



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Departamento de Filología Moderna

**D^a MARIA JESÚS VERA CAZORLA, SECRETARIA DEL
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA MODERNA DE LA
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA,**

CERTIFICA

Que en el día de la fecha, la Comisión de Doctores de este Departamento tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a la tesis doctoral titulada “Enseñanza y aprendizaje de Inglés para Turismo: estudio comparativo experimental entre un entorno virtual y otro presencial” presentada por la doctoranda D^a Pilar de Juan González y dirigida por los Doctores D. Marcos Peñate Cabrera y D. Marcos Sarmiento Pérez.

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artículo 73.2 del Reglamento de Estudios de Doctorado de esta Universidad, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a 21 de noviembre de dos mil once.



Fdo: Maria Jesus Vera Cazorla

Secretaría del Departamento de Filología Moderna

Edificio Millares Carló
C/. Pérez del Toro, nº 1
35003 Las Palmas de Gran Canaria



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

Departamento de Filología Moderna

Programa de Doctorado: Estudios interdisciplinarios de lengua, literatura,
cultura, traducción y tradición clásica

Tesis doctoral

**Enseñanza y aprendizaje de Inglés para Turismo: estudio comparativo
experimental entre un entorno virtual y otro presencial**

Tesis doctoral presentada por D^a Pilar de Juan González

Dirigida por el Dr. D. Marcos Peñate Cabrera y por el Dr. D. Marcos Sarmiento
Pérez

El Director

El Director

La Doctoranda

Las Palmas de Gran Canaria, noviembre de 2011

ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN	19
2.1. Auge del uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza	21
2.1.1. Enseñanza no presencial	24
2.1.1.1. Origen	24
2.1.1.2. Tipología	24
2.1.1.3. Definición y características	26
2.1.1.4. Nuevo modelo educativo	29
2.1.2. Uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras	40
2.1.3. Las nuevas tecnologías y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior ..	48
2.1.3.1. Incorporación de las TIC en las universidades españolas.....	50
2.1.3.2. Enseñanza virtual en la ULPGC.....	53
2.2. Estudios de investigación sobre la enseñanza asistida por ordenador	56
2.2.1. Estudios sobre usos de las TIC en la enseñanza de lenguas	63
2.2.1.1. Estudios sobre el uso de herramientas informáticas en la enseñanza de lenguas.....	67
2.2.1.2. Estudios sobre la comunicación mediada por ordenador.....	73
2.2.1.3. Estudios comparativos sobre la adquisición de vocabulario, de aspectos gramaticales y de la pronunciación	76
2.2.1.4. Estudios comparativos sobre la adquisición de las destrezas orales	80
2.2.1.5. Estudios comparativos sobre la adquisición de las destrezas escritas	87
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	89
3.1. Sujetos del estudio.....	92
3.2. Asignatura: contenido, metodología y recursos.....	93
3.2.1. Contenido de la asignatura.....	93
3.2.2. Metodología de enseñanza.....	101
3.2.3. Recursos del grupo de control.....	107
3.2.4. Recursos del grupo experimental	111

3.3. Instrumentos de investigación	119
3.3.1. Pruebas de evaluación	119
3.3.2. Cuestionarios.....	133
3.3.3. Tablas con tiempo de estudio.....	144
3.3.4. Diarios del curso.....	146
3.4. Diseño de la investigación.....	146
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	149
4.1. Aplicación de los instrumentos de investigación.....	151
4.1.1. Realización de las pruebas de evaluación.....	151
4.1.2. Aplicación de los cuestionarios.....	155
4.1.3. Cumplimentación de las tablas con el tiempo de estudio	157
4.1.4. Elaboración de los diarios.....	158
4.2. Información obtenida a partir de los instrumentos de investigación	159
4.2.1. Situación inicial.....	159
4.2.1.1. Contexto personal y social	160
4.2.1.2. Actitud hacia la lengua inglesa.....	164
4.2.2. Desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje	168
4.2.2.1. El curso desde la perspectiva del profesor	168
4.2.2.2. El curso desde la perspectiva de los estudiantes	173
4.2.3. Situación final	221
4.2.3.1. Autoevaluación lingüística.....	221
4.2.3.2. Resultados de las pruebas de evaluación	227
CAPÍTULO V. RESUMEN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	235
5.1. Datos relevantes del cuestionario.....	237
5.2. Análisis conjunto de los resultados.....	240
5.3. Conclusiones finales.....	244
SIGLAS Y ABREVIATURAS EMPLEADAS EN EL TRABAJO	249
BIBLIOGRAFÍA	253

ANEXOS	281
ANEXO I.....	283
1. Prueba inicial de comprensión auditiva	283
2. Prueba inicial de expresión e interacción oral	287
3. Prueba inicial de expresión e interacción escrita	291
4. Prueba inicial de comprensión de lectura.....	295
5. Prueba inicial de uso de la lengua.....	299
ANEXO II	305
1. Prueba final de comprensión auditiva	305
2. Prueba final de expresión e interacción oral.....	309
3. Prueba final de expresión e interacción escrita.....	313
4. Prueba final de comprensión de lectura	317
5. Prueba final de uso de la lengua	323
6. Prueba final de comprensión audiovisual.....	329
ANEXO III. Cuestionario para estudiantes presenciales	333
ANEXO IV. Cuestionario para estudiantes de teleformación.....	345
ANEXO V. Tabla con el tiempo de estudio para alumnos presenciales.....	359
ANEXO VI. Tabla con el tiempo de estudio para alumnos de teleformación	363
ANEXO VII. Resultados de las pruebas	367
ANEXO VIII. COMPARACIÓN DE MEDIAS: Prueba de muestras independientes	375
ANEXO IX. COMPARACIÓN DE MEDIAS: Prueba de muestras relacionadas.....	383
ANEXO X. Resultados de los cuestionarios de los estudiantes presenciales	387
ANEXO XI. Resultados de los cuestionarios de los estudiantes de teleformación.....	401
ANEXO XII. Tabla comparativa con los resultados de los cuestionarios	409
ANEXO XIII. Resultado de la tabla con el tiempo de estudio de los estudiantes presenciales.....	415
ANEXO XIV. Resultado de la tabla con el tiempo de estudio de los estudiantes de teleformación.....	419
ANEXO XV. Encuestas de la ULPGC para Inglés II presencial y no presencial.....	423
ANEXO XVI. Diario del curso en modalidad presencial	429
ANEXO XVII. Diario del curso en modalidad no presencial	447

CAPÍTULO I.
INTRODUCCIÓN

La integración de las nuevas tecnologías –las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación)– en nuestra sociedad ha supuesto una revolución en todas las áreas, de forma que se habla de esta época como la ‘era de las nuevas tecnologías’ o ‘la sociedad de la información y de la comunicación’. La práctica totalidad de los campos profesionales se han visto afectados, así como nuestras relaciones sociales y formas de ocio. En concreto, el ámbito educativo está inmerso en un gran proceso de cambio.

No cabe duda de que la incorporación del ordenador y de Internet a la educación ha supuesto grandes beneficios para la labor docente, como son el fácil acceso a innumerables fuentes de información de cualquier parte del mundo, o la comunicación ya sea de forma asíncrona o sincrónica con personas sin importar su localización geográfica. Además, han ido surgiendo distintos tipos de aplicaciones y recursos interactivos que se pueden usar con fines educativos. Por todo ello, las nuevas tecnologías se han integrado con toda naturalidad en la vida académica a todos los niveles, bien como complemento a la clase presencial o como sustituto de esta. Las pizarras digitales, los proyectores conectados a Internet, las videoconferencias, las clases en línea constituyen un elemento más de las comunidades docentes.

En 1998 se comenzaron a usar las plataformas virtuales en la ULPGC (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) y en el curso 2001/02 se creó la primera titulación completamente virtual. Desde entonces, el número de titulaciones no presenciales ha ido en aumento a la vez que el uso de la plataforma como complemento a la enseñanza presencial. No se duda de sus ventajas y se da por hecho que hay que incorporar las nuevas herramientas a la enseñanza tradicional.

Entre las titulaciones que ofrece actualmente la ULPGC de forma no presencial –o virtual– se encuentra la de Turismo. Comenzó como diplomatura y ahora ya es un grado, lo mismo que su equivalente en la enseñanza presencial. Ambas titulaciones –Turismo presencial y Turismo no presencial– disponen del mismo plan de estudios, y sus asignaturas, de proyectos docentes casi idénticos, incluso la mayoría de los profesores son los mismos. Este es nuestro caso, por lo que día a día vivimos la evolución de una y otra. Inevitablemente, esto nos lleva a compararlas y a preguntarnos cuáles son las ventajas de cada una. También nos hace cuestionar cuál es mejor, es decir, en qué modalidad los estudiantes logran un nivel mayor en el dominio de la lengua inglesa o, al menos, en los objetivos marcados en las asignaturas. Cuando la

ULPGC creó sus titulaciones no presenciales, lo hizo con el fin de atender a personas que, por motivos principalmente laborales, no podían asistir a clase. Dicho objetivo se cumple claramente. Ahora bien, ¿qué resultados se están logrando? ¿Los mismos que con las clases tradicionales? Con la llegada de la enseñanza asistida por ordenador, empezaron a publicarse libros y artículos al respecto. En general, se habla de sus múltiples bondades. Mas, ¿es tan efectiva como dicen? ¿Las ventajas que ofrece suplen sus deficiencias? ¿Sirve para todos y en todos los casos?

Consideramos que todavía hay muchas preguntas sin contestar y que es necesario que transcurra un lapso de tiempo prudencial para valorar en profundidad y con precisión este fenómeno. No obstante, en nuestro caso concreto, tenemos la inquietud de saber con el mayor grado de exactitud posible qué resultados estamos consiguiendo, si son mejores o peores que los de los estudiantes que cursan las mismas asignaturas pero de manera presencial. En este sentido, nos sentimos identificados con las palabras introductorias de un estudio de investigación de Blake, Wilson, Cetto y Pardo-Ballester (2008: 114):

Although the foreign-language profession routinely stresses the importance of technology for the curriculum, many teachers still harbor deep-seated doubts as to whether or not a hybrid course, much less a completely distance-learning class, could provide L2 learners with a way to reach linguistic proficiency, especially with respect to oral language skills.

En el presente trabajo de investigación nos proponemos dar respuesta a estos interrogantes. Nuestro objetivo principal es determinar si la enseñanza virtual aporta realmente ventajas sobre la presencial. Para ello, primero será necesario determinar qué es lo que realmente conlleva esta modalidad de enseñanza, cuáles son sus características y analizar la que ofrece la ULPGC en su plataforma de teleformación.

Con respecto a la enseñanza virtual en general, la bibliografía existente es predominantemente positiva: abundan los estudios empíricos con resultados de aprendizaje iguales o mejores que con la enseñanza presencial. No obstante, nuestra experiencia como profesor en ambas modalidades nos permite ser conscientes de carencias que nos hacen pensar que no todo son beneficios. Tenemos la sensación de que los estudiantes de teleformación adolecen de ciertas desventajas, por ejemplo, por no poder practicar las destrezas orales en clase o por carecer de la insistencia del

profesor sobre determinados puntos. Ello nos lleva a conjeturar que los resultados que se obtienen con la enseñanza virtual no son siempre mejores. Por un lado, estos estudiantes practican más las destrezas escritas, por lo que creemos que lograrán un avance mayor en la expresión e interacción escrita así como en la comprensión lectora. Por otro, ocurre lo contrario con las destrezas orales, lo que nos induce a pensar que en la expresión oral y en la comprensión auditiva los resultados serán peores. Por lo tanto, es nuestra propia experiencia como profesor –fuente empírica– la que nos lleva a proponer esta hipótesis que, a su vez, tiene también, como sostiene Rojas Soriano (1991: 94-95), una fuente teórica que procede del conocimiento existente.

Con el fin de comprobar esta hipótesis, realizaremos un estudio comparativo de una de las asignaturas de la Diplomatura de Turismo de la ULPGC, Inglés II, entre su puesta en marcha en la modalidad presencial y la no presencial y de los resultados obtenidos por los estudiantes de ambas titulaciones. Se trata de dos asignaturas cuyo proyecto docente es exactamente el mismo –exceptuando los criterios de evaluación–, al igual que el profesor, y ambas transcurren simultáneamente. Las diferencias, por lo tanto, se encuentran en el sistema de enseñanza y aprendizaje y en los propios estudiantes.

Este estudio pretende realizar una valoración cuantitativa de la evolución de los estudiantes en cada una de las destrezas lingüísticas para, así, determinar si existen diferencias significativas entre los de la titulación presencial y la virtual, las cuales se derivarían de la diferente modalidad de enseñanza y aprendizaje. La medición se llevará a cabo mediante un conjunto de pruebas, tanto iniciales, para determinar el punto de partida, como finales, para medir la evolución. En ellas se determinará el nivel en cada una de las destrezas, así como en aspectos concretos de uso de la lengua. A priori, la ausencia de práctica oral por parte del grupo de teleformación (salvo de forma no académica) nos hace pensar en un progreso menor que los otros, que, durante las horas de clase, practican la comprensión auditiva y, en mayor o menor medida, la expresión oral. Obviamente, a ello concurren numerosos factores, que incluyen desde la práctica de estas destrezas en contextos no académicos y el nivel previo en ellas hasta la actitud del alumno hacia el inglés.

Por esto, hemos considerado relevante realizar también una valoración cualitativa que, por un lado, contribuya a juzgar los resultados de la cuantitativa en su justa medida

y, por otro, nos permita profundizar en la formación no presencial, sus ventajas e inconvenientes, y en cómo esta afecta al proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta valoración cualitativa la llevaremos a cabo mediante un cuestionario que solicitaremos a los estudiantes que cumplimenten al terminar la asignatura. Aquí se recogerán todas aquellas variables que puedan influir en los resultados finales.

Un segundo objetivo de este trabajo es aplicar a nuestra labor docente todo lo aprendido sobre la enseñanza virtual que pueda ser beneficioso para nuestros estudiantes. Es decir, pretendemos realizar también una investigación aplicada.

Antes de iniciar el trabajo empírico en sí, emprenderemos un análisis de la bibliografía existente, relevante al respecto, que conformará el estado de la cuestión. Por un lado, nos interesa conocer el uso actual de las TIC en el campo de la enseñanza y en concreto de la enseñanza de idiomas, cuál ha sido su origen y evolución, cuáles son sus características, qué ventajas e inconvenientes se han encontrado. Además, es fundamental determinar qué cambios ha conllevado en el modelo educativo. A continuación nos detendremos en su uso en la enseñanza superior y en concreto en la ULPGC, así como en su relación con el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

Por otro lado, una vez establecido el marco de fondo de este estudio, analizaremos trabajos de investigación publicados acerca de casos concretos de enseñanza virtual y, particularmente, estudios comparativos entre educación virtual y presencial. En especial, queremos conocer aquellos enfocados a la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto los genéricos como los que se centran en alguna destreza lingüística o en aspectos específicos de la lengua. Nos interesa saber si se han realizado estudios similares al nuestro y qué resultados han obtenido.

A partir de ahí comenzaremos con nuestro estudio propiamente dicho. Será cuasi experimental, puesto que estableceremos dos grupos, uno de control y otro experimental sobre el cual aplicaremos la variable que queremos analizar, es decir, la modalidad de enseñanza y aprendizaje virtual. Empezaremos por definir los dos grupos y describir los sujetos que los conformarán. A continuación, describiremos la asignatura que van a cursar, en concreto, su contenido, objetivos y metodología de enseñanza. Posteriormente analizaremos sus respectivos entornos de aprendizaje –los recursos que tienen a su disposición–, para detectar posibles diferencias. Una vez precisados los grupos, la asignatura y los recursos, seleccionaremos los instrumentos de investigación

que usaremos para valorar la evolución lograda en la asignatura. Como comentamos anteriormente, la valoración cuantitativa la realizaremos mediante pruebas específicas de cada una de las destrezas lingüísticas y de uso de la lengua, y la valoración cualitativa a través de un cuestionario. Puesto que uno de los factores más importantes para la justa valoración de los resultados de las pruebas es conocer el tiempo que dedican a la asignatura, diseñaremos también unas tablas en las que pediremos a los estudiantes que vayan anotando el tiempo empleado. Además, dado que la asignatura sigue un desarrollo diferente en cada modalidad, iremos recogiendo, en dos diarios, todo aquello que realicemos en el transcurso de ambas. Esto nos permitirá conocer con exactitud las diferencias y similitudes entre los dos sistemas de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, tras la descripción del modo de aplicación de cada uno de estos instrumentos de investigación, expondremos los resultados del estudio. Para ello, previamente habremos de estudiar todos los datos recogidos: analizaremos y compararemos estadísticamente las calificaciones obtenidas en las pruebas de evaluación, computaremos y categorizaremos las respuestas de los cuestionarios para así extraer las conclusiones pertinentes, examinaremos los datos aportados por los estudiantes en las tablas que recogen el tiempo que han dedicado a la asignatura y analizaremos el contenido de los dos diarios de las clases. El análisis conjunto de toda esta información nos permitirá conocer y exponer la evolución de cada grupo: desde la situación inicial de los estudiantes –en relación a su nivel en la lengua inglesa, su actitud hacia ella y su uso en su entorno personal y laboral–, pasando por el desarrollo del curso en cada una de las modalidades, hasta la situación final, es decir, el resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello nos conducirá a las conclusiones finales de este estudio.

Agradecimientos

Nos gustaría concluir la introducción a este trabajo con unas palabras de agradecimiento a aquellas personas que de una u otra manera nos han ayudado en su elaboración. En primer lugar, a los directores, al Dr. D. Marcos Peñate Cabrera por aceptarnos como doctoranda bajo su tutela a pesar de sus numerosas obligaciones y por su magnífica forma de guiarnos, y al Dr. D. Marcos Sarmiento Pérez, cuyos sabios consejos y correcciones nos han sido altamente valiosos. En segundo lugar, a nuestra compañera de

trabajo Dña. Susan Huntley Maycock, quien nos ayudó en varios momentos y cuyo apoyo ha sido constante e incondicional, así como a la Dr. Dña. Gabriele Becher, siempre presta a colaborar y animar, y a otros compañeros que nos resolvieron dudas puntuales. Por último, no podemos dejar de mencionar a nuestra familia, Carlos, Laura y Carolina, quienes comprendieron desde una principio la importancia de este trabajo y sin cuyo apoyo y resignación nunca hubiéramos concluido.

CAPÍTULO II.
ESTADO DE LA CUESTIÓN

Antes de entrar en la investigación en sí que vamos a llevar a cabo, en este capítulo expondremos el marco teórico de nuestro estudio. Para ello realizaremos una exposición y comentario de teorías, tendencias, investigaciones realizadas y antecedentes que nos ayuden a encuadrar correctamente nuestro estudio dentro del campo de conocimiento de la enseñanza virtual de lenguas extranjeras.

En primer lugar, en este trabajo comparamos la enseñanza presencial tradicional con la no presencial o virtual, por lo que nos encontramos ante un trabajo enmarcado en el uso de las nuevas tecnologías o TIC. Por ese motivo, esta será nuestra primera parada: el auge de las TIC y su influencia en el campo de la educación, en concreto, en el de la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Ello nos lleva al concepto de ‘enseñanza no presencial’, de la que expondremos su origen y evolución, características y tipología. Esta novedosa modalidad de enseñanza ha propiciado un nuevo modelo educativo, que es analizado posteriormente.

