	25.00	75.00	0.00
14 IES C. M ^a RODRIGUEZ DE VALCARCEL	10	8	2	0	80.00	20.00	0.00
16 IES ENRIQUE TIERNO GALVAN	14	10	4	0	71.43	28.57	0.00
17 IES FRANCISCO TOMAS Y VALIENTE	14	14	0	0	100.00	0.00	0.00
18 IES JUAN DE LA CIERVA	99	95	4	0	95.96	4.04	0.00
19 IES LAS MUSAS	47	45	2	0	95.74	4.26	0.00
2 ACADEMIA DARIO ESTUDIO	46	28	17	1	60.87	36.96	2.17
21 IES MORATALAZ	6	6	0	0	100.00	0.00	0.00
22 IES PACIFICO	11	7	4	0	63.64	36.36	0.00
23 IES PALOMERAS-VALLECAS	28	24	4	0	85.71	14.29	0.00
24 IES PARQUE ALUCHE	26	16	10	0	61.54	38.46	0.00
25 IES PRADOLONGO	12	9	3	0	75.00	25.00	0.00
27 IES SANTA ENGRACIA	9	5	4	0	55.56	44.44	0.00
28 IES VALLECAS-MAGERIT	12	9	3	0	75.00	25.00	0.00
29 IES VILLABLANCA	17	14	3	0	82.35	17.65	0.00
30 IES VISTA ALEGRE	10	9	1	0	90.00	10.00	0.00
31 RECTORADO	3	2	1	0	66.67	33.33	0.00
32 COLEGIO LOS TILOS	9	9	0	0	100.00	0.00	0.00
4 ACADEMIA TORVAL'L	23	11	12	0	47.83	52.17	0.00
6 C.E.S. BESANA	19	17	2	0	89.47	10.53	0.00
7 PADRE PIQUER	72	54	18	0	75.00	25.00	0.00
8 COLEGIO LAS ROSAS S.A.L	17	14	3	0	82.35	17.65	0.00
10 FUNDACIÓN SANTA ANA Y SAN RAFAEL	70	55	15	0	78.57	21.43	0.00
Total	719	563	154	2	78.30	21.42	0.28

Resultados de las Pruebas de Acceso a la Universidad por asignaturas- Junio 2009

UNIVERSIDAD POLITECNICA DE MADRID

Estadística Pruebas por Asignatura

Año Académico: 2008-09 **Convocatoria:** J JUNIO 2009

Tipo Prueba: BAT Estudios Universitarios - LOGSE

Asignatura	Matric.	Aptos	No Aptos	No Pres.	%Aptos	%No Apt	%No Pre
29 FILOSOFIA II	356	229	127	0	64.33	35.67	0.00
30 HISTORIA	363	232	129	2	63.91	35.54	0.55
31 INGLÉS	717	376	339	2	52.44	47.28	0.28
32 FRANCÉS	2	2	0	0	100.00	0.00	0.00
33 LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA	719	469	248	2	65.23	34.49	0.28
34 MATEMÁTICAS II	276	142	134	0	51.45	48.55	0.00
35 FÍSICA	215	109	106	0	50.70	49.30	0.00
36 BIOLOGÍA	208	81	126	1	38.94	60.58	0.48
37 QUÍMICA	252	170	82	0	67.46	32.54	0.00
38 LATÍN II	65	34	31	0	52.31	47.69	0.00
40 MATEMÁTICAS APLICADAS A LAS CC. SOCIALES	251	69	176	6	27.49	70.12	2.39
41 GEOGRAFÍA	256	117	136	3	45.70	53.13	1.17
42 HISTORIA DEL ARTE	95	49	45	1	51.58	47.37	1.05
44 DIBUJO TÉCNICO	101	73	28	0	72.28	27.72	0.00
45 ELECTROTECNIA	17	8	9	0	47.06	52.94	0.00
47 TECNOLOGÍA INDUSTRIAL II	18	14	4	0	77.78	22.22	0.00
48 CC. DE LA TIERRA Y MEDIO-AMBIENTALES	133	99	33	1	74.44	24.81	0.75
49 ECONOMÍA Y ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS	192	116	72	4	60.42	37.50	2.08
53 HISTORIA DE LA MUSICA	52	43	9	0	82.69	17.31	0.00
54 GRIEGO II	42	38	4	0	90.48	9.52	0.00

Resultados de las Pruebas de Acceso a la Universidad por centros- Septiembre 2009

UNIVERSIDAD POLITECNICA DE MADRID

Estadística Pruebas por Centro

Año Académico: 2008-09 **Convocatoria:** SEP SEP2009
Tipo Prueba: BAT Estudios Universitarios - LOGSE