Este cambio en la educación ha afectado a la enseñanza en todas sus etapas, incluida la superior. Por ello, después examinaremos el uso de las TIC en la universidad y su relación con el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. En concreto, nos centraremos en la ULPGC y su evolución en este ámbito. Todo ello configura el telón de fondo.

En segundo lugar, realizaremos un análisis de trabajos de investigación publicados acerca de la enseñanza virtual en general y, en especial, estudios comparativos entre esta y la presencial. Nos interesan fundamentalmente aquellos referidos a la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto genéricos como los que se centran en determinadas destrezas lingüísticas o aspectos concretos de la lengua. El objetivo es conocer qué se ha hecho previamente en este campo y cuáles han sido los resultados obtenidos.

2.1. Auge del uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza

Los estudios estadísticos sobre el uso de Internet muestran la evolución imparable de las nuevas tecnologías. Según el EGM (Estudio General de Medios), realizado por la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación, los usuarios de Internet

en España han aumentado desde los 277.000 en 1996¹ hasta los 29 millones (el 62,6% de la población) en 2010². Se usa la WWW (World Wide Web) para casi todo, principalmente para buscar información, comunicarse con amigos y familiares, realizar gestiones o consultas bancarias, comprar todo tipo de artículos y como forma de ocio.

La creciente popularidad de las nuevas tecnologías ha propiciado su uso en el campo de la enseñanza; es lo que se conoce como *e-learning*³ o AAO (Aprendizaje Asistido por Ordenador). Desde el año 2001, expertos de todo el mundo se reúnen en el encuentro anual de Virtual Educa (Iniciativa de Cooperación Multilateral en Materia de Educación, Formación e Innovación)⁴ para discutir los beneficios de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. A partir de ahí surgió la iniciativa eLearning Europe, auspiciada por la Comisión Nacional de Telecomunicaciones del gobierno español, quien posteriormente elaboró el Plan Info XXI y el proyecto ‘Internet para todos’ con el fin de formar a un millón de españoles en el uso de las nuevas tecnologías. Paralelamente, el Parlamento Europeo, en diciembre de 2006, determinó un marco de referencia europeo que establece unas ‘competencias básicas’ para el aprendizaje permanente. Las competencias son aquí definidas como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las básicas son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Parlamento Europeo, 2006: 13). Entre ellas se encuentra la competencia digital, que

[...] entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet (Parlamento Europeo, 2006: 15).

¹ Argo, redes y servicios telemáticos (www.argo.es/noticias/usuestdesp.html, 03/04/2009).

² ‘Países por número de usuarios de Internet’ (http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Pa%C3%ADses_por_n%C3%BAmero_de_usuarios_de_Internet, 04/02/2011).

³ También escrito *elearning*.

⁴ Organización de los Estados Americanos (OEA) (2001). Virtual educa. Iniciativa de Cooperación Multilateral en Materia de Educación, Formación e Innovación (<http://www.virtualeduca.org/index.htm>, 25/02/2010).

También en los estándares de la UNESCO de 2008⁵ se declara la importancia de las competencias en TIC para docentes y estudiantes y cómo pueden ayudar a estos últimos a adquirir diversas capacidades necesarias en la sociedad actual.

Es decir, la competencia digital no es solo algo útil o de moda, sino necesario dentro de la sociedad europea moderna y, por ello, es un objetivo en la educación. De hecho, en España se fomenta el uso de las nuevas tecnologías en todos los niveles educativos.

Todo ello confirma la consideración generalizada de que el ordenador e Internet aportan importantes ventajas para la enseñanza y la formación. En concreto, se suelen citar las siguientes:

- Desaparece la necesidad de la sincronía espacial y temporal, por lo que permite:
 - A estudiantes de diferentes lugares seguir un mismo curso.
 - Que la formación llegue a un número mayor de personas.
- Además, permite:
 - Al profesor un mejor seguimiento del aprendizaje de los estudiantes.
 - La utilización de recursos multimedia, muchos de ellos interactivos.
 - El uso de distintas herramientas de comunicación, tanto sincrónicas como asíncronas, entre el profesor y los estudiantes o entre ellos.
- Ofrece el acceso a innumerables fuentes de información.
- La formación se centra en el estudiante, por lo que se adapta a sus necesidades y a sus posibilidades. Él marca su ritmo de trabajo.
- El contenido del curso se puede actualizar de forma rápida y económica.

En suma, el uso de Internet mejora la calidad del aprendizaje, a la vez que logra una mayor accesibilidad a la educación y a la formación.

Sin embargo, también Internet tiene limitaciones importantes, en especial las que se refieren al costo de los equipos (por lo que no es accesible para todas las personas), a las necesidades técnicas (conexión a Internet, un ancho de banda mínimo...) y a las necesidades tanto de formación de profesores y de estudiantes en este entorno electrónico, como de adaptación a un nuevo sistema de enseñanza. Además, es necesaria la existencia de personal técnico de apoyo.

⁵ <http://portal.unesco.org/es/ev.php>

2.1.1. Enseñanza no presencial

2.1.1.1. Origen

La enseñanza a distancia o no presencial existe desde finales del siglo XIX, cuando, como consecuencia del desarrollo de la imprenta, surgió la educación por correspondencia. Se empleó primeramente en la Universidad de Chicago en 1891 y desde allí llegó a Europa, donde tuvo un gran desarrollo a principios del siglo XX. Este tipo de enseñanza consistía en enviar por correo al estudiante el material que se usaba en clase, y no existía ningún tipo de comunicación entre aquel y el profesor. Poco a poco, el sistema fue mejorando y se comenzaron a establecer contactos presenciales; además, el profesor empezó a corregir los trabajos y a devolverlos por correspondencia. Con la llegada de la radio y, posteriormente, de la televisión, la educación a distancia se aprovechó de los nuevos medios.

Una segunda generación de educación a distancia la encontramos en la enseñanza multimedia que se originó a finales de los años sesenta con la creación de la Open University británica. Entonces se empezaron a diseñar materiales didácticos expresamente para esta modalidad, que combinaban los textos escritos con documentos auditivos y audiovisuales. El éxito de esta enseñanza fue abrumador y pronto surgieron otras universidades por varios países de Europa, entre ellas la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) en España en 1972. El nivel de interacción entre el profesor y el estudiante, sin embargo, seguía siendo mínimo.

Posteriormente, el desarrollo de la informática y la llegada de Internet en la década de los ochenta tuvieron un gran efecto sobre la enseñanza y el aprendizaje. En especial, posibilitaron la comunicación constante y la interactividad incluso en casos de asincronía temporal o espacial. Con esto surgió una tercera generación de enseñanza no presencial. Las diferencias entre esta y la presencial se redujeron: los contenidos curriculares y la mayor parte de los recursos son los mismos, y en ambas existe interacción entre el profesor y los estudiantes (aunque en la no presencial es mediada, es decir, a través de medios).

2.1.1.2. Tipología

Debido a la llegada de este nuevo tipo de enseñanza, hoy en día se reserva la expresión ‘enseñanza presencial’ para referirse a la formación tradicional en el aula con la

presencia de tutor y estudiantes. Así pues, la ‘enseñanza no presencial’ será aquella que no se desarrolla en un lugar físico real con asistencia de los participantes. En lo que se refiere a la terminología, además de la expresión ‘enseñanza no presencial’ también se usan otras como ‘enseñanza virtual’, ‘enseñanza en línea’ (o su equivalente en inglés ‘*online*’), ‘*elearning*’ y ‘teleformación’. En general, para referirse a este tipo de educación, se usan indistintamente los términos ‘aprendizaje’, ‘educación’ y ‘enseñanza’.

Dentro de esta enseñanza no presencial hay muchas modalidades. Así, García Manzanedo (2003: 24-25) establece la siguiente tipología basada en la presencia o ausencia de componentes sincrónicos o asíncronos: formación asíncrona en autoestudio (ausencia de comunicación entre el estudiante y el profesor), formación asíncrona tutorizada (existe comunicación asíncrona con el tutor), formación sincrónica tutorizada (con comunicación en tiempo real con el tutor) y aula virtual (se imparten clases en tiempo real mediante un sistema de conferencia, con la posibilidad de dialogar). También hay que hablar de una formación mixta que combina los anteriores en distintas medidas.

Además de estos tipos, es preciso mencionar el tipo probablemente más frecuente en la enseñanza reglada, que es el modelo educativo ‘mixto’ o ‘*blended-learning*’, que combina las clases presenciales con el uso de una plataforma virtual como apoyo y para la realización de determinadas tareas.

En el caso concreto de la enseñanza ofrecida por la UNED, en el año 2000 se inició el proceso de integración de las TIC en su sistema educativo a distancia. En la UNED se refieren a su sistema de enseñanza como ‘mixto’ o ‘*blended-learning*’ (Jordano de la Torre y Varela Méndez, 2006: 2), pero le otorgan un significado ligeramente distinto: su sistema combina los materiales impresos y audiovisuales propios de la enseñanza a distancia con los recursos ofrecidos por una plataforma virtual de aprendizaje, la WebCT⁶. Dicha plataforma comercial ofrece herramientas para la gestión de contenidos, de evaluación (pruebas de evaluación a distancia), de

⁶ WebCT (*Web Course Tools*, o Herramientas para Cursos Web) es un sistema comercial de aprendizaje virtual desarrollado por la universidad de British Columbia, Canadá. Es usado por numerosas instituciones educativas para el aprendizaje a través de Internet. El diseño de las clases y de los cursos es muy sencillo dada la flexibilidad de las herramientas que utiliza.

comunicación (como el foro⁷ y el chat⁸) y modelos de exámenes. Los estudiantes la usan como medio de comunicación (hay tanto formación asíncrona como sincrónica tutorizada) y para el acceso a materiales ahí depositados, pero de momento no se usan materiales interactivos diseñados específicamente para la enseñanza virtual. Asimismo, no todos los estudiantes que cursan estudios en la UNED acceden a la plataforma virtual. En el año 2006 solo un 17% lo hacía (Jordano de la Torre y Varela Méndez, 2006: 12). Por ello, tal vez de momento, sigue siendo más apropiada la expresión ‘educación a distancia’ para este tipo de enseñanza en la que no es obligatorio el acceso a Internet, y así diferenciarla de la nueva ‘enseñanza no presencial’.

2.1.1.3. Definición y características

Existen muchas definiciones de ‘enseñanza virtual’, que en general se aproximan a “es el aprendizaje interactivo, flexible y accesible a todo el mundo, usando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” (García Manzanedo, 2003: 31). Cuando la Comisión Europea puso en marcha el programa e-Learning lo definió como “la utilización de las nuevas tecnologías multimediales y de Internet, para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios, así como los intercambios y la colaboración a distancia” (2001: 2). Una definición un poco más completa para ‘enseñanza virtual’ es la ofrecida por Cordón y Anaya (2004: 3): “proceso de enseñanza a distancia (no presencial) basado en una plataforma de aprendizaje virtual cooperativa y rica en recursos didácticos, y en un nuevo modelo educativo centrado en el estudiante”. Todavía más exhaustiva es la definición ofrecida por FUNDESCO⁹ (1998: 56¹⁰, citado en Castro Sánchez y Chirino Alemán, 2006: 41), para la que es

⁷ El foro es una aplicación web asíncrona que da soporte a discusiones o intercambios de opiniones en línea entre las personas suscritas.

⁸ El chat (término proveniente del inglés que en español equivale a ‘charla’) designa una comunicación escrita realizada de manera instantánea a través de Internet entre dos o más personas ya sea de manera pública o privada.

⁹ Fundación para el Desarrollo del Conocimiento, entidad pública argentina (www.fundesco.org).

¹⁰ FUNDESCO (1998): *Teleformación: un paso más en el camino de la formación continua*. FUNDESCO: Madrid.

[...] un sistema de impartición de formación a distancia, apoyado en las TIC (tecnologías, redes de telecomunicación, videoconferencias, TV digital, materiales multimedia), que combina distintos elementos pedagógicos: instrucción clásica (presencial o autoestudio), las prácticas, los contactos en tiempo real (presenciales, videoconferencias o chats) y los contactos diferidos (tutores, foros de debate, correo electrónico).

Para el desarrollo de este tipo de enseñanza y aprendizaje es necesario lo que se denomina un ‘entorno virtual de aprendizaje’ (EVA) o ‘entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVE-A). Se trata de una aplicación informática que permite la comunicación pedagógica entre todos los participantes de un proceso educativo e incluye herramientas de comunicación sincrónica y asíncrona, herramientas para la gestión de los materiales de aprendizaje y para la gestión de los participantes, incluidos sistemas de seguimiento y evaluación del progreso de los estudiantes (García Aretio, 2007: 95-96). Los EVA han evolucionado en función de las necesidades de los usuarios. Hoy en día son parte de programas informáticos denominados ‘plataformas de teleformación’ o ‘plataformas digitales/virtuales de formación’. Esto constituye lo que se denomina ‘aula virtual’, que es el “entorno, plataforma o *software* a través del cual el ordenador simula una clase real, a la vez que permite el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje habituales” (Area Moreira, 2001: 7). Actualmente existe en el mercado un gran número de plataformas tecnológicas desarrolladas para la puesta en marcha de procesos de formación. En general, todas ofrecen como mínimo herramientas de comunicación (tanto asíncronas como sincrónicas), de elaboración de contenidos de aprendizaje y de gestión (Llorente Cejudo, 2007: 198). Asimismo, se habla de ‘campus virtual’ como el espacio de docencia desarrollado a través de redes digitales.

La mayoría de los autores coinciden en que este tipo de educación debe estar basado en el uso de Internet, y no solo en dispositivos electrónicos. Además, también suele considerarse necesaria la existencia de interacción, pues, si solo existe distribución de materiales por esta vía, hablaríamos de ‘educación a distancia’, como es el caso de la UNED. González-Videgaray (2007: 84), por ejemplo, considera que el *elearning* implica interacciones pedagógicas basadas en la web entre los estudiantes, con el profesor y entre estos y el contenido, es decir, actividades interactivas. Otros

investigadores como Alexander y Boud (2001: 9) van aún más allá y sostienen que las características clave del aprendizaje virtual incluyen:

- Establecimiento de un clima para el aprendizaje que valore al aprendiz.
- Involucración activa en problemas y retos.
- Interactividad y receptividad.
- Simulación de entornos fructíferos.
- Debates con compañeros.

En cualquier caso, la educación en línea es una modalidad formativa que tiene una serie de características y recursos que la distinguen de otras (Casamayor, 2008):

- Es una modalidad no presencial que ofrece entornos sincrónicos y asíncronos que integran todos los medios de comunicación (voz, texto, vídeo, imagen fija, imagen animada) y los interrelacionan entre sí.
- Profundiza en cuestiones metodológicas como, por ejemplo, el trabajo en colaboración, el estudio de casos, los simuladores, etc. y en un seguimiento de los participantes más cercano que en otras modalidades de educación a distancia.
- Se dispone de los siguientes recursos:
 - Instrumentos mediadores básicos: correo electrónico, foros de debate, chats y agendas.
 - Materiales de trabajo y consulta: materiales docentes, de apoyo o guías y actividades de autoevaluación.
 - Instrumentos mediadores complementarios: bibliotecas, direcciones de Internet y referencias documentales diversas.
- Genera y potencia un nuevo tipo de estudiante que muestra gran actitud y voluntad, con capacidad para autorregular su tiempo y esfuerzo, disciplinado y exigente, que integra el uso de las tecnologías más avanzadas en su vida cotidiana.

De forma paralela, Bautista, Borges, y Forés (2006: 23) consideran que la educación mediante entornos virtuales posee varios rasgos que la diferencian de otras modalidades formativas, aspectos que afectan a la formación en todos los niveles y que son: la asincronía, el hecho de que no existe la distancia, la planificación y la organización del trabajo docente en la virtualidad, la necesidad de una didáctica

diferente, la planificación de la docencia en equipo, la agrupación de estudiantes en un aula virtual, la comunicación entre los participantes y la gestión de la diversidad cultural.

2.1.1.4. Nuevo modelo educativo

Queda claro, pues, como afirma Area Moreira (2001: 15), que una cosa es el uso de Internet para buscar información o para realizar gestiones administrativas y otra muy distinta es la de usar el ciberespacio como un nuevo escenario para desarrollar actividades educativas. Todas estas características que acabamos de citar de la enseñanza virtual implican un cambio que va más allá de usar el ordenador en lugar de los libros o de usar el foro y las tutorías virtuales en lugar del aula y las tutorías presenciales. El hecho de que el profesor y los estudiantes no se encuentren en la misma aula real al mismo tiempo conlleva numerosos cambios. Para empezar, la interacción –cuyo valor e importancia en la construcción del conocimiento es reconocida por todos– adquiere nuevas características. Se posibilitan encuentros en disparidad de lugares y momentos, pero, al mismo tiempo, no siempre se ofrece inmediatez, lo cual no solo influye sobre la frecuencia de la interacción sino que condiciona las respuestas.

Por otro lado, como ya vimos antes, el material empleado es diferente –varía su diseño y presentación–, también pueden cambiar la propuesta de contenidos y las actividades de aprendizaje y se usan recursos educativos distintos. Igualmente varía la presentación del material por parte del profesor a los estudiantes. Es decir, no se trata de transformar los apuntes en documentos web y publicarlos en Internet, sino de crear un material didáctico de gran calidad pedagógica. Como sostienen Arbués y Tarín (2007), en el contexto de la formación virtual, “la creación, diseño y estructuración de los materiales y recursos didácticos son etapas de un proceso fundamental que se ha de abordar con rigor para asegurar la calidad de los programas y la facilitación del aprendizaje” (2007: 206); [...] “los contenidos se diseñan al servicio de las personas que aprenden” (2007: 211).

De una forma más explícita, Area Moreira (2005: 95-97) establece nueve principios en los que debe basarse este material didáctico:

- 1) Estructurar y secuenciar el contenido o conocimientos propios de la asignatura.

- 2) Diseñar el material teniendo en cuenta las características de los estudiantes potenciales, como los prerrequisitos de conocimientos previos.
- 3) Elaborarlo teniendo en cuenta un contexto sin la presencia física del profesor, es decir, con orientaciones claras de cómo se navega por el material, actividades con soluciones, ejercicios de autoevaluación, etc.
- 4) Incluir actividades que faciliten el aprendizaje por descubrimiento y/o constructivista, es decir, con pautas y guías para que el estudiante construya y elabore por sí mismo el conocimiento que debe adquirir. Así se propicia un aprendizaje activo.
- 5) Incorporar la planificación del programa de la asignatura, es decir, los objetivos, contenidos, metodología y evaluación.
- 6) Enlazarlo con otros materiales en la red que ofrezcan información relevante para el contenido.
- 7) Usar un formato que responda a su naturaleza multimedia, con recursos de tipo textual, gráfico, sonoro, icónico y audiovisual y siguiendo un modelo hipertextual.
- 8) Incorporar, en la medida de lo posible, recursos de comunicación que permitan la interacción telemática entre los estudiantes y el docente: correo electrónico, foro, chat...
- 9) Revisar el material y actualizarlo constantemente, debe estar vivo.

También Casamayor (2008: 20) establece una serie muy similar de características que debe reunir este material para la docencia virtual y en la que también incluye una organización clara e intuitiva, una navegación secuencial, pero libre, contenidos técnicos desarrollados por expertos y especialistas en cada materia y una personalización según cada proyecto y cada colectivo de participantes.

Estos nuevos materiales y recursos posibilitan la realización de actividades formativas nuevas y otras tradicionales pero adaptadas al entorno virtual. Bautista, Borges y Forés (2006: 139-161) mencionan las siguientes:

- Debate virtual. Es una actividad de comunicación multidireccional entre un grupo de personas que expresan su opinión, ideas y críticas sobre uno o más asuntos o problemas planteados, casi siempre con el fin de estimular la reflexión y la construcción conjunta del conocimiento.

- Actividades de investigación/exploración/exposición documental. Estas actividades suponen un trabajo guiado de exploración documental y de publicación de información en formato web, por lo que conllevan un uso intensivo de las herramientas para obtener información desde Internet. Algunos ejemplos de exploración guiada son los *scavenger hunts* ('cazas del tesoro') y las *webquests*,¹¹ y ejemplos de metodologías de publicación y trabajo en colaboración son las bitácoras o blogs y las wikis (que describiremos con detalle en el próximo apartado).
- Juego de rol. Es una técnica de trabajo en grupo en la que cada miembro representa un papel en una situación que imita la realidad. Se usa en la formación presencial y se ha adaptado a la virtual.
- Estudio y discusión sobre casos. Esta actividad se desarrolla a partir del estudio de una situación real o ficticia que imita la realidad. Permite que los estudiantes apliquen conocimientos teóricos a situaciones prácticas reales. El planteamiento y la descripción del caso pueden presentarse en diversos formatos (papel, vídeo, hipertexto, etc.) y suelen permitir que los estudiantes efectúen diferentes lecturas o que consideren diversas variables.
- Simulación. Consiste en una representación de un fenómeno de una forma artificial que permite un ahorro considerable de esfuerzo, materiales y riesgos. A través de ciertos programas informáticos de simulación, se pueden aprender procesos y destrezas que, en situaciones reales, implican un alto riesgo para las personas, como el pilotaje de aeronaves, la manipulación de materiales o maquinarias peligrosas, etc. También son útiles para ciertos desarrollos teóricos en áreas como la estadística.
- Laboratorios virtuales. Están orientados al asesoramiento y a la resolución de problemas en relación con el funcionamiento de un *software* o lenguaje de programación concreto que, por su complejidad, requiere atención especial.

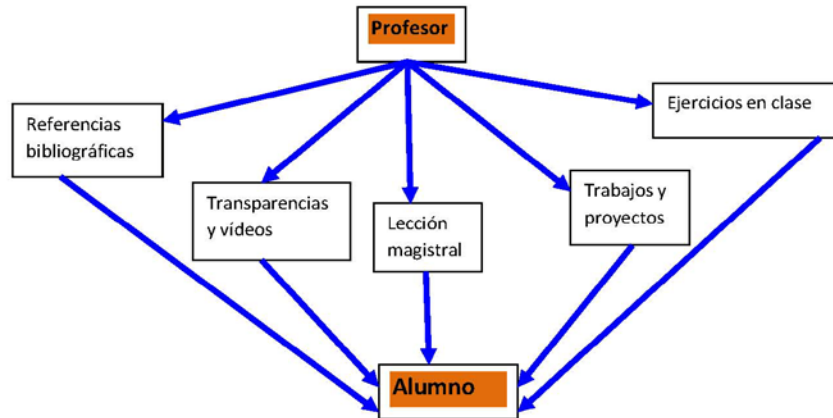
¹¹ El concepto de *webquest* fue desarrollado en 1995 por Bernie Dodge, profesor de la Universidad Estatal de San Diego. Consiste en una investigación guiada, usando principalmente recursos procedentes de Internet. Favorece la utilización de habilidades cognitivas superiores, el trabajo cooperativo y la autonomía de los alumnos.

- Videoconferencias. Son encuentros a distancia con posibilidad de interacción visual (imagen y texto) y auditiva con personas de cualquier parte del mundo en tiempo real.
- Actividad grupal de comunicación sincrónica sobre contenidos de aprendizaje (chats). Se trata de una comunicación escrita y sincrónica por mensajería instantánea entre dos o más participantes de una actividad formativa. Son reuniones virtuales donde se utiliza el texto como herramienta de comunicación.

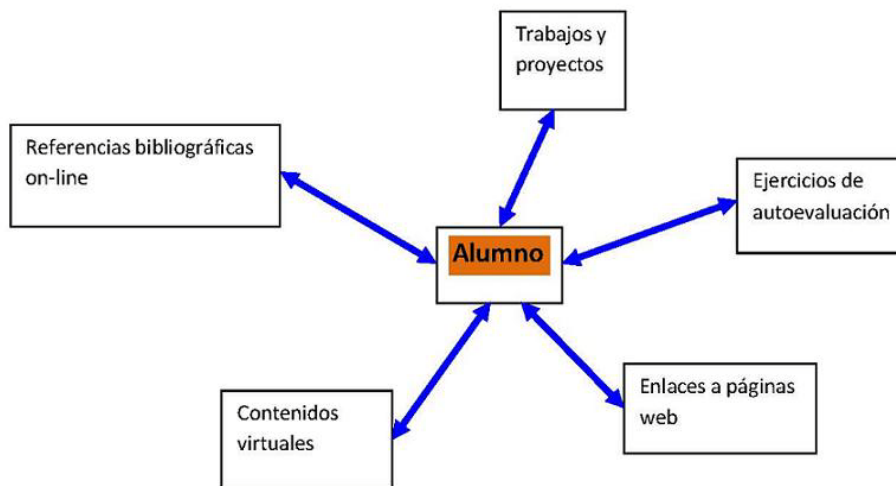
Por otra parte, la riqueza de fuentes de información y de comunicación afecta al proceso de aprendizaje en sí, y lleva a lo que es posiblemente el principal cambio, el de los roles o papeles: el docente –o profesor– ya no es tanto un transmisor de información como un facilitador, y el discente –alumno, estudiante o aprendiz– pasa de un rol pasivo y receptivo a uno activo (Area Moreira, 2005; Baynat y Sanz, 2007; Casanovas Catalá, 2002), siendo, además, el responsable de gestionar su propio proceso de aprendizaje. “El concepto de actividad tal como lo entendemos, le otorga papel protagonista al estudiante, como constructor de su propio aprendizaje” (Gewerc Barujel y Armando, 2010: 64). Como exponen Esteban Albert y Zapata Ros (2008), debido al carácter autodidacta y favorecedor del aprendizaje autónomo propio de este modelo educativo, se pone de relieve la importancia de la metacognición, es decir, la conciencia de los propios recursos cognitivos con que cuenta el aprendiz. Se pretende que el estudiante desarrolle más habilidades cognitivas, que acceda a nuevas formas de almacenar la información y aprenda a procesarla, además de que esté más motivado. De todas formas, este mayor enfoque en el estudiante no es exclusivo de la enseñanza virtual, sino una de las características de las tendencias actuales en educación: “The most fundamental change in the area of L2 learning in recent years has been a shift from concern with the teacher, the textbook and the method to an interest in the learner and the acquisition process” (Yule, 2010: 190).

El profesor, por su parte, abandona el papel clásico de instructor directo y se convierte en facilitador, ya que ofrece al estudiante herramientas para que desarrolle su propio proceso de aprendizaje, a la vez que responde a sus dudas y atiende sus necesidades. Como dirían Bautista, Borges y Forés (2006: 65), la función más importante que debe realizar el docente en un entorno virtual es ser “acompañante del

aprendizaje”. Este nuevo rol del profesor ha llevado a que algunos investigadores lo denominen ‘tutor’ (Cordón y Anaya, 2004; García Aretio, 2007). Codón y Anaya (2004: 5) ilustran el cambio con los siguientes diagramas:



Modelo de aprendizaje clásico centrado en el profesor (Cordón y Anaya, 2004: 5)



Nuevo modelo de aprendizaje virtual centrado en el estudiante (Cordón y Anaya, 2004: 5)

Según Jones (2001), el éxito en la autonomía del estudiante depende principalmente de la labor del profesor, por eso sostiene que su papel en la enseñanza de

lenguas asistida por ordenador (CALL, Computer Assisted Language Learning) es aún más fuerte que antes. Necesita una buena formación para salvar las cuatro limitaciones más frecuentes en esta modalidad de enseñanza, que son: falta de competencia técnica por parte del estudiante, falta de interés, preferencia de estos por un sistema dirigido por el profesor y poca interacción entre ellos. Y concluye (2001: ¶ 14):

The role of the CALL teacher is not different in general terms from that of any teacher supporting students' progress towards autonomy. What is different is that she or he cannot be an effective CALL teacher without knowledge of the range of learning opportunities that CALL offers. The acquisition of this knowledge should include specific training in what I would term "CALL pedagogy", that is, the exploitation of those opportunities for the benefit of the learners.

Al mismo tiempo, el profesor puede ser también autor de contenidos, es decir puede ser creador de los contenidos del curso virtual: materiales didácticos, herramientas evaluadoras, bibliografía y otros recursos. Ello le obliga a dominar determinadas herramientas tecnológicas. Por ello, Casamayor (2008: 163) sostiene que son tres las posibles funciones para el docente en el contexto virtual:

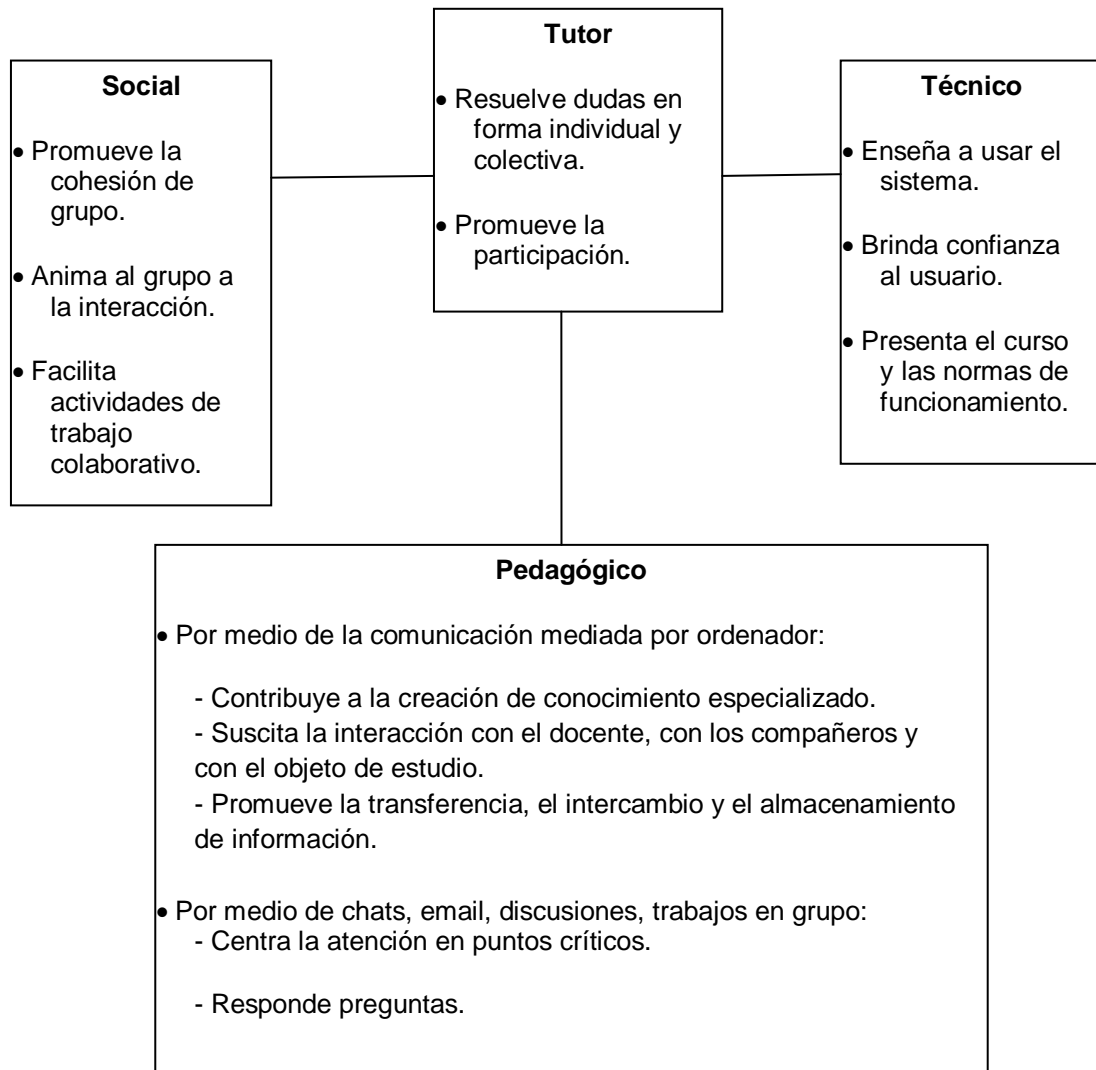
- Autor: es la figura a quien la institución pide, como experto en el contenido, el desarrollo del programa y el contenido de acuerdo con el diseño instructivo de la institución. En la mayoría de los casos, se trata de la persona que define y elabora las actividades, y propone la metodología de uso de los diferentes recursos.
- Profesor o docente: se le pide la impartición de cursos o programas previamente establecidos, con el diseño instructivo definido. Es quien adapta y dinamiza la actividad formativa en una o varias asignaturas o programas, realiza su seguimiento y las evalúa en función de los objetivos.
- Tutor: se trata de la figura que ayuda al estudiante en los procesos de matrícula y lo orienta en relación con el currículo académico; también lo asesora mientras permanece vinculado a la institución.

Otros autores hablan incluso de cuatro papeles que adquiere la figura del profesor de un curso virtual (Ashton, Roberts y Teles, 1999; Bonk, Kirkley, Hara y Dennen, 2001): pedagógico, social, gerencial y tecnológico. Según estos últimos

autores, en cada uno de estos papeles el profesor realiza las siguientes acciones (2001: 78):

- Papel pedagógico: formula preguntas, fomenta la construcción del conocimiento en el estudiante, apoya y dirige diálogos, diseña distintas experiencias educativas, ofrece retroalimentación, fomenta la discusión, usa instrucciones directas cuando es necesario, ofrece explicaciones y aclaraciones, se refiere a fuentes externas y a expertos en el área, etc.
- Papel social: crea un ambiente amigable, muestra un tono positivo, promueve el humor, muestra empatía, personaliza con su propia experiencia virtual, etc.
- Papel gerencial: coordina las tareas (forma los grupos, explica las tareas, fija las fechas de entrega...), dirige foros de discusión virtuales y maneja la estructura global del curso.
- Papel tecnológico: ayuda con la tecnología, diagnostica y resuelve problemas técnicos encontrados, avisa cuando el servidor se viene abajo, explica las limitaciones del sistema, etc.

En esta línea se sitúa también el siguiente cuadro de Salas Soto (2008: 119):



Funciones del tutor en la implementación de un curso en línea (Salas Soto, 2008: 119)

Por lo tanto, la labor docente está ahora más centrada en el diseño y la gestión de actividades y entornos de aprendizaje, en la investigación sobre la práctica, en la creación y prescripción de recursos, en la orientación y el asesoramiento, en la dinamización de grupos, en la evaluación formativa y en la motivación de los estudiantes (Infante Moro, 2006: 151). Es decir, nos encontramos ante un nuevo rol docente, el de 'teleformador' (2006: 140), en el que es necesario tanto un gran dominio de las TIC como el conocimiento de las técnicas y recursos psicológicos del aprendizaje. Esto, obviamente, implica la formación de los docentes para este nuevo papel, algo que no siempre se produce (González-Videgaray, 2007: 97). De hecho,

algunos autores (Di Gesú, 2009: 26) afirman que tanto los docentes como los estudiantes encuentran dificultades a la hora de trabajar con aprendizajes en línea: los profesores descubren pronto que no se trata de simplemente subir y colgar materiales en la página web o usar herramientas de comunicación, sino que necesitan formación específica para planificar e implementar cursos virtuales; los estudiantes, por su parte, toman conciencia de que esto demanda una capacidad de autogestión del conocimiento que no todos están dispuestos a desarrollar.

Este nuevo modelo educativo requiere, en consecuencia, de un diseño instruccional diferente que tenga en cuenta este cambio en los roles. Duchastel (1997), por ejemplo, ofrece un modelo basado en la web para la instrucción universitaria en el que “lo apropiado es guiar al estudiante hacia los resultados esperados y dejarlo que se organice por sí mismo”, y que resume con la siguiente tabla:

Nuevo modelo	Enfoque tradicional
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se establecen los objetivos que se quieren lograr. 2. Se aceptan resultados diferentes. 3. Se busca la construcción del conocimiento. 4. Se evalúa a nivel de tareas. 5. Se crean equipos de aprendizaje. 6. Se fomentan las comunidades globales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se establece el contenido que hay que aprender. 2. Se persiguen resultados de aprendizaje similares. 3. Se busca la tecnología de la comunicación. 4. Se evalúa en función del conocimiento. 5. Se trabaja de forma individual y en grupos. 6. Se trabaja de forma local.

Fuente: Duchastel (1997: 224)¹²

Como observamos en la tabla precedente, este modelo permite a los estudiantes explorar el conocimiento y ser participantes activos en su producción; igualmente reconoce que los distintos participantes pueden producir respuestas o resultados diferentes.

Por otro lado, algunos autores, como Salas Soto (2008), denuncian como problema de urgente solución la escasa vinculación entre los que desarrollan los productos tecnológicos para la educación y los usuarios de dicha tecnología: el campo

¹² La traducción es nuestra.

de la tecnología y el de la educación han surgido de manera separada y han evolucionado de igual modo. Por ello, esta autora insiste en que para elaborar un curso en línea es fundamental el trabajo conjunto de los tres especialistas involucrados, es decir, el programador de la plataforma, el diseñador del curso y su tutor. El diseño efectivo del curso en línea implica un estudio serio, previo, de diferentes ámbitos, como es el área disciplinar de la asignatura en cuestión (que responderá sobre el contenido, objetivos, habilidades, actitudes etc.), el de la pedagogía (para establecer las didácticas de enseñanza y aprendizaje ideales en cada caso) y el tecnológico (que escoge las herramientas adecuadas para la asignatura). “El diseñador del curso debe orientar al programador de la plataforma en la selección de recursos y al tutor del curso en la mediación cognitiva para impulsar en los estudiantes procesos de metacognición y autorregulación” (Salas Soto, 2008: 116). También Casamayor (2008: 120) considera que la generación, edición y mantenimiento de los contenidos y recursos formativos deben estar a cargo de un equipo multidisciplinario.