Centro	Matric.	Aptos	No aptos	No Pres.	%Aptos	%No Aptos	%No Pres.
1 ACADEMIA ARIES	45	23	20	2	51.11	44.44	4.44
9 COLEGIO STA. M ^a .DE LOS APOSTOLES	10	5	5	0	50.00	50.00	0.00
11 INSTITUCION PROFESIONAL SALESIANA	2	1	0	1	50.00	0.00	50.00
12 IES BARAJAS	3	2	1	0	66.67	33.33	0.00
13 IES BARRIO DE BILBAO	4	2	2	0	50.00	50.00	0.00
14 IES C. M ^a RODRIGUEZ DE VALCARCEL	3	2	1	0	66.67	33.33	0.00
16 IES ENRIQUE TIERNO GALVAN	6	2	4	0	33.33	66.67	0.00
17 IES FRANCISCO TOMAS Y VALIENTE	8	8	0	0	100.00	0.00	0.00
18 IES JUAN DE LA CIERVA	25	22	3	0	88.00	12.00	0.00
19 IES LAS MUSAS	12	11	1	0	91.67	8.33	0.00
2 ACADEMIA DARIO ESTUDIO	34	13	21	0	38.24	61.76	0.00
21 IES MORATALAZ	4	3	1	0	75.00	25.00	0.00
22 IES PACIFICO	8	2	6	0	25.00	75.00	0.00
23 IES PALOMERAS-VALLECAS	12	7	5	0	58.33	41.67	0.00
24 IES PARQUE ALUCHE	8	3	5	0	37.50	62.50	0.00
25 IES PRADOLONGO	3	2	1	0	66.67	33.33	0.00
27 IES SANTA ENGRACIA	4	1	3	0	25.00	75.00	0.00
28 IES VALLECAS-MAGERIT	8	4	4	0	50.00	50.00	0.00
29 IES VILLABLANCA	3	1	2	0	33.33	66.67	0.00
30 IES VISTA ALEGRE	4	3	1	0	75.00	25.00	0.00
31 RECTORADO	1	1	0	0	100.00	0.00	0.00
32 COLEGIO LOS TILOS	5	3	2	0	60.00	40.00	0.00
4 ACADEMIA TORVAL'L	16	6	9	1	37.50	56.25	6.25
6 C.E.S. BESANA	9	2	6	1	22.22	66.67	11.11
7 PADRE PIQUER	17	6	11	0	35.29	64.71	0.00
8 COLEGIO LAS ROSAS S.A.L	11	5	6	0	45.45	54.55	0.00
10 FUNDACIÓN SANTA ANA Y SAN RAFAEL	15	10	5	0	66.67	33.33	0.00
Total	280	150	125	5	53.57	44.64	1.79

Resultados de las Pruebas de Acceso a la Universidad por asignaturas- Septiembre 2009

UNIVERSIDAD POLITECNICA DE MADRID

Estadística Pruebas por Asignatura

Año Académico: 2008-09 **Convocatoria:** SEP SEP2009

Tipo Prueba: BAT Estudios Universitarios - LOGSE

Asignatura	Matric.	Aptos	No Aptos	No Pres.	%Aptos	%No Apt	%No Pre
29 FILOSOFIA II	150	57	90	3	38.00	60.00	2.00
30 HISTORIA	130	56	72	2	43.08	55.38	1.54
31 INGLÉS	278	126	147	5	45.32	52.88	1.80
32 FRANCÉS	1	1	0	0	100.00	0.00	0.00
33 LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA	280	147	127	6	52.50	45.36	2.14
34 MATEMÁTICAS II	94	11	81	2	11.70	86.17	2.13
35 FÍSICA	77	33	42	2	42.86	54.55	2.60
36 BIOLOGÍA	64	6	58	0	9.38	90.63	0.00
37 QUÍMICA	88	21	67	0	23.86	76.14	0.00
38 LATÍN II	24	8	16	0	33.33	66.67	0.00
40 MATEMÁTICAS APLICADAS A LAS CC. SOCIALES	117	31	82	4	26.50	70.09	3.42
41 GEOGRAFÍA	120	64	52	4	53.33	43.33	3.33
42 HISTORIA DEL ARTE	48	13	35	0	27.08	72.92	0.00
44 DIBUJO TÉCNICO	32	9	22	1	28.13	68.75	3.13
45 ELECTROTECNIA	3	0	3	0	0.00	100.00	0.00
46 MECÁNICA	1	1	0	0	100.00	0.00	0.00
47 TECNOLOGÍA INDUSTRIAL II	2	2	0	0	100.00	0.00	0.00
48 CC. DE LA TIERRA Y MEDIO-AMBIENTALES	51	49	2	0	96.08	3.92	0.00
49 ECONOMÍA Y ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS	85	12	69	4	14.12	81.18	4.71
53 HISTORIA DE LA MUSICA	19	18	0	1	94.74	0.00	5.26
54 GRIEGO II	16	7	9	0	43.75	56.25	0.00
61 ALEMÁN	1	1	0	0	100.00	0.00	0.00

Resultados de las Pruebas de Acceso a la Universidad de los sujetos de investigación- Junio y septiembre 2009

Sujeto	Nota PAU
Sujeto 1	N/A (No hizo la PAU)
Sujeto 2	7,0 (Junio)
Sujeto 3	4,0 (Septiembre)
Sujeto 4	1,3 (Septiembre)
Sujeto 5	5,3 (Septiembre)
Sujeto 6	4,5 (Junio)
Sujeto 7	6,3 (Septiembre)
Sujeto 8	2,5 (Septiembre)
Sujeto 9	N/A (No hizo la PAU)
Sujeto 10	7,5 (Junio)
Sujeto 11	9,5 (Junio)
Sujeto 12	8,5 (Junio)
Sujeto 13	7,3 (Junio)
Sujeto 14	8,3 (Junio)
Sujeto 15	4,3 (Junio)
Sujeto 16	5,0 (Junio)