Es decir, han cambiado los roles del profesor y del estudiante, los materiales y herramientas utilizadas son diferentes, así como la interacción entre todos los integrantes. Como sostienen Baynat Monreal y Sanz Gil (2007: 83), se trata de un nuevo paradigma pedagógico que no debe reproducir los esquemas tradicionales de aprendizaje. No se trata simplemente de usar las nuevas tecnologías, sino de

[...] desarrollar construcciones metodológicas específicas para los temas a tratar y los objetivos a lograr, que reestructuren creativamente los contenidos, que contextualicen las herramientas en el área de conocimiento y en el grupo de estudiantes. Todo en un marco de coherencia con los principios de formación que se desea entregar y que sustentan la práctica de los docentes (Carrasco y Baldivieso, 2010: 226).

Esteban Albert y Zapata Ros (2008: 9) se plantean si sería posible definir los rasgos de un estilo de aprendizaje ideal para la enseñanza virtual y después aplicarlo al diseño instruccional. Mayes (2001: 17-20) realiza su aportación en ese sentido: partiendo de la base de que las nuevas tecnologías por sí mismas no llevan inevitablemente a ningún cambio y de que con estas es posible obtener buenos resultados en educación, defiende que la forma más efectiva de usar la tecnología virtual

para la educación consiste en diseñar tareas de aprendizaje que respondan a las bases pedagógicas del constructivismo, es decir, que incluyan los tres elementos principales del proceso de aprendizaje, que son conceptualización, construcción y diálogo o aplicación. En esta línea, afirma también que la tecnología virtual permite introducir en las tareas elementos claves según el constructivismo como son el aprendizaje en colaboración, tareas auténticas, reflexión y diálogo.

Por último, también Dabbagh (2005: 26) argumenta que el diseño efectivo de la enseñanza virtual debe fundamentarse en una base teórica. A partir de la teoría de la cognición contextualizada y de la visión constructivista del aprendizaje, esta autora establece (2005: 28-29) modelos pedagógicos, como son el aprendizaje abierto¹³ (*open learning*), el aprendizaje flexible¹⁴ (*flexible learning*), el aprendizaje distribuido (*distributed learning*)¹⁵ y las comunidades de aprendizaje (*learning communities*)¹⁶ –dentro de las cuales puede haber comunidades de práctica (*communities of practice*)¹⁷ y comunidades constructoras de conocimiento (*knowledge building communities*)¹⁸. A su vez, (2005: 32-33) estos modelos pedagógicos conducen a unas estrategias instruccionales específicas, que son las actividades que los instructores llevan a cabo para facilitar el aprendizaje. Este tipo de estrategias fomenta las actividades de aprendizaje auténticas (casos, escenarios, problemas), las escenificaciones, la reflexión, las tareas en colaboración y de negociación, la diversidad de perspectivas, las explicaciones y el andamiaje¹⁹. Este último se refiere al apoyo y guía que se ofrece a un aprendiz para que logre su nivel de desarrollo potencial. Un aspecto, hoy muy valorado, del andamiaje es que permite al aprendiz continuar su proceso de aprendizaje de forma autónoma aun cuando haya concluido su período de instrucción o haya cesado ese apoyo. Dabbagh ilustra (2005: 32) su marco basado en la teoría para el diseño del

¹³ Supone la posibilidad de acceso a la educación a grupos que, de otra forma, no la tendrían.

¹⁴ Aprendizaje centrado en el estudiante y en el aprendizaje mismo, más que en la enseñanza.

¹⁵ Educación llevada a cualquier parte del mundo a través de las nuevas tecnologías, principalmente de redes.

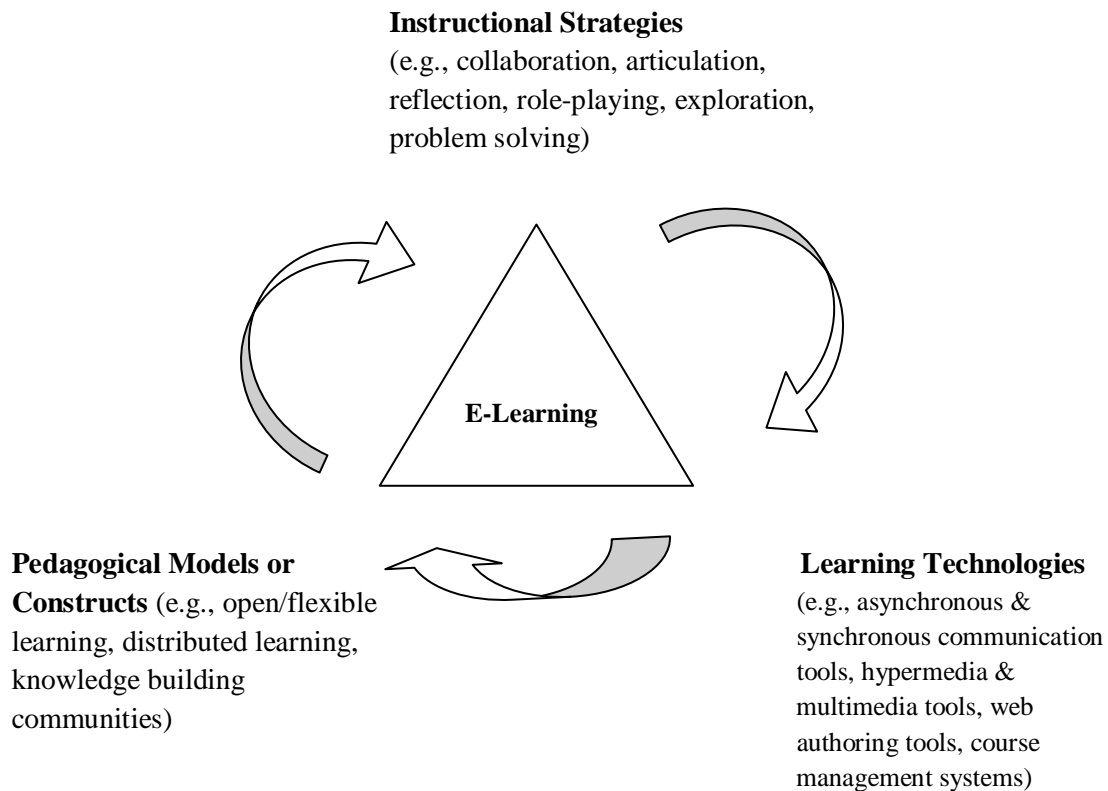
¹⁶ Grupos de personas que comparten y persiguen el conocimiento y que se apoyan en su aprendizaje.

¹⁷ Grupos unidos de manera informal que comparten el conocimiento y el interés por una empresa conjunta.

¹⁸ Grupos que participan en actividades, proyectos y debates con el fin de construir un conocimiento significativo.

¹⁹ El término *scaffolding* se empezó a utilizar en la teoría sociocultural del aprendizaje al aplicar la teoría de la *zona del desarrollo próximo* (ZPD) de Vygotsky (1978: 86).

elearning con un diagrama que enfatiza la interacción transformativa y sistemática entre los tres elementos principales de la enseñanza virtual. Esto permite a cada instructor adoptar un enfoque fundamentado.



Marco basado en la teoría para el diseño de la enseñanza virtual (Dabbagh, 2005: 32)

2.1.2. Uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras

La enseñanza y el aprendizaje de idiomas no se quedan fuera de esta tendencia. El ALAO o aprendizaje de lenguas asistido por ordenador, más conocido por sus siglas inglesas CALL, tuvo su origen en los años 60 del siglo pasado, cuando se introdujeron los primeros ordenadores centrales en algunas universidades. Michael Levy (1997: 1), uno de sus más prominentes teóricos, lo definió como “la búsqueda y el estudio de las aplicaciones del ordenador en la enseñanza y aprendizaje de lenguas”. El proyecto PLATO (Programmed Logic for Automated Teaching Operations), iniciado en la Universidad de Illinois en 1960 y que logró unir a miles de ordenadores de todo el mundo con fines educativos, constituyó un hito en la primera etapa del aprendizaje de

lenguas asistido por ordenador. Sin embargo, exceptuando este proyecto, su implementación fue mínima hasta los años 80.

Durante las últimas dos décadas, no obstante, el panorama ha cambiado drásticamente. Desde los años 90, como afirman Chappelle (2001: 1) y Hubbard (2009: 1), “la cuestión ya no es si usar el ordenador, sino cómo”. Este uso se extiende desde usos puntuales del ordenador en las clases presenciales hasta cursos totalmente virtuales. El ALAO o CALL es hoy considerado una rama científica en sí, que investiga cualquier uso del ordenador en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Es interdisciplinario, pues recibe influencia de disciplinas como la lingüística, la informática, la psicología, la didáctica y la pedagogía. Dentro de él se encuentra un área que también está evolucionando notablemente que es el CALT (Computer Assisted Language Testing), es decir, pruebas lingüísticas asistidas por ordenador, a la que se dedican diferentes revistas especializadas y congresos. Otra área en pleno desarrollo, aunque todavía con un uso muy limitado, es la del ICALL, o sea, sistemas inteligentes de aprendizaje de lenguas asistido por ordenador, en el que este último desempeña un papel más cercano al del profesor: identifica errores en el *output* del estudiante y le ofrece retroalimentación para que lo corrija, determina su nivel y le ofrece materiales y tareas apropiados para su progreso, e interactúa con este por medio de la conversación.

En nuestra sociedad, difícilmente se entiende ya la enseñanza y aprendizaje de idiomas sin la asistencia del ordenador, ya sea de forma total –en la enseñanza virtual– o parcial –como apoyo a la enseñanza presencial. De hecho, el profesorado de lenguas es el cuerpo docente más comprometido con la aplicación de las TIC al campo de la enseñanza y aprendizaje según el informe *The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages*, de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2007). También Levy (1997: 3) afirmaba ya en 1997 que en el campo de la enseñanza y la tecnología, eran los profesores de idiomas los que iban a la vanguardia. En la enseñanza presencial, ya los profesores de idiomas no somos tan fácilmente reconocibles por nuestros reproductores de casetes: ahora disponemos de ordenador en el aula, lo que nos permite usar dispositivos más avanzados, como *pen-drives* o CD, o acceder directamente a Internet y usar la enorme riqueza de materiales

que allí se encuentra. Suele haber un proyector para reproducir la imagen del ordenador y que sea visible por todos los estudiantes. Se usan incluso pizarras digitales interactivas (PDI).

Además de este cambio en los medios físicos derivados de las TIC, la docencia de lenguas cuenta ahora con nuevos recursos educativos basados en la red, lo que engloba tanto materiales como herramientas de distinto tipo. En lo que a materiales se refiere, su riqueza es abrumadora. Por un lado, encontramos materiales de referencia como diccionarios, enciclopedias, manuales, etc. Por otro, abundan los materiales preparados para la docencia y en soportes de todo tipo (grabaciones de audio y de vídeo en distintos formatos, ejercicios interactivos, novelas...). Existen desde ejercicios y cuestionarios de todo tipo, pasando por textos y cómics, hasta mapas conceptuales y tarjetas de vocabulario. Por último, también las nuevas tecnologías permiten aprovechar mejor los infinitos materiales auténticos disponibles en la red, sobre todo cuando el nivel de los estudiantes es bajo, ofreciendo alternativas didácticas a las frecuentes transcripciones o ejercicios adaptados. Estos ajustes tecnológicos incluyen (Robin, 2007: 110-112) las repeticiones del audio, su ralentización, el subtulado y los robots de traducción automática.

Muestra de la rápida evolución en los materiales disponibles es el caso del *podcast*²⁰, desconocido en el año 2004 por el 99% de la población, pero elegido al año siguiente como ‘word of the year’ por el New Oxford American Dictionary (Cain, 2008: 10). A estos archivos de audio de Internet descargables y con una periodicidad fija se les ha otorgado también un uso docente en la enseñanza de lenguas extranjeras. De hecho, existen páginas web para estudiantes y otras para profesores de idiomas que contienen *podcasts* –algunas son grabaciones reales y otras son preparadas– escogidos para la docencia e incluso ofrecen actividades para desarrollar con aquellos.

En lo que a herramientas se refiere, la web nos ofrece una amplia variedad de ellas, que permiten crear, gestionar y publicar contenidos y así enriquecer nuestra práctica docente. Su naturaleza varía de acuerdo con su funcionalidad: principalmente sirven para crear los materiales didácticos antes mencionados, para navegar y buscar

²⁰ El término proviene de la combinación de las palabras ‘i-pod’ y ‘broadcasting’. El New Oxford American English (2005) lo define como “a digital recording of a radio broadcast or similar program, made available on the Internet for downloading to a personal audio player”.

contenidos, para el diseño y la edición multimedia, para ofimática y para la comunicación y la colaboración en redes sociales.

Por un lado, la enseñanza de lenguas extranjeras se sirve de herramientas generales a las que les confiere un uso didáctico. En especial, se utilizan sitios web fáciles de gestionar, como los blogs y las wikis.

El blog, también llamado weblog o bitácora, es un sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente artículos de uno o varios autores, apareciendo primero el más reciente. El autor puede permitir que otros internautas realicen comentarios y conserva siempre la libertad de dejar publicado lo que considere pertinente. Los hay de todo tipo de temática y con distintos soportes (texto e imágenes, audio –audioblog–, texto y vídeo –videoblog–, etc.). Campbell (2003) propone una división de los blogs didácticos en tres tipos según sean creados y organizados por el profesor, por los estudiantes o por ambas partes. En general, ofrecen a la didáctica su facilidad de uso, su interactividad, su posibilidad de actualización constante, así como de total personalización. Según Martínez García (2010: 46-47), los blogs desarrollan la autonomía en el aprendizaje y mejoran las habilidades de comunicación, de investigación, de análisis y de síntesis al igual que de cooperación y trabajo en equipo. Asimismo, este autor sostiene que para el profesor suponen un instrumento para conocer las cuestiones de la asignatura que más interesan al estudiante, un medio para evaluar su progreso, un espacio de comunicación alternativo, una herramienta de gestión del conocimiento aprendido y un lugar para complementar los contenidos de la asignatura. También es considerado como una herramienta que favorece el aprendizaje en colaboración o colaborativo (Kannah y Krish, 2010: ¶ 3) –aquel en el que los estudiantes, intercambiando ideas y compartiendo el conocimiento, se ven involucrados de forma activa en el proceso de aprendizaje– debido a que promueve destrezas como el aprendizaje activo (se formulan preguntas, se ofrecen explicaciones y se fomenta la participación), la conversación y el conflicto creativo (se construyen argumentos, se explican y se justifican).

Una herramienta similar es la wiki. Constituye un espacio web colaborativo, organizado mediante una estructura hipertextual de páginas, en el que los usuarios crean, editan, borran y modifican el contenido de manera asíncrona. El término ‘wiki’ está basado en la expresión hawaiana ‘wiki-wiki’ que significa “rápido” o “informal”

(Lund, 2008: 41). El hecho de que haya numerosas aplicaciones libres y gratuitas para crear wikis, en diversos lenguajes de programación y para diversos sistemas operativos, ha favorecido su desarrollo. Además, no es necesario dominar el HTML²¹, el lenguaje en el que están hechas las páginas web, ni utilizar un editor de páginas web para colaborar en una wiki. El lenguaje de las wikis elimina los elementos no imprescindibles del HTML y lo reduce a lo esencial. Otras características son el anonimato de los contribuyentes y el hecho de que una página nunca se da por finalizada, siempre puede ser actualizada o modificada. Lott (2005²², cit. en Adell, 2007: 328-329) ha elaborado una lista de usos típicos de wikis en educación, entre los que cita:

- Espacio de comunicación de la clase.
- Espacio de colaboración. Puede optarse por crear un espacio general sobre un tema dado o por un recurso más centrado en un aspecto concreto, que contenga materiales y recursos producto de la investigación de los estudiantes.
- Espacio para realizar y presentar tareas. Las tareas que realizan para aprender, en solitario o en grupo, pueden colgarse en una wiki para ulterior revisión, para su evaluación por parte de profesores y/o los propios compañeros, para observación por expertos externos, etc.
- Archivo de textos en proceso de elaboración.
- Autoría colaborativa. Lugar para la creación en colaboración de libros de texto, manuales o monografías, colecciones de problemas o de casos.
- Espacio para los proyectos en grupo.

Defensores del aprendizaje basado en la resolución de problemas (PBL, problem-based learning) incluyen las wikis en sus cursos porque (Zorko, 2007):

- Promueven la colaboración entre estudiantes, entre profesores y entre ambos colectivos.

²¹ Siglas de HyperText Markup Language (Lenguaje de Marcado de Hipertexto).

²² Lot, C. (2005). Introduction to the Wiki. *Distance Learning Systems*. Center for Distance Education. [<http://distance.uaf.edu/dls/resources/present/cc-aug-04/wiki/index.cfm>, 26/07/05].

-
- Aumentan la motivación, no solo porque suele gustar trabajar con herramientas de este tipo sino por el hecho de que su trabajo tendrá una gran audiencia (lo que lleva también a un esfuerzo mayor).
 - Facilitan la compartición del conocimiento entre todos los participantes.
 - Permiten a los estudiantes construir su propio conocimiento.
 - Llevan a los profesores a una mejor evaluación del progreso y participación de cada estudiante.

También se usan con fines didácticos los entornos de realidad virtual basados en el texto, como MUD (Multi-User Dungeon), en concreto para la práctica de la expresión escrita y la comprensión lectora. Esta aplicación consiste en crear un mundo virtual en el que cada participante adquiere una identidad ficticia. Se presentan diferentes espacios en los que los participantes pueden moverse libremente y comunicarse (por escrito) con los demás participantes. El profesor puede seguir las sesiones.

Por otro lado, existen herramientas de gestión específicas con fines didácticos, como son las denominadas ‘herramientas de autor’ o *authoring systems*. Estas son aplicaciones informáticas que facilitan la creación, publicación y gestión de materiales educativos en formato digital para utilizar en la educación virtual y presencial mediada por las TIC. Se han popularizado gracias a que no es necesario disponer de conocimientos de programación. Generalmente son de carácter multimedia, permitiendo combinar documentos digitales, imágenes, sonidos, vídeos y actividades interactivas desde la misma herramienta para crear objetos de aprendizaje que pueden insertarse en entornos virtuales de aprendizaje. La mayoría ofrecen unos módulos desde los cuales se pueden organizar actividades, interconectar pequeños componentes y también es posible adecuarlos a los objetivos, conocimientos y habilidades que se busque desarrollar por parte del autor. Entre las más comunes destacan (Larraz, 2009: s. p.; Rodríguez, 2010: s. p.):

- JClíc. Es un conjunto de aplicaciones informáticas, desarrollado en Java²³, que sirven para realizar diversos tipos de actividades: rompecabezas, asociaciones, ejercicios de texto, palabras cruzadas... Las actividades suelen presentarse en

²³ Java es un lenguaje de programación orientado a objetos, desarrollado por Sun Microsystems a principios de los años 90.

proyectos (conjunto de actividades) y siguiendo una secuencia. También permite publicar proyectos propios y visualizar los creados por otras personas.

- Hot Potatoes. Es un sistema creado por la Universidad de Victoria, Canadá, que permite la creación de seis tipos de ejercicios interactivos para realizar en la web: selección múltiple, rellenar espacios, ordenar, crucigramas, emparejamiento y respuesta corta.
- Edilim. Es un *software* para crear programas educativos accesibles en formato web y de muy diferentes tipos, ya sean libros (archivos) y actividades interactivas (páginas) del tipo rompecabezas, sopas de letras...o bien páginas descriptivas. Además de actividades educativas, Edilim permite elaborar presentaciones o libros interactivos.
- Ardora. Es una aplicación informática gratuita para crear actividades multimedia mediante sencillos formularios que Ardora transforma en formato HTML y *applet*²⁴ de Java. Es multilingüe y permite al docente crear todo tipo de actividades, con múltiples opciones para personalizarlas y adaptarlas a las necesidades de los estudiantes. La amplia variedad de ejercicios (más de 45 tipos) incluye los siguientes tipos: formar parejas; sopas de letras; crucigramas; ejercicios de completar, clasificar u ordenar; y actividades para aprender a contar en euros o a decir la hora.
- Constructor. Es otra herramienta para crear contenidos educativos digitales. Cuenta con 47 modelos de actividades: crucigramas, sopas de letras, emparejar, dictado, completar u ordenar frases o textos, pirámides, ahorcado, rompecabezas, puzles, reconstrucción de figuras, compositor musical... además de un conjunto de aplicaciones avanzadas, como calculadora básica y científica, fórmulas y gráficos matemáticos o un completo laboratorio virtual de física. Permite incluir zonas interactivas, documentos de todo tipo (*applets*, archivos en pdf, ...), crear presentaciones de imágenes o generar enlaces a materiales externos para el diseño de estructuras de navegación tan complejas como desee el autor. Es decir, acepta tanto la utilización de plantillas como la creación de *webquests* o de páginas web.

²⁴ Es un componente de una aplicación que se ejecuta en el contexto de otro programa, por ejemplo, un navegador web. A diferencia de un programa, un *applet* no puede ejecutarse de manera independiente, ofrece información gráfica y a veces interactúa con el usuario.

-
- MALTED (Multimedia Authoring for Language Tutors and Educational Development). Permite la creación de actividades y cursos multimedia para la enseñanza de lenguas. El sistema genera *applets* de Java que pueden ser ejecutados posteriormente tanto desde del disco duro del ordenador como a través de los sitios web en los que se hayan publicado, es decir, en línea.
 - Squeak. Es una aplicación de código abierto para desarrollar contenidos multimedia sin tener conocimientos de programación. Permite incluir en las unidades didácticas contenidos de tipo texto, vídeo, sonido, música, gráficos en 2D y 3D, etc. y elaborar presentaciones, incluir animaciones y manejar todo tipo de archivos de vídeo y sonido. Está inspirada en las ideas constructivistas del aprendizaje de lenguas.
 - PHPWebQuest. Es un programa libre que posibilita la creación de actividades tipo *webquest*. En estas, para llegar a la resolución final, los estudiantes han de trabajar en grupo e individualmente y adoptar diferentes roles.

Al mismo tiempo, consejerías de Educación de diversas comunidades autónomas han diseñado plataformas o herramientas para la creación y gestión de materiales multimedia interactivos, que, entre sus áreas, incluyen la enseñanza de idiomas. Entre estas plataformas se encuentra Atenex, de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, Cuadernia, de la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha, y Rayuela, creada por el Instituto Cervantes como apoyo al profesorado de lengua española.

Otra ventaja específica de Internet para la enseñanza de lenguas extranjeras es la posibilidad de entablar comunicación no solo entre los estudiantes o con el profesor sino con hablantes nativos y con estudiantes de cualquier parte del mundo: tienen la posibilidad de practicar tanto la interacción oral, a través de aplicaciones como el Skype,²⁵ como la interacción escrita en salas virtuales de chat y en foros. Hasta hace poco, todavía se solía citar como desventaja en el caso de los idiomas una limitación notable en la práctica de las destrezas orales en la educación virtual (Hampel y Hauck, 2004; Strambi y Bouvet, 2003; Trotter, 2002). La rápida evolución de la tecnología intenta poner remedio y ya existen programas de reconocimiento automático de voz que

²⁵ *Software* que permite la comunicación por medio de voz, texto y vídeo a través de Internet.

permiten dialogar con el ordenador y otros que reconocen la pronunciación y la comparan con la de un nativo.

Tanto estos recursos que permiten la comunicación como las herramientas didácticas mencionadas anteriormente se encuadran en lo que se denomina Web 2.0²⁶. Con este término se designa el uso de la web orientado a la interacción y a las redes sociales, es decir, todas aquellas aplicaciones y páginas de Internet que utilizan la inteligencia colectiva para proporcionar servicios interactivos en red dando al usuario el control de sus datos. Este se convierte en creador y constructor de sus propios contenidos, que puede compartir con los demás. Antes de la llegada de estas tecnologías de la Web 2.0, las páginas web eran más estáticas, no se actualizaban con la frecuencia actual.

En suma, las posibilidades didácticas de las TIC para la enseñanza y aprendizaje de lenguas son prácticamente infinitas. Como hemos visto, permiten la práctica de todas las destrezas lingüísticas, aunque, en la práctica real, la expresión e interacción oral todavía presentan algunas limitaciones y dificultades.

2.1.3. Las nuevas tecnologías y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior

El auge de las TIC en la enseñanza tiene relación directa con el cambio que está sufriendo actualmente la universidad europea. La Unión Europea, en su empeño por convertirse en una economía del conocimiento competitiva, está invirtiendo esfuerzos y dinero –aumentó el 3% del PIB para la inversión en investigación de 2007 a 2010– para la modernización de la enseñanza superior, a la que considera eje fundamental (Comisión Europea, 2007). Una de las consecuencias ha sido el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Este perseguía la armonización de las titulaciones de las universidades europeas para 2010, tal como se pactó en la Declaración de Bolonia en 1999. Este nuevo espacio educativo se basa, sin duda ninguna, en el uso de Internet como apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, y sugiere también una formación continuada utilizando las nuevas tecnologías. Como se afirma en el primer Boletín de Educación Superior de la Cátedra UNESCO de Gestión de la Educación Superior,

²⁶ Término acuñado por Dale Dougherty, de O'Reilly Meida, en 2004, en una tormenta de ideas para una conferencia y que alude a la evolución o renacimiento de Internet.

[...] el gran reto es adaptar su papel [del profesorado] a una nueva realidad en donde el aprendizaje no se concentra exclusivamente en el aula, sino que pasa también por el acceso a las Tecnologías de la Comunicación (TIC), por el aula virtual y por la enseñanza semipresencial y a distancia (Cátedra UNESCO de Gestión de la Educación Superior de la UPC, 2001: 1).

Los programas armonizados de formación superior establecen unos objetivos en forma de competencias, tanto genéricas o transversales (compartidas por varias áreas de conocimiento) como específicas, propias del ámbito en cuestión. Tal y como señalan Baynat y Sanz (2007: 84), son varias las competencias que se ven potenciadas con la integración de las TIC dentro de los planes docentes:

Consideramos que estas herramientas innovadoras favorecen tanto el desarrollo de competencias instrumentales como interpersonales o sistémicas, como por ejemplo: la capacidad para el análisis y la síntesis, la capacidad de organización y planificación, la comunicación oral y escrita en lengua nativa, el conocimiento de una lengua extranjera al manipular documentos auténticos, la capacidad para aplicar el conocimiento a la práctica... Todas ellas aportan conocimientos generales y/o específicos en el campo de estudio, favorecen el desarrollo de habilidades de gestión de la información, habilidades interpersonales en los trabajos en colaboración, habilidad para trabajar autónomamente, habilidades informáticas básicas y de investigación.

Como ya hemos visto, las plataformas virtuales para el aprendizaje ofrecen numerosas aplicaciones que favorecen dichas competencias, como son los foros, diálogos asíncronos y mensajes para la comunicación horizontal y vertical, foros temáticos y glosarios para el desarrollo de actividades de trabajo en colaboración y documentos complementarios y tareas para el desarrollo del trabajo autónomo.

Otra consecuencia de la Declaración de Bolonia ha sido la transición del crédito de un país en particular al crédito europeo o ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System / Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos), según se estableció en el Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre. El ECTS se sustenta en un nuevo tramo temporal de entre 25 y 30 horas de trabajo del estudiante, en

el que gran parte consiste en el desarrollo de actividades de aprendizaje, tanto individuales como en grupo, sin la presencia del docente. Muchas de estas actividades se desarrollarán utilizando las nuevas tecnologías. Es decir, el docente deberá invertir más tiempo en la planificación y seguimiento de actividades de aprendizaje de calidad que en la impartición de temas de forma expositiva en el aula. El diseño y desarrollo de estas actividades deben responder a las exigencias metodológicas que implica el nuevo crédito europeo.

2.1.3.1. Incorporación de las TIC en las universidades españolas

Algunas universidades españolas (el 11%) iniciaron el uso de actividades formativas a través de Internet antes de 1997, pero no ha sido hasta el año 2003 cuando este porcentaje ha visto un incremento notable (Infante Moro, 2006: 65). En el año 2004 las 66 universidades españolas poseían página web y 43 de ellas ya tenían campus virtuales completos (Infante Moro, 2006: 151). Hoy en día, la incorporación de las universidades españolas a la red es absoluta, y el desarrollo de actividades virtuales sigue en aumento. Ahora bien, no todas las universidades aplican y utilizan las TIC de la misma manera. Como establece Area Moreira (2005: 88), los usos actuales, además de la presencia institucional de la universidad en la red, responden a fines diversos: administrativos, docentes, de investigación y de acceso a los fondos bibliográficos y bases de datos. Dentro de los fines docentes distingue cuatro niveles de integración y uso, que son (2005: 91): la edición de documentos convencionales en HTML, la elaboración de materiales didácticos para la WWW, el diseño y desarrollo de cursos *online* semipresenciales y la educación virtual o teleformación.

En España, actualmente la práctica totalidad de las universidades cuenta con algún producto para impartir docencia virtual (CRUE, 2004: 33-34), la mayoría de las veces mediante productos comerciales y solo una de cada tres universidades con productos propios. Son utilizados como apoyo a la enseñanza presencial, unas veces, y como plataformas para el desarrollo de titulaciones totalmente virtuales, otras. Existe también el denominado ‘modelo mixto’, que intenta aprovechar lo mejor de la enseñanza presencial y de la virtual. Para ello, parte de la docencia se imparte en el aula, siguiendo el modelo tradicional, y parte se desarrolla a través de Internet, según el nuevo modelo virtual.

A partir de un estudio realizado bajo la dirección de Infante Moro (2006: 163-166) en 53 universidades españolas, observamos que en dicha fecha la situación de estas universidades con relación a la enseñanza virtual era la siguiente:

- El uso de Internet en la actividad docente es, en primer lugar, como apoyo a la enseñanza presencial (42%) y, en segundo lugar, en sistemas de aprendizaje completos tipo campus (21%).
- Casi el 50% de estas universidades desarrollan anualmente entre una y cinco actividades formativas en teleformación para el profesorado.
- El 71% de los profesores que utilizan teleformación tiene poca formación en la misma.
- El diseño gráfico de las actividades formativas virtuales es desarrollado en igual medida por los propios profesores y por diseñadores gráficos, y el esquema didáctico es elaborado por el propio profesor (41%) o por un pedagogo experto en didáctica (35%). El contenido es elaborado por el profesor en el 78% de las ocasiones.
- El programa informático más utilizado para el diseño de los contenidos es Dreamweaver²⁷ (40%), y la plataforma de teleformación más utilizada es la comercial WebCT (30%), seguida por una plataforma propia (20%) y por la de *software* libre Moodle²⁸ (10%), aunque el 36% afirma que la más adecuada para los fines universitarios es WebCT y después Moodle (17%).
- La mayor parte de los profesores encuestados (76%) considera necesario contar con diferentes expertos para desarrollar las actividades de teleformación, especialmente asesores didácticos, expertos en diseño de contenidos, diseñadores gráficos e informáticos.

²⁷ Dreamweaver es una aplicación de Adobe Systems Incorporated destinada a la construcción y edición de sitios y aplicaciones web basados en estándares (<http://www.adobe.com/es/products/dreamweaver.html?promoid=BPBIM>, 24/05/2011).

²⁸ Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* o Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular) es un paquete de *software* libre para la creación de cursos y sitios web basados en Internet. Se define como un Ambiente Educativo Virtual o sistema de gestión de cursos, que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea. Fue creado por Martin Dougiamas, quien fue administrador de WebCT en la Universidad Tecnológica de Curtin. Basó su diseño en las ideas del constructivismo en pedagogía, que afirman que el conocimiento se construye en la mente del estudiante en lugar de ser transmitido sin cambios a partir de libros o enseñanzas, y en el aprendizaje en colaboración (<http://moodle.org/>, 07/05/2009).

- La mayoría manifiesta la necesidad de formación tanto en el plano informático (programas informáticos, aplicaciones telemáticas y herramientas de comunicación, especialmente), como en la planificación del proceso educativo en entornos virtuales, el diseño y estructuración de los contenidos, formatos multimedia, diseño de interfaz para las actividades formativas virtuales, diseño y aplicación de instrumentos de evaluación y revisión y actualización de webs.
- La formación que poseen actualmente los docentes ha sido adquirida en cursos promovidos por la propia universidad en la mitad de los casos (50%), seguido de la autoformación.
- El nivel de actualización de las universidades en entornos telemáticos es valorado con una puntuación de seis sobre diez.
- La mayoría está de acuerdo con que la enseñanza virtual favorecerá la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y viceversa, es decir, que este nuevo espacio supondrá un auge decisivo de la enseñanza virtual.

Posteriormente, en 2010, la profesora Gewerc Barujel coordinó un análisis de casos para conocer el grado de implantación de las TIC en la enseñanza universitaria en Iberoamérica en el año 2008, tomando como referencia a España, Argentina, Bolivia y Chile. Llegó a la conclusión de que todavía el recorrido era muy limitado y que era necesario un gran esfuerzo. Incluso comenta que en la mayoría de los casos se adaptaba la tecnología a lo que ya se sabía, limitando su potencial: “las nuevas herramientas están infrautilizadas” (2010: 17). Entre las conclusiones de su estudio menciona las siguientes (2010: 22):

- Las universidades han priorizado la dotación de *hardware* y condiciones materiales sobre la planificación estratégica. No ha habido una reflexión profunda sobre los cambios reales a nivel curricular, organizativo...
- Se aprecia una tendencia a mantener el mismo tipo de estructura de propuesta de enseñanza basado en el modelo transmisivo de enseñanza a través de la figura del profesor.
- So observa una necesidad urgente de ayudar al profesorado a repensar su trabajo desde las claves que imponen las nuevas condiciones sociales y económicas.

- Se visualiza un desconocimiento por parte del profesorado en relación a los medios de que se dispone y a las posibilidades que ofrecen.

2.1.3.2. Enseñanza virtual en la ULPGC

El origen de la enseñanza virtual en la ULPGC se sitúa en 1994, momento en el que el CICEI (Centro Informático y de Comunicaciones del Edificio de Ingenierías) asume la implantación e integración de las tecnologías de la información. Entonces, la ULPnet se extiende por todos los edificios de esta universidad y el correo electrónico se instaura como servicio corporativo a nivel institucional. En 1997, el CICEI comienza a trabajar con la versión beta de WebCT y colabora con sus creadores llegando a ser responsables de la traducción al español de este producto. Como resultado, en 1998 empezaron a usarse plataformas virtuales. La primera titulación en modalidad no presencial fue la de Psicopedagogía, de segundo ciclo, en el curso 2001/2002. En 2004 se aprobó mediante decreto la creación de la Estructura de Teleformación de la ULPGC, con el fin de acoger titulaciones no presenciales en esta universidad. Posteriormente, en el curso 2005/2006, surgieron dos nuevas titulaciones, Magisterio y Turismo; al año siguiente comenzaron Relaciones Laborales y Trabajo Social. En el curso 2007/2008 se introdujeron dos títulos propios de grado, Protocolo y Relaciones Institucionales y Seguridad y Emergencia. A esta oferta hay que sumar algunos doctorados y másteres. Paralelamente, desde el curso 2004/2005, la ULPGC, sumada al Pacto de Bolonia, promueve el uso de las herramientas disponibles en su campus virtual entre sus profesores y estudiantes. Según el resultado del trabajo de Castro Sánchez y Chirino Alemán (2011: 915) basado en encuestas a los profesores de esta institución desde el curso 2006/2007 hasta el 2008/2009, estos docentes son plenamente conscientes de que la integración de las TIC beneficiará claramente a los estudiantes porque les facilita el acceso a materiales y fuentes documentales, así como la comunicación con sus profesores.

Al tipo de enseñanza ofrecida, la Estructura de Teleformación la denomina indistintamente ‘*online*’, ‘en línea’, ‘virtual’ o ‘no presencial’. Por otro lado, esta entidad usa el término ‘campus virtual’ para referirse al entorno de aprendizaje, el cual asume las funciones de contexto de aprendizaje.

La ULPGC utiliza la aplicación web Moodle como plataforma básica para su campus virtual, es decir, no solo para la Estructura de Teleformación sino como plataforma de apoyo a la enseñanza presencial y como entorno colaborativo de trabajo. En un primer momento se optó por el formato WebCT, pero este requería un gran dominio de la informática tanto por parte de profesores como de estudiantes, por lo que dos años después se escogió Moodle de forma institucional. Esta selección se realizó por comparación entre una serie de plataformas (WebCT, ATutor²⁹, ILIAS³⁰, Dokeos³¹) e implicó la participación de docentes en un proyecto piloto de uso de un campus virtual y la formación de un grupo de trabajo específico de docentes interesados. Finalmente, la selección de Moodle como entorno del campus virtual ULPGC se basó en los siguientes criterios: flexibilidad didáctica; adaptabilidad a diferentes niveles, estilos y necesidades del profesor y los estudiantes; variedad de actividades disponibles; facilidad de uso; creación/uso de cursos; gestión de usuarios/matrículas; flexibilidad tecnológica; extensibilidad y adaptabilidad; e integración con sistemas existentes (se puede usar con cualquier sistema operativo: Linux, MacOS y Windows).

Además, Moodle ofrece una ventaja importante sobre otros entornos y es que está diseñado a partir de las teorías socioconstructivistas del aprendizaje (Baynat Monreal y Sanz Gil, 2007: 85), es decir, propicia una metodología activa en la que el estudiante puede analizar, investigar, colaborar, compartir, construir y generar basándose en lo que ya sabe, por lo que se ve implicado activamente en su aprendizaje. A todo esto hay que añadir que Moodle es un *software* de código libre, es decir, al alcance de todos. Las herramientas que ofrece se agrupan en cuatro tipos: distribución de contenidos (glosarios, recursos, lecciones), comunicación y colaboración (foros, tutorías, chats), seguimiento y evaluación (tareas, cuestionarios, encuestas) y administración.

²⁹ ATutor es un sistema de gestión de contenidos de aprendizaje, de código abierto, basado en la web y diseñado con el objetivo de lograr accesibilidad y adaptabilidad (<http://atutor.ca/>, 06/08/2011).

³⁰ ILIAS (*Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations-System* o Sistema Integrado de Cooperación, Información y Aprendizaje) es otro sistema de gestión para la enseñanza, también de código abierto y en el que usuarios de todo el mundo contribuyen en el desarrollo de la plataforma, coordinados por un equipo de la Universidad de Colonia en Alemania (<http://www.ilias.de/docu/>, 06/08/2011).

³¹ Dokeos es también un sistema de gestión de contenidos para educadores, que se caracteriza por ser un sistema flexible y de muy fácil uso, que favorece el constructivismo (www.dokeos.com, 06/08/2011).

Los estudios realizados sobre el uso de esta plataforma, tanto como apoyo a la enseñanza presencial como para la enseñanza mixta o totalmente virtual en contextos universitarios, hablan de sus numerosas cualidades (Gómez Rey, Hernández García y Rico García, 2009; Llorente Cejudo, 2007).

En este sentido, la valoración global de la plataforma, independientemente de la modalidad cursada, arroja resultados muy positivos en cuanto a funcionalidad, la interfaz, la potencialidad como herramienta de comunicación entre profesores y estudiantes y la capacidad para exponer contenidos, objetivos e incentivar el aprendizaje (Gómez Rey, Hernández García y Rico García, 2009: 183).

Actualmente está en uso en la ULPGC la versión 1.9 de Moodle. Sobre esta versión base se han realizado varias modificaciones y adaptaciones personalizadas para la ULPGC con el fin de implementar herramientas específicas.

Para abordar la docencia en un régimen de teleformación, son necesarios recursos materiales bien distintos a los utilizados para la docencia presencial. En lugar de aulas, pizarras y proyectores es necesaria una infraestructura técnica de conexión a Internet, servidores web y aplicaciones informáticas para sustentar la comunicación docente a distancia. A continuación describiremos cómo aborda la ULPGC estas necesidades, tanto técnicas como humanas, para el correcto funcionamiento de las distintas titulaciones virtuales, según queda recogido en la Memoria del Grado en Turismo de la ULPGC (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la ULPGC, 2009: 124-125).

En el mencionado documento se afirma que la ULPGC cuenta con un Servicio de Informática y Comunicaciones (SIC) cuya misión es la de “dotar a la comunidad universitaria de un entorno de TIC estable, productivo y eficiente para facilitar la docencia, la investigación y los servicios a la comunidad universitaria y a la sociedad, y apoyar los procesos de gestión del conocimiento” (2009: 124), tal y como está recogido en el Plan de Sistemas y Tecnologías de la información y las comunicaciones (Plan STIC) de la ULPGC. EL SIC es el encargado de diseñar, adquirir, implementar y mantener la infraestructura técnica necesaria para la docencia en línea en todas sus modalidades en la ULPGC.

Por otra parte, la Estructura de Teleformación ULPGC es la encargada de determinar las características funcionales y docentes de las aplicaciones web necesarias para cumplir adecuadamente los objetivos de enseñanza y aprendizaje en línea. Por lo tanto, es la responsable de definir los requerimientos y seleccionar plataformas y aplicaciones informáticas necesarias para la docencia. Será el SIC el encargado de evaluar la viabilidad técnica de las demandas funcionales planteadas, determinando los recursos materiales y técnicos necesarios para satisfacer dichas demandas. Consta actualmente de 53 personas en dedicación a tiempo completo, que trabajan en cuatro áreas principales:

- Aplicaciones: creación de nuevas herramientas de *software* para la gestión y la docencia.
- Producción/Sistemas: mantenimiento de los servidores de aplicaciones.
- Documentación y Soporte: creación de manuales y tutoriales y atención al usuario.
- Comunicaciones: instalación y mantenimiento de las conexiones de red ULPnet.

El área de Producción/Sistemas, que cuenta actualmente con 12 personas, es la encargada de mantener los servidores web y las bases de datos que dan soporte a las aplicaciones del campus virtual. Este servicio está centralizado con el resto de servidores de la ULPGC.

Dentro del área de Aplicaciones, el campus virtual dispone de un equipo de tres personas (analistas y programadores) dedicadas preferentemente a la atención específica de las necesidades de la Estructura de Teleformación y el campus virtual. Este equipo trabaja en estrecha coordinación con el director de la Estructura de Teleformación y con el coordinador del campus virtual de la Estructura para definir las necesidades de aplicaciones específicas y para implementar las soluciones necesarias, bien por creación de nuevas aplicaciones o por personalizaciones de las herramientas de *software* genéricas disponibles.

2.2. Estudios de investigación sobre la enseñanza asistida por ordenador

En esta segunda parte del capítulo, expondremos y comentaremos publicaciones acerca de experiencias reales de puesta en práctica de la enseñanza virtual. Comenzaremos con estudios generales, para después centrarnos en casos concretos en la enseñanza de lenguas. Posteriormente, el foco lo situaremos sobre trabajos de investigación empíricos

relativos a la adquisición de determinadas destrezas lingüísticas o aspectos concretos de la lengua por medio de las TIC, principalmente sobre aquellos que comparen la modalidad virtual con la presencial.

Desde el inicio de la enseñanza asistida por ordenador, comenzaron a publicarse estudios que la comparaban con la tradicional. Según Allum (2002: 146), muchos de ellos se debían a la necesidad de justificar las grandes inversiones económicas que el uso de las nuevas tecnologías implicaban en aquel momento: era necesario demostrar que estas mejoraban los resultados del aprendizaje. La situación actual es muy diferente: normalmente el uso de las TIC no supone coste adicional alguno o es mínimo. Es más, en determinados contextos puede ser más económico que la contratación de profesorado para realizar el mismo trabajo.

La incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza ha despertado el interés de numerosos investigadores y ha originado una gran variedad de estudios. En general, se trata de averiguar la efectividad de este tipo de enseñanzas en comparación con métodos tradicionales y los beneficios y desventajas que aportan. En primer lugar, la pregunta de si el uso del ordenador mejora la enseñanza y aprendizaje de idiomas, habría que matizarla, tal y como sostiene Zhao (2003: 8):

First, technology is an ill-defined concept that encompasses a wide range of tools, artifacts, and practices, from multimedia computers to the Internet, from videotapes to online chatrooms, from web pages to interactive audio conferencing. These technologies vary a great deal in their capacity, interface, and accessibility. It is thus misleading to think the effects of videotapes are the same as those of the online chatrooms just because they are all called “technology.” Second, the effects of any technology on learning outcomes lie in its uses. A specific technology may hold great educational potential, but, until it is used properly, it may not have any positive impact at all on learning. Thus, assessing the effectiveness of a technology is in reality assessing the effectiveness of its uses rather than the technology itself. [...] Third, to further complicate things, the effectiveness of an educational approach is highly mediated by many other variables –the learner, the task, the instructional setting, and of course the assessment tool.

y también Kern (2006: 188):

This question has traditionally driven CALL research. It is considered an important question because it is tied to funding decisions and curricular overhaul. It is not, however, a question that can be answered with a simple yes or no, any more than we could answer a similar question about the effectiveness of books, films, newspapers, or study groups. As with other learning resources, we need to refine the question to examine the myriad ways in which computers are being used, by whom, in what contexts, and for what purpose. When these parameters are pinned down, the answer is sometimes yes, often no, sometimes yes for some learners but not for others.

Los numerosos congresos que se celebran en torno a este tema también pretenden ofrecer repuesta a esta cuestión. Uno de los más recientes, el *Primer Encuentro Internacional sobre las TIC y la Educación*, tuvo lugar en noviembre de 2010 en Portugal y en él hubo más de 300 participantes de diversas nacionalidades. Tuvo como objetivo principal ofrecer un espacio de reflexión sobre la práctica y la integración de la innovación curricular en las escuelas portuguesas, y otras situaciones de formación y aprendizaje. En dicho encuentro también se analizó la investigación y el trabajo empírico que busca el uso creativo e innovador de las TIC en la educación.

El éxito de estos encuentros muestra que se está progresando de forma notable en este tipo de investigación y que, aunque todavía queda mucho camino por recorrer, ya se ha avanzado con respecto a principios de siglo cuando autores como Stephenson (2001) y Juárez y Waldegg (2003) sostenían que el uso de Internet con fines educativos era todavía algo relativamente nuevo y limitado, por lo que los estudios evaluativos acerca de los dispositivos empleados y los resultados obtenidos en las experiencias de aprendizaje eran también escasos y no lo suficientemente a largo plazo.

Las nuevas tecnologías ofrecen numerosos y variados recursos y herramientas, por lo que la gama de estudios posibles sobre el uso de las TIC en la enseñanza es inmensa. A esto hay que sumar la alta velocidad con la que se avanza en este campo, que conduce a la mejora de los recursos existentes y a la creación de nuevos en un corto espacio de tiempo. Ya hay publicaciones, por ejemplo, de trabajos empíricos sobre dispositivos para la transmisión de datos utilizados en el mundo educativo, es decir, el uso de la telefonía móvil de tercera generación como medio tecnológico para distribuir

contenidos educativos (García Cabrero, 2002; Stockwell, 2010). Por ello, como decían Zhao (2003: 8) y Kern (2006: 188), no se pueden realizar afirmaciones universales.

En general, en los trabajos publicados se aprecia cierta tendencia hacia la consideración de que las nuevas herramientas ofrecen grandes ventajas que se plasman en mejores resultados, ya sea para una enseñanza totalmente virtual o en combinación con la presencial (Mas Camacho, Vidal Ledo y Blanco Díaz, 2008). La mayoría de las veces, nos encontramos con estudios empíricos de casos muy concretos que parecen favorecer el uso de las TIC, pero siempre bajo unos parámetros específicos. Así, Alexander y Boud (2001: 9-14), por ejemplo, afirman que diferentes estudios han mostrado que con este medio se pueden obtener experiencias ricas que propician el aprendizaje más allá de las posibles en entornos tradicionales. Se refieren en concreto a la realización de actividades en línea, como conferencias por ordenador, debates virtuales, simulaciones y juegos de rol, siempre que se realicen bajo determinadas condiciones.

Ahora bien, en lo que a una enseñanza totalmente virtual se refiere, encontramos tanto estudios que la favorecen como otros que muestran resultados similares a los de la enseñanza presencial.

Existen publicaciones que analizan trabajos de investigación realizados en este campo. Ya en 1985, Clark³² (1985, cit. en Allum, 2002: 148) publicó un estudio en el que analizaba varios estudios comparativos entre estas dos modalidades e indicaba que, cuando la metodología usada era la misma, no existían diferencias en los resultados. Años después volvía a afirmar que el medio en sí mismo es irrelevante, pues son el método y el contenido los que determinan lo que se aprende (Clark, 1994: 8).

Posteriormente, Coomey y Stephenson (2001) realizaron un análisis de cien artículos de investigación sobre casos concretos de enseñanza y aprendizaje virtual publicados entre 1998 y 2000. Observaron que los paradigmas en los que se basan los cursos virtuales son los mismos que los de la enseñanza tradicional, unos son más centrados en el profesor, bien con actividades de aprendizaje claramente determinadas bien con actividades abiertas, y otros son controlados por el estudiante y también con uno u otro tipo de actividades. Ahora bien, estos autores opinan (2001: 49) que la

³² Clark, R. E. (1985). Evidence for confounding in computer-based instruction studies: Analysing the meta analyses. *Educational Communication and Technology Journal*, 33(4).

tecnología virtual facilita el paso de modos didácticos tradicionales a otros más controlados por el estudiante, siempre que los profesores y los diseñadores quieran realizar ese cambio. Según han observado en los estudios analizados, ello se puede lograr enfocando la atención en el diálogo, el apoyo del profesor, la participación total del estudiante en el aprendizaje y el control por su parte: él determina sus objetivos y resultados y monitoriza el progreso.

De forma similar, Jackson y Anagnostopoulou (2001) realizaron un análisis de trabajos de investigación en esta línea con el fin de elegir un entorno virtual de aprendizaje para la Universidad de Middlesex. En primer lugar, observaron que el cambio a un entorno virtual no supone necesariamente una modificación en la práctica docente, como ya hemos comentado anteriormente. Es decir, es la concepción pedagógica del profesor y no la tecnología la variable principal que afecta a la naturaleza y calidad de la enseñanza. Además, afirmaban (2001: 61-62) que hasta aquel momento existía poca investigación útil sobre la eficacia del aprendizaje virtual, e incluso cuando la había, era de una calidad cuestionable. A esto hay que sumar que muchas veces estos informes comparaban el alcance del aprendizaje virtual con el del tradicional, lo que según ellos es un problema porque la práctica tradicional no siempre alcanza los resultados esperados. Cuando realmente se logra la efectividad, con frecuencia esta se puede atribuir a mejoras pedagógicas, más que al uso de la tecnología. Sostenían que para muchos autores, sin embargo, parece difícil separar la mejora pedagógica del uso de la tecnología. Cuando se observan mejoras en la enseñanza virtual, suele ser producto de profesores reflexivos que realizan intervenciones efectivas en la enseñanza sin tener en cuenta la tecnología, más que de características de la pedagogía virtual en particular tales como grupos de discusión, ejercicios interactivos o recursos en línea.

Otros autores con experiencia en el desarrollo de cursos virtuales para estudiantes universitarios, como Hase y Ellis (2001), afirman que se pueden lograr buenos resultados siempre que se pase de un aprendizaje controlado por el profesor a uno controlado por el estudiante y en ello desempeña un papel básico el diseñador del curso. Estos autores sostienen (2001: 33) que todavía hay mucho que aprender sobre cómo sacar el mejor provecho a los nuevos medios. También encontramos una visión positiva en el estudio de Schlais y Davis (2001) sobre las redes educativas. Tras la

experiencia positiva de la Association Global View, una red internacional para el aprendizaje en línea de ciencias empresariales y gestión de empresas, defienden que con un uso imaginativo de la web se puede lograr un aprendizaje en colaboración efectivo, desarrollar habilidades de pensamiento crítico, expandir el acceso a fuentes de aprendizaje a escala mundial, presionar a los profesores para que reflexionen sobre su papel e incluso retar la definición de una universidad. Es decir, se promueve una pedagogía diferente, con un aprendizaje más controlado por el estudiante. Llegan a afirmar (2001: 125) que en el futuro es posible que los universitarios tengan la posibilidad de seleccionar el programa de su grado de entre los cursos ofrecidos por distintas universidades de todo el mundo.

También hay investigadores (Bork y Ju, 2005; Carnevale, 2004) que claramente sostienen que la educación en línea no ha cumplido sus promesas, pues los estudiantes obtienen un aprendizaje similar al de la clase presencial. Esto se suele rebatir alegando que la mayoría de las implementaciones de este tipo de educación suelen ser muy similares a las de las clases presenciales tradicionales, y que no siempre se saca el máximo partido de las posibilidades de las nuevas tecnologías (Alexander y Boud, 2001; Cruz Piñol, 2001; González-Videgaray, 2007; Pinilla Padilla, 2002). Estos autores sostienen que se ha transferido la enseñanza tradicional al aprendizaje en línea, sustituyendo al profesor y el libro de texto por el ordenador como fuente de información.

Resultados similares entre las dos modalidades se obtuvieron, por ejemplo, en un estudio llevado a cabo en 2001 (García Manzanedo, 2003) sobre empresas cuyos trabajadores habían recibido formación virtual y presencial: la mitad de las empresas (53%) que habían recibido formación mediante medios electrónicos afirmó que el grado de aprendizaje obtenido es parecido al recibido mediante métodos tradicionales, un 27% consideró que era superior y un 20% que era inferior. Aun así, García Manzanedo sostiene que cuando la enseñanza virtual ofrece contenidos en los que el estudiante es receptor activo de la información y se usa el modelo de “aprender haciendo”, los estudios demuestran que se proporcionan niveles de cognición muy superiores a los de la formación presencial y, al mismo tiempo, se propicia una mayor retención (2003: 25-26).

Lo mismo ocurrió en el trabajo de Popescu y Navarro (2005), en el que se llevó a cabo un estudio comparativo entre dos grupos de estudiantes de medicina: uno siguió una clase presencial mientras que el otro estuvo conectado a un foro habilitado en Internet. A pesar de la similitud de los resultados, estos investigadores no dudan en mencionar las ventajas que aporta el ordenador, como son un estudio más individualizado y la facilidad para acceder a fuentes de información.

Es el caso también del estudio realizado por Nossa Sánchez (2007) con el fin de evaluar la actitud de los estudiantes y los efectos diferenciales sobre el aprendizaje derivados de la implementación de forma presencial y de forma virtual de una asignatura de la carrera de psicología. Estableció dos grupos: uno seguía la asignatura de forma presencial y el otro virtual, pero ambos recibían los mismos contenidos. Los resultados obtenidos en varios test no mostraron diferencias significativas. Sin embargo, Nossa Sánchez, en este trabajo, no especifica qué herramientas virtuales utilizó con los estudiantes o qué nivel de interacción existía, por lo que cabe preguntarse si tal vez no hubo un cambio significativo en la metodología, sino simplemente un cambio de entorno.

Otros investigadores (Cantos Gómez, 1993; Cristóbal Ruano, 1992; Greenfield, 2003) incluso se preguntan si los beneficios asociados al uso del ordenador se deben únicamente a que los estudiantes lo disfrutaban más y por ello se sienten más motivados.

Todos estos estudios confirman los resultados del trabajo de Hiltz (1997: 16), que muestran que con la enseñanza virtual los resultados son tan “buenos o mejores” que con la presencial. Al mismo tiempo, llegamos a la conclusión de que la introducción de las nuevas tecnologías en la educación no conduce obligatoriamente a un cambio pedagógico ni lleva implícito necesariamente una mayor o menor efectividad. De ahí que los resultados obtenidos sean muchas veces similares a los logrados en entornos tradicionales. Ahora bien, estos nuevos medios ofrecen nuevos y valiosos recursos que, si el profesor está dispuesto a ello, se pueden usar para propiciar un aprendizaje que, según muchos investigadores, parece más efectivo, como es el aprendizaje en colaboración, centrado en el estudiante, basado en la experiencia, en el que se fomenta el diálogo, la interacción y la construcción del conocimiento.

2.2.1. Estudios sobre usos de las TIC en la enseñanza de lenguas

De forma similar, el uso del ordenador en la enseñanza de idiomas trajo consigo la realización y publicación de estudios de investigación. En un principio, estos trabajos carecían de un marco teórico general que sirviese de guía y de evaluación (Levy, 1997: 4). Además, al igual que en otras áreas del aprendizaje de idiomas, los investigadores utilizaban enfoques diversos. Así, en 1997, Carol Chapelle, importante teórica en este campo, afirmaba que, puesto que la investigación en esta área se fundamenta en teorías de otras disciplinas, carecía de la especificidad necesaria para mejorar la pedagogía en este campo y dar respuesta a la pregunta crucial de cómo se puede usar las TIC para mejorar la adquisición de segundas lenguas: “With SLA research as a basis for investigation of CALL, the paradigm search of the next decade can be a quest for methods that complement our fundamental understanding of the language experience learners engage in through CALL activities” (Chapelle, 1997: 28). Ella proponía el enfoque interaccionista de la SLA (Second Language Acquisition)³³ y, como método principal de investigación, el análisis del discurso.

La investigación acerca de la adquisición de lenguas haciendo uso de las TIC ha continuado imparable desde entonces, especialmente en la línea marcada por Chapelle. Sin embargo, puesto que la SLA recibe influencias de varios marcos teóricos, otros investigadores argumentan que no se debe favorecer ningún paradigma concreto, sino que cada uno debe usar el más adecuado según su objeto de estudio específico (Kern, 2006: 187-188). En general, observamos que los estudios de investigación publicados se encuadran dentro del marco de la SLA y, en concreto, suelen fundamentarse en la teoría interaccionista, en la Hipótesis del *Input* de Krashen (1982), en la Hipótesis de la Interacción de Long (1983) y en la Hipótesis del *Output* comprensible de Swain (1985), además de la teoría sociocultural del procesamiento mental humano de Vygotsky (1978). Según estas teorías e hipótesis, para que se produzca la adquisición, es necesario ofrecer al estudiante un *input* comprensible, interesante y en un ambiente distendido, debe existir un proceso de negociación del significado por medio de procedimientos de reformulación (en los que se producen ajustes en la forma lingüística, en la estructura de la conversación y en el contenido del mensaje) hasta lograr un nivel aceptable de

³³ Adquisición de una segunda lengua.

entendimiento y, finalmente, debe producirse un *output* comprensible (Swain, 1985). También solemos encontrar tras estos estudios el constructivismo (los estudiantes construyen su propio conocimiento comprobando ideas basadas en su conocimiento y experiencia previa, lo aplican a nuevas situaciones y lo integran en los constructos intelectuales ya existentes) y corrientes didácticas como el aprendizaje en colaboración (los estudiantes son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje) y el aprendizaje cooperativo (trabajo en pequeños grupos donde cada uno tiene un objetivo marcado por el profesor y la resolución final depende de la cooperación de todos los miembros).

Muestra de la importante labor de investigación que se está desarrollando actualmente son las revistas existentes dedicadas a esta disciplina indexadas en importantes índices internacionales como *ReCALL*, *Computer Assisted Language Learning*, *CALICO Journal*, *CALL-EJ* y *Language Learning and Technology*, que cada año publican numerosos artículos. Es el caso también de diversos congresos y jornadas que se organizan sobre este campo, por ejemplo, las Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas organizadas cada dos años por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, desde mayo de 2007. En ellas, numerosos profesores e investigadores de diversos países exponen sus experiencias docentes sobre la inserción de las tecnologías de la información y de la comunicación en la enseñanza de lenguas.

En un análisis de trabajos de investigación publicados entre 1997 y 2001, Zhao (2003), tras un primer proceso de rigurosa selección de artículos, llegó a la conclusión de que el número total de estudios experimentales bien diseñados que investigan la efectividad de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas es muy limitado. Reconociendo la escasez de su muestra por el motivo recién aludido –y advirtiendo de la necesaria precaución porque puede haber cierta tendencia a publicar los estudios con resultados positivos, así como porque las muestras suelen ser pequeñas y porque los investigadores suelen ser los propios instructores–, su análisis reveló que estos trabajos mostraban la efectividad en cuatro campos: el fácil acceso a materiales auténticos y útiles para la docencia; la posibilidad de entablar comunicación en la lengua estudiada, ya sea escrita o hablada, tanto con hablantes como con el propio ordenador; la

capacidad del ordenador de ofrecer retroalimentación (sobre la gramática y la pronunciación, incluso reconocimiento de voz); y el aumento de la motivación. El investigador concluye diciendo que los abrumadores efectos positivos demuestran la efectividad del uso de la tecnología en la enseñanza de lenguas (2003: 19), efectos que se aprecian en todas las áreas: vocabulario, gramática, lectura, escritura, expresión oral, comprensión auditiva y comprensión cultural (2003: 20) y eso que todavía no se está sacando todo el provecho posible de estas nuevas tecnologías (2003: 22).

El hecho de que el aprendizaje de lenguas extranjeras mediante las TIC engloba un área muy extensa, sumado a que recibe influencias de varias disciplinas y a que la tecnología avanza a gran velocidad, hace que encontremos una cuantiosa variedad de tipos de estudios. En este sentido se manifestaba Hubbard en la introducción a su obra de cuatro volúmenes en la que recopila algunos de los artículos más importantes publicados en este campo a lo largo de su historia:

Computer assisted language learning (CALL) is both exciting and frustrating as a field of research and practice. It is exciting because it is complex, dynamic and quickly changing –and it is frustrating for the same reasons. Technology adds dimensions to the already multifaceted domain of second language learning, [...]. Yet the technology changes so rapidly that CALL knowledge and skills must be constantly renewed to stay apace of the field. The amount of literature in the field is impressive: there are thousands of published articles [...] (Hubbard, 2009: 1).

Así nos encontramos, por un lado, con estudios que analizan de forma exhaustiva los cursos existentes o las páginas web para la enseñanza de lenguas (Cruz Piñol, 2001) y los clasifican según sus características o los comparan con los libros de texto (Kong, 2009). Debido a la gran variedad de cursos de idiomas, Susser (2001) publicó un artículo en el que defiende la utilidad de las listas de control para evaluarlos y, tras rebatir cada uno de los puntos esgrimidos en contra, ofrece una serie de listas posibles. Por otro lado, son frecuentes los estudios cuyo objetivo es determinar qué tipo de estrategias son más efectivas para una destreza en concreto dentro del contexto de la enseñanza virtual (Ferreira, 2007). Hay también estudios que se centran en el nuevo papel del profesor y que muestran claramente las diferencias entre el profesor presencial

y el virtual (Bonk, Reaves Kikley, Hara y Paz Dennen, 2001; Casanovas Catalá, 2002; Cordón y Anaya, 2004; Flores, 2006).

A partir de diferentes trabajos empíricos publicados, Absalom y Rizzi (2008: 56) resumen los beneficios de la enseñanza virtual de idiomas allí encontrados:

- Los estudiantes producen mayor cantidad de lenguaje que en entornos presenciales.
- El lenguaje producido en el entorno virtual es con frecuencia más complejo y más correcto gramaticalmente.
- El uso del ordenador aumenta el grado de motivación de los estudiantes.
- La comunicación virtual elimina las barreras sociales y proporciona mayor equidad de participación comparado con el contexto presencial.
- Aumenta la autonomía del estudiante y su responsabilidad sobre el aprendizaje.

También estos autores citan otros estudios en los que los resultados fueron similares para ambos entornos; todos ellos concluyen que no hay diferencias entre la calidad del aprendizaje obtenida. La misma igualdad de resultados encontró Allum (2002) en su estudio de investigación con dos grupos de estudiantes universitarios de inglés durante un curso de once semanas con los que usó exactamente la misma metodología y contenido, siendo la única diferencia el medio: por un lado, profesor, libro de texto y clases presenciales, y, por el otro, material, ejercicios y comunicación en línea. Por ello, este autor afirma (2002: 157) que el medio no es especialmente relevante, al menos para un curso como el suyo y con estudiantes de ese nivel, y que se puede confiar en las TIC para realizar determinadas funciones igual de bien que el profesor, siempre que la metodología sea la adecuada (2002: 161).

Un estudio muy similar es el llevado a cabo por Torres Ramírez (2011). Este consistió en un estudio piloto experimental en el que comparó el resultado del aprendizaje entre dos grupos de estudiantes universitarios que cursaron la asignatura semestral Inglés Técnico II de la titulación de Informática de la ULPGC. Un grupo siguió una modalidad tradicional, presencial, mientras el otro lo hizo de forma no presencial, para lo que utilizó la página web de la asignatura –donde se encontraba alojado todo el material– y se comunicaba con la profesora a través del correo electrónico. Este grupo no utilizó herramientas interactivas ni recursos virtuales didácticos más allá del acceso a fuentes de documentación. El resultado del test final

mostró resultados ligeramente superiores para el grupo presencial, pero que no fueron significativos, por lo que la autora concluye que “la propuesta metodológica [que propone para estos estudiantes] es aplicable para las dos modalidades de enseñanza” (Torres Ramírez, 2011: 264).

2.2.1.1. Estudios sobre el uso de herramientas informáticas en la enseñanza de lenguas

La mayoría de las publicaciones, no obstante, presentan un enfoque más reducido y analizan el uso de herramientas concretas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, como las *webquests* (Baracchi y Cortés Ospina, 2009; Dodge, 1995, 1996, 2007; Elstein, 2009; García Bermejo y Sordo Juanena, 2008; Pérez Torres, 2006; Ureta, 2009), el *concordancer*³⁴ (Beck y Muñoz, 2009; Bloch, 2009; Estling-Vannestål y Lindquist, 2007; Kenning, 2000; Polezzi, 1993; St. John, 2001; Varley, 2009; Wen-Li y Yu-Chih, 2009; Whistle, 1999), el foro virtual (Kol y Schcolnik, 2008; Lauría, Leiguarda y Liruso, 2009) o el chat (De Miguel y Couayrahourcq, 2009; Lam, 2004).

Aunque la mayor parte de estos estudios muestran resultados favorables, algunos no lo hacen, como el de Estling-Vannestål y Lindquist (2007), en el que los estudiantes no encontraron útil el *concordancer*, y el de Kol y Schcolnik (2008), donde el uso del foro virtual para practicar la escritura académica no condujo a una mejoría superior en esta destreza, pese a que los estudiantes mostraron una actitud positiva y sintieron que habían mejorado.

Dado que el blog también se usa como herramienta en clases de lenguas extranjeras, algunos investigadores han comprobado sus efectos (Arslan y Şahin-Kizil, 2010; Carracedo, 2009; Cataldo, Lambert y Martínez Vázquez, 2009; Kanniah y Krish, 2010; Lee, 2010; Murray y Hourigan, 2008; Quintana, 2009; Rivens Mompean, 2010; Sun, 2009). El estudio de Murray y Hourigan (2008) intentó determinar su papel pedagógico en el aprendizaje de una lengua. Estos autores diseñaron una tarea —partiendo de un enfoque ecléctico de varias teorías sobre la adquisición de una segunda lengua— que implicaba la creación y el mantenimiento de un blog durante un semestre. Tras el resultado positivo, ofrecen algunas recomendaciones para la

³⁴ Un *concordancer* es un programa de ordenador que construye automáticamente un listado de las palabras utilizadas en un libro o texto.

integración de los blogs en los programas virtuales de aprendizajes de lenguas. Posteriormente, la profesora norteamericana Lee (2010) llevó a cabo un estudio sobre un grupo de 17 estudiantes universitarios que mantuvieron blogs personales durante 14 semanas. La interacción producida gracias a comentarios de los compañeros y a correcciones lingüísticas de la profesora tuvo un impacto positivo posterior sobre la fluidez escrita. Ese mismo año, el estudio de Rivens Mompean (2010) se centró en la creación de un blog por parte de grupos de tres o cuatro estudiantes franceses de inglés y tenía como objetivo medir el valor añadido pedagógico del blog para el desarrollo de la expresión escrita. El análisis cuantitativo de las interacciones mostró el éxito del proyecto en lo que a participación se refiere, aunque hubo gran disparidad en el nivel de aquellas. Desde un punto de vista cualitativo, también resultó positivo, pese a que el blog no se percibió como real sino con fines educativos. Además, la autora concluye que hay que debatir el papel de las correcciones lingüísticas en este tipo de herramientas ya que cohiben a los participantes.

Resultados igualmente positivos con esta herramienta obtuvieron también Arslan y Şahin-Kizil (2010) en un estudio cuasi experimental realizado con dos grupos de estudiantes de inglés de una universidad de Turquía. Mientras que el grupo de control recibió clases presenciales de escritura, el grupo experimental lo hizo a través de blogs. Los profesores basaron su enseñanza en el enfoque en el proceso, según el cual la escritura es considerada como una actividad no lineal, en la que los estudiantes pasan por una serie de etapas (planificación, borrador, revisión, edición y publicación) y con un énfasis especial en conceptos como audiencia, propósito e interacción con compañeros y profesor. Los resultados revelaron que el grupo experimental avanzó más que el de control en dos componentes concretos de la escritura, el contenido y la organización, mientras que en el vocabulario, uso del lenguaje y otros elementos no hubo diferencias significativas. Según los autores (2010: 192-193) esto pudo deberse a que el blog creó en ellos la sensación de audiencia: a diferencia del grupo de control, compartían sus blogs con los compañeros y el profesor, incluso con familiares y amigos, lo que pudo originar un mayor cuidado en el contenido y la organización. Asimismo, también los autores afirman que (2010: 194) la disponibilidad total de tiempo para revisar sus borradores en cualquier momento, así como para hacer comentarios a los de los compañeros pudo también beneficiarlos. Por ello los autores concluyen que los

blogs son herramientas útiles para apoyar la docencia de la escritura, especialmente en los cursos de duración limitada, ya que permiten extender la docencia más allá de las horas de clase y continuar la interacción entre el profesor y los estudiantes en cualquier lugar y momento.

De forma similar, el uso pedagógico de las wikis ha sido objeto de estudios empíricos. Bradley, Lindström y Rystedt (2010), por ejemplo, investigaron acerca de lo que estas pueden ofrecer para aumentar la interacción del grupo. El trabajo mostró que se produce una colaboración positiva desde el punto de vista lingüístico y que la revisión posterior de las interacciones producidas permite a los estudiantes evaluarlas y sugerir cambios constructivos. El estudio de Kessler (2009) incluso mostró un buen resultado en la exactitud gramatical tras trabajar con esta herramienta. En otro estudio, Lund (2008) muestra que la wiki ofrece un gran potencial para la construcción conjunta del conocimiento y el desarrollo del lenguaje. A su vez, Elola y Oskoz (2010) observaron que con las wikis la interacción del sujeto con el texto es diferente, ya que se trata de un aprendizaje en colaboración; sin embargo, el análisis de los datos no mostró diferencias estadísticamente significativas en términos de fluidez, exactitud y complejidad con respecto a la escritura individual.

También se han realizado estudios cualitativos sobre los efectos del uso del correo electrónico en el aprendizaje de una lengua extranjera y se han descrito sus beneficios (Greenfield, 2003; O'Dowd, 2003; Vinagre y Muñoz, 2011), aunque sea difícil medir la mejoría lograda por este uso (Vinagre, 2005). En cualquier caso, el correo electrónico es, en sí mismo, un ejemplo de interacción personal a nivel escrito, por lo que siempre reportará efectos positivos. Así por ejemplo, tras un estudio realizado con estudiantes universitarios de español, González Bueno (1998) identifica una serie de características que diferencian el lenguaje producido por este medio del utilizado en tareas en clase, que son: mayor producción lingüística, mayor variedad de temas y de funciones discursivas, nivel superior de corrección lingüística, mayor similitud con la lengua oral, mayor interacción iniciada por los estudiantes y mayor uso de un lenguaje personal y expresivo. Sin embargo, Austin y Mendlick (1993) dudan sobre las mejoras en el aprendizaje que se pueden realmente obtener con la introducción del correo electrónico como parte del programa y si la ratio coste-beneficio es determinante. Posteriormente, Sasaki y Takeuchi (2010) investigaron la adquisición de

vocabulario por parte de estudiantes japoneses de inglés que mantenían conversaciones a través del correo electrónico con ingleses nativos mediante la imitación de palabras nuevas. El estudio mostró que fueron capaces de imitar dicho vocabulario y de retener parte de él al terminar el proyecto, al igual que otro vocabulario que no fue trabajado directamente mediante la imitación. Lo mismo ocurre con el uso del correo electrónico en los ahora tan frecuentes programas Tándem³⁵. Distintos artículos publicados a partir de estudios realizados hablan de sus beneficios (Bower y Kawaguchi, 2011; Kabata y Edasawa, 2011; Stickler y Emke, 2011; Ushioda, 2000). Esta última autora, Ema Ushioda, concluye su estudio afirmando que la experiencia afectiva de aprendizaje que se suele crear en estos programas desempeña un papel tremendamente poderoso para promover el desarrollo de la autonomía del aprendizaje en la que se basa el tándem (2000: 127). De todas formas, las ventajas que aporta el correo electrónico sobre otros medios similares no tecnológicos a nivel escrito son similares a las que aportan todas las herramientas derivadas del uso del ordenador: respuesta inmediata, medio atractivo, facilidad de uso, libertad de momento y de tiempo de uso, e incluso ampliación de este, ausencia de vigilancia directa de un profesor, entorno real de uso de la lengua, temas de conversación ilimitados, potenciación de un aprendizaje centrado en el estudiante, etc. Ahora bien, Greenfield (2003: 54) corrobora con su trabajo sobre el correo electrónico que cualquier proyecto basado en el ordenador para el aprendizaje de una lengua extranjera debe basarse en el aprendizaje cooperativo, en grupo.

El correo electrónico se puede complementar con archivos de sonido, como hizo Volle (2005) en su estudio para investigar la adquisición de las destrezas orales por parte de un grupo de españoles en un curso virtual. En este caso, el estudio se basó en el uso del correo electrónico con voz y en entrevistas en línea. Otros profesores complementan el correo electrónico con grabaciones de vídeo, es el *videomail*. Esto permite que la grabación de vídeo pueda verse tantas veces como se quiera, e incluso trabajar con ella. El estudio de Bray (2010) mostró que el *videomail* ofrece un excelente

³⁵ El programa Tándem, cuyo principio básico es la reciprocidad, es una forma de aprendizaje autónomo que se produce entre dos personas de lenguas maternas diferentes, de manera que cada uno de los integrantes aprende del otro. Permite mejorar la competencia en la L2 a través de la comunicación verdadera y real con un hablante nativo. Además, el compañero de tándem no es solo fuente de información lingüística, sino que permite el acercamiento a toda la dimensión social y cultural de la lengua que se estudia.

potencial para proveer a los estudiantes de experiencias interculturales que les pueden enseñar sobre otras culturas y que les permite comunicarse con personas de otras nacionalidades.

Igualmente se ha estudiado la videoconferencia como herramienta para la práctica de la expresión oral (Wang, 2004). Lamy (2004) realizó una investigación con estudiantes de francés de la Open University del Reino Unido centrada en las conversaciones entre ellos por este medio. Sostiene que la interacción oral mediada por el ordenador es diferente y por ello es necesario desarrollar metodologías que redefinan la competencia oral en una segunda lengua en este entorno. Ese mismo año Hampel y Hauck (2004) publicaron un artículo estableciendo las características que debe tener un curso virtual de lenguas extranjeras que incluya un sistema de audioconferencias.

El *podcast* es otra herramienta virtual usada en la enseñanza de idiomas y objeto de estudio. El trabajo de Abdous, Camarena y Facer (2009), por ejemplo, consistió en un estudio comparativo entre la integración de los *podcasts* en el programa de una asignatura de idiomas frente a su uso como herramienta complementaria. Los resultados mostraron que el uso del *podcast* con varios objetivos instruccionales reportó beneficios académicos.

Otros estudios empíricos han analizado el uso de los subtítulos en vídeos para mejorar la comprensión auditiva (Sydorenko, 2010; Winke, Gass y Sydorenko, 2010). También hay estudios que comparan la realización de las mismas actividades en un ordenador y en un teléfono móvil (Stockwell, 2010).

Se han realizado incluso estudios sobre el robot de charla o robot conversacional –*chatterbot*³⁶ o *chatbot* en inglés. Es un programa de ordenador diseñado para simular

³⁶ El término ‘chatterbot’ fue ideado por Michael Mauldin, creador de un programa simulador de conversación, para describir su programa en 1994. En estos programas, la conversación se establece a través de un teclado, aunque también hay modelos que disponen de una interfaz de usuario multimedia. Más recientemente, algunos comienzan a utilizar programas conversores de texto a sonido (CTV), dotando de mayor realismo a la interacción con el usuario. Para establecer una conversación han de utilizarse frases fácilmente comprensibles y que sean coherentes, aunque la mayoría de los robots conversacionales no consiguen comprender del todo. En su lugar, tienen en cuenta las palabras o frases del interlocutor, que les permitirán usar una serie de respuestas preparadas de antemano. De esta manera, el robot es capaz de seguir una conversación con más o menos lógica, pero sin saber realmente de qué está hablando.

una conversación inteligente con una o más personas por medio de texto y/o audio. Coniam, profesor de la Universidad de Hong Kong, realizó un análisis (2008) de cinco de estos programas de robots de charla como posible futura herramienta en el aprendizaje de lenguas, y examinó en profundidad la exactitud lingüística ofrecida. Concluyó (2008: 115) afirmando que una máquina efectiva para la práctica de la conversación con un fin docente está todavía lejos de ser real. Sin embargo, otro investigador asiático, Howard Hao-Jan Chen (2011) de la Universidad Nacional de Taiwán, afirmó tras una investigación con estudiantes y profesores que una aplicación específica desarrollada por Microsoft para el reconocimiento automático de voz se puede usar con éxito para crear un sitio web de práctica de las destrezas orales para estudiantes de inglés (2011: 72). Este sitio web ofrece seis tipos de ejercicios en línea para practicar las destrezas orales y se ofrece una retroalimentación inmediata. La mayoría de los participantes se mostraron satisfechos y se determinó que se logra una importante cantidad de producción oral en un ambiente sin presión. La principal limitación fue que la retroalimentación era insuficiente.

Tal y como se aprecia, en la enseñanza de lenguas extranjeras, la mayoría de los estudios empíricos sobre el uso de las TIC muestran resultados positivos (Castrillo Larreta, 2004; Varela Méndez, 1996; Zhao, 2003). En cualquier caso, lo que parece indudable es que el uso del ordenador potencia la motivación. Ahora bien, esto no lleva de forma segura a una mejoría en el aprendizaje:

In fact, in some cases the use of computer technology was cited as the most positive aspect of the classes, making classes more interesting. This supports a widely held view in CALL research that technology motivates students: even critics of CALL technology concede this point (Ross, 1991: 65³⁷). That said, however, improving motivation on its own does not mean that CALL is an effective pedagogical tool (Barr, Leakey y Ranchoux, 2005: 71).

³⁷ Ross, M. (1991). The CHILL factor (or computer hindered language learning). *Language Learning Journal*, 4, 65-66.

2.2.1.2. Estudios sobre la comunicación mediada por ordenador

Una de las áreas más investigadas dentro de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador es la que se refiere a la comunicación, conocida como CMC (Computer Mediated Communication). Según Hubbard (2009: 10), los motivos podrían ser, por un lado, prácticos, puesto que es fácil recolectar los datos y no es necesario adquirir o desarrollar programas específicos. Por otro lado, este tipo de comunicación presenta un gran interés por su alto grado de similitud con la conversación cara a cara, la cual desempeña un papel fundamental en la adquisición de las lenguas y, sin embargo, no siempre es posible en entornos virtuales. Cabe recordar aquí las palabras de Tudini (2003: 141): “Es esencial que los cursos de idiomas no presenciales ofrezcan al estudiante oportunidades para la interacción oral puesto que es en este contexto en el que es más probable que se produzca la negociación del significado y el desarrollo de la interlengua³⁸”.

La comunicación mediada por ordenador puede ser sincrónica y asíncrona. A su vez, puede ser escrita –es el caso del chat, de los mensajes instantáneos y de los programas MOO, por un lado, y del correo electrónico, los foros y paneles de discusión, los blogs,... por otro– sonora o visual –mediante el uso de VOIP³⁹ (por ejemplo Skype), del *videomail* y de la videoconferencia, principalmente. En este apartado nos centraremos en los estudios dedicados a la CMC escrita, que son los más abundantes. Aquellos que tratan sobre la comunicación oral los analizaremos en la sección dedicada a las destrezas orales.

No cabe duda de que las nuevas tecnologías favorecen la interacción escrita, y el papel de la interacción como elemento clave para el aprendizaje del idioma es reconocido por las principales teorías del aprendizaje, como el constructivismo (Vygotsky, 1978) y el cognitivismo (Ellis, 2003). Se suele afirmar que cuando la comunicación mediada por ordenador es sincrónica, se aproxima a la conversación oral cara a cara, y diferentes estudios (Jepson, 2005; Tudini, 2003) han demostrado la existencia de negociación del significado. Por ello, “puede usarse con efectividad como

³⁸ Este es un sistema transitorio de los estudiantes que contiene rasgos de la lengua materna y de la lengua en proceso de aprendizaje, además de otros que no pertenecen a ninguna de estas. Hoy día se considera que es la base de toda producción en la lengua que se aprende (Yule, 2010: 191, 289).

³⁹ Voice Over Internet Protocol. El protocolo de voz sobre IP es una tecnología que permite que la señal de voz se transmita a través de Internet.

preludio de la conversación oral” (Warschauer, 1995-96: 22), ya que “ofrece un puente hacia la interacción presencial y supone un entorno óptimo para la adquisición de segundas lenguas” (Tudini, 2003: 142).

Tudini (2003: 144) también comenta que casi toda la investigación se centra en la conversación escrita entre estudiantes, y que muy pocos exploran la interacción entre estos y hablantes nativos, y los que lo hacen no son estudios lo suficientemente sistemáticos. Lo cual –añade– es sorprendente, dado que existen pruebas de que los estudiantes imitan el discurso de los hablantes nativos y son estas interacciones las que más promueven la adquisición según varios estudios (2003: 144-145). Por este motivo, esta investigadora realizó un estudio de chats mantenidos entre nueve estudiantes de italiano y 49 personas italianas desconocidas en sesiones de uno a uno durante ocho meses. Consistieron en tareas abiertas de conversación sin supervisión alguna. El análisis de los chats mostró que existió la negociación del significado, en concreto, en el 9% de las intervenciones, provocada por dificultades léxicas y estructurales, y esto conduce a la modificación de la interlengua. Por ello concluye la autora que, aunque este tipo de interacción no puede sustituir la conversación presencial real, sí es probable que facilite la adquisición en estudiantes virtuales, por lo que es una herramienta muy útil para estos.

También en un curso virtual de inglés académico para estudiantes japoneses (Chen, Belkada y Okamoto, 2004), el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos mostró que se produjo la interacción con un propósito funcional, ya fuese para completar una tarea o para intercambiar información.

Similarmente, Jepson (2005) muestra con su estudio la alta incidencia de la negociación, en concreto, de peticiones de clarificación, confirmaciones, auto repeticiones, repeticiones con modificaciones y correcciones explícitas (2005: 86). Sin embargo, también sostiene que no se sigue el mismo turno de palabra que en la conversación oral y que con frecuencia los mensajes se solapan, lo que desemboca en diferencias importantes. Este autor (2005:82) cita diversos estudios en los que se defiende que en los chats se produce la negociación del significado.

Es el caso también del estudio de Vandergriff (2006), quien dividió a 18 estudiantes de alemán en grupos de tres, alternando la realización de tareas comunicativas de forma presencial y mediada por el ordenador (en chats). La autora

observó que la negociación se produjo en ambos entornos en porcentajes similares, aunque de forma global hubo un uso menor de estrategias receptoras en la comunicación a través del ordenador, pero como consecuencia de que también fue inferior la producción de lenguaje en este entorno. Por este motivo, la autora afirma que su estudio corrobora otros anteriores que mostraron que la comunicación mediada por ordenador es efectiva para fomentar la negociación entre los estudiantes.

Sin embargo, también hay estudios (Ng, Yeung y Hung Hon, 2006) que muestran que el nivel de interacción en un entorno de aprendizaje en línea depende de la competencia del estudiante en la lengua y, con ello, de la confianza que sientan a la hora de usarla. Solo aquellos con un nivel de competencia mayor se sienten cómodos y usan las herramientas de comunicación disponibles en la plataforma, y, en consecuencia, se benefician de la interacción. Por ello, estos autores sugieren (2006: 228) que se podría intentar establecer un nivel de dominio del lenguaje a partir del cual se pueden seguir cursos virtuales. Con un nivel menor sería necesaria una combinación de enseñanza presencial y virtual. En cualquier caso, sostienen, los cursos virtuales deben fomentar la confianza de los estudiantes en el uso del lenguaje, por lo que el primer requisito es ofrecer un ambiente cálido y de apoyo a la hora de la interacción, así como poner el énfasis en el contenido más que en la exactitud lingüística.

Otro requisito para que la interacción sea beneficiosa y se produzca la negociación del significado es, según el estudio de Liang (2010), la guía y supervisión por parte del profesor. Su estudio en una universidad de Taiwan mostró que, de lo contrario, en la interacción escrita sincrónica entre estudiantes para la realización de tareas escritas raramente se produce la negociación del significado y la corrección de errores.

Además de la posibilidad de lograr la negociación del significado y la consiguiente modificación del *output*, los estudios sobre la comunicación mediada por ordenador parecen indicar que esta, en comparación con la comunicación cara a cara, produce un efecto nivelador sobre la cantidad y la calidad de la participación en lo que se refiere al género, nivel socioeconómico y edad, puesto que los participantes se muestran menos ansiosos o tímidos (Jepson, 2005: 82; Warschauer, 1995-96: 20-21). En consecuencia, la producción lingüística suele ser mayor e incluso pueden sentirse más dispuestos a experimentar con las formas lingüísticas. De hecho, el estudio

comparativo de Warschauer (1995-96: 17,19) demostró que en la conversación sincrónica escrita por ordenador se usaba un lenguaje más complejo que en la oral, así como expresiones más formales.

Algunos investigadores (Blake, Wilson, Cetto y Pardo-Ballester, 2008; Zhao, 2003) mencionan estudios que van aún más allá y muestran que la conversación escrita mediada por ordenador (en salas de chat, correo electrónico...) ejerce un efecto positivo sobre la expresión oral, consiguiendo mejores resultados en la expresión oral que estudiantes que realizaban la misma práctica de forma oral en clase. También se ha afirmado que esta tiene el mismo potencial para desarrollar la competencia gramatical a través de la negociación del significado que la interacción oral (Pellettieri, 2000: 80-83).

2.2.1.3. Estudios comparativos sobre la adquisición de vocabulario, de aspectos gramaticales y de la pronunciación

Siguiendo con trabajos publicados acerca del uso de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, a partir de este apartado nos centramos en estudios que comparan el grado de adquisición de alguna destreza comunicativa o aspecto concreto de la lengua según el entorno sea virtual o presencial.

En el campo de la adquisición de vocabulario por medio de las TIC, los estudios empíricos suelen hablar de resultados mejores que los obtenidos en los tradicionales (Cobb, 1999). Así, ya en 1997, Santiago Campión publicó el resultado de un estudio acerca de la adquisición de vocabulario por parte de dos grupos de educación primaria, uno trabajando de forma tradicional y el otro con el ordenador, que fue el que obtuvo un logro mayor.

También es el resultado del trabajo de Rico García y Vinagre Arias (2000), en el que un grupo español de estudiantes universitarios realizó dos ejercicios de elección múltiple sobre distintos aspectos de la lengua inglesa, uno de ellos de forma impresa y el otro a través del ordenador. Al finalizar, obtenían las respuestas correctas y tenían aproximadamente 60 minutos para profundizar en cada uno de los puntos tratados. Para ello, tras el ejercicio en papel, podían preguntar al profesor y consultar distintos materiales impresos que se les suministró; y tras el ejercicio en línea, tenían acceso, mediante enlaces, a varias páginas web con recursos variados, siendo algunos interactivos. Se observó entonces que el número de estudiantes que consultaba el

material suministrado era mucho mayor en este último grupo que en el primero. Posteriormente realizaron un test de logro sobre los puntos tratados en ambos ejercicios y se observó que el resultado fue mejor en el caso del ejercicio por ordenador, tanto en los puntos gramaticales, como en vocabulario y en pronunciación. Por ello, las autoras concluyen afirmando que “computer-oriented tasks motivate students to make more extended use of the references provided by allowing easier and quicker access to the contents, which leads to self-learning and individualization of the learning process” (2000: 464).

De forma similar, el estudio comparativo de Tozcu y Coady (2004) apoya la superioridad de estos recursos en línea sobre los métodos tradicionales. En este caso, el grupo experimental estudió, por medio del ordenador, alrededor de 2.000 palabras inglesas frecuentes durante tres horas semanales en un período de ocho semanas, y el grupo de control pasó ese mismo tiempo leyendo textos y realizando ejercicios de lectura comprensiva. Finalmente, los del primer grupo aprendieron un número mayor de palabras que los del segundo y también les aventajaron en una disminución mayor del tiempo de reacción para el reconocimiento de palabras frecuentes. A pesar de que el grupo experimental y el de control utilizaron estrategias diferentes, sostienen los autores que con la enseñanza asistida por ordenador se logra una instrucción más directa e individualizada y con retroalimentación, lo cual promueve el tipo de atención focalizada que lleva a la automatización y a la adquisición de vocabulario.

Posteriormente, Yanguas realizó un estudio (2009) sobre el efecto de diferentes tipos de glosarios multimedia sobre la comprensión lectora y el aprendizaje de vocabulario. El hecho de que el grupo experimental lograra mejores resultados en los test realizados mostró que estos glosarios tienen un efecto positivo sobre la comprensión y la adquisición de vocabulario.

En general, estos estudios comprueban los efectos de este tipo de aprendizaje a corto plazo. Por ello, Zapata y Sagarra (2007) realizaron un estudio en la Universidad de Alberta para analizar los efectos del uso del ordenador en la adquisición de vocabulario de una segunda lengua a largo plazo. Su estudio se realizó sobre dos grupos homogéneos de estudiantes de español que asistían a cuatro horas semanales de clase durante dos semestres y que después complementaban con un cuadernillo de ejercicios en papel o en línea. Los profesores eran los mismos y el contenido y cantidad de

deberes semanal también. Sin embargo, mientras que el cuadernillo en línea proporcionaba una retroalimentación al momento, los otros debían esperar hasta la siguiente clase. Además, el virtual permitía realizar los ejercicios dos veces, a diferencia del otro en el que solo se podían hacer una vez. Realizaron un test cada dos meses para medir el aprendizaje logrado, llegando a un total de cuatro, así como un cuestionario para determinar la actitud de los estudiantes hacia el cuadernillo de ejercicios. Los resultados mostraron que, tras dos y cuatro meses de uso de los cuadernillos, ambos grupos obtuvieron beneficios similares. Sin embargo, los test realizados tras seis y ocho meses mostraron resultados bastante superiores en los que habían utilizado el virtual. Según las autoras (2007: 166), esto muestra que los estudiantes necesitan un período de tiempo para familiarizarse y sentirse cómodos con el nuevo ambiente de aprendizaje, y defienden que este es el motivo por el que en estudios de menor duración no se ha mostrado la superioridad en los beneficios de este tipo de herramientas. Concluyen las autoras (2007: 168) que son varios los motivos de esta superioridad, principalmente, el papel central que adquiere el estudiante en su aprendizaje, la posibilidad de trabajar a su ritmo, la instrucción focalizada, más oportunidades para hacer los ejercicios y una retroalimentación inmediata, sin olvidar la actitud positiva hacia este tipo de herramienta de aprendizaje.

Sin embargo, no todos los estudios realizados sobre el uso del ordenador para el aprendizaje de vocabulario de una segunda lengua o lengua extranjera muestran resultados mejores que con los métodos tradicionales. En algunos casos se ha encontrado el mismo efecto e incluso ligeramente inferior. Es el caso de De la Fuente (2003), quien realizó un estudio con estudiantes de español de la Vanderbilt University para determinar posibles diferencias en la adquisición de vocabulario de forma presencial y en línea. Partió de la base de que la interacción sincrónica escrita en línea tiene unas características únicas que la hacen diferente de la interacción presencial, que son: no hay competición para lograr el turno de palabra, la comunicación es escrita y no existen ayudas no verbales. Dividió a los estudiantes en dos grupos. Uno de ellos realizó tareas orales de interacción por parejas, de forma presencial, que implicaban negociación del significado, *input* modificado y producción de *output* (siguiendo la teoría interaccionista para la adquisición de vocabulario), mientras el otro grupo realizaba el mismo tipo de tareas en un laboratorio comunicándose con el compañero de

forma escrita mediante un ordenador. Estas tareas se desarrollaron durante dos días y se trabajó con un corpus de 14 palabras nuevas. Se midieron los resultados con test orales y escritos realizados al día siguiente, una semana después y tres semanas después. En general, ambos grupos mostraron notables beneficios, lo que avala, según la autora, la importancia de la interacción. También se observó un nivel mejor en la adquisición receptiva que en la productiva, lo que corrobora el hecho de que el reconocimiento implica un grado menos avanzado que la producción en el aprendizaje de una lengua. En lo que al objetivo principal de la investigación se refiere, el resultado de los test escritos no mostró diferencias significativas entre ambos grupos, mientras que los test orales mostraron una mejoría superior en el grupo que interactuó de forma presencial, sobre todo el test realizado al día siguiente. Ello parece indicar que la interacción escrita por medio del ordenador no es tan beneficiosa para la adquisición oral de palabras de una lengua extranjera. Vemos, por lo tanto, que el uso del ordenador como herramienta de comunicación sincrónica escrita para tareas que promueven la adquisición de vocabulario no aporta ninguna ventaja, más bien desventaja en el plano oral, con respecto al aprendizaje presencial. Esta autora, sin embargo, sostiene que la comunicación sincrónica escrita por medio del ordenador ofrece elementos positivos, principalmente, el hecho de permitir a los estudiantes reflexionar sobre lo que leen o escriben y fijarse en la forma de la palabra.

El estudio de la adquisición de aspectos gramaticales de la lengua también ha sido objeto de estudio. Pérez Abad (1996) incluso creó un programa con la finalidad de enseñar determinadas estructuras gramaticales básicas que suelen presentar dificultad a los estudiantes. Posteriormente comparó los resultados obtenidos por un grupo que aprendió dichas estructuras con su nuevo programa con los de otro grupo que recibió únicamente enseñanza tradicional. Concluyó afirmando que su estudio había demostrado la superioridad de la eficacia y efectividad de la enseñanza asistida por ordenador sobre la convencional.

Por otra parte, hay estudios empíricos que abordan el uso de herramientas concretas para mejorar la pronunciación. Así, Ducate y Lomicka (2009) investigaron el uso de *podcasts* con este fin y los resultados no mostraron mejorías en este aspecto, tal vez, sostienen las autoras, debido a que las 16 semanas de duración no fue suficiente. Sin embargo, el estudio cuasi experimental de Tanner y Landon (2009) sobre un

programa de ordenador para practicar elementos suprasegmentales, como las pausas, la acentuación y la entonación, consiguió un efecto positivo sobre el grupo experimental.

2.2.1.4. Estudios comparativos sobre la adquisición de las destrezas orales

En lo que se refiere exclusivamente al progreso en la destreza de la comprensión auditiva mediante herramientas informáticas, los resultados suelen ser positivos (Hoven, 1999). En cualquier caso, la práctica de esta destreza casi siempre ha conllevado el uso de la tecnología para la audición de grabaciones, por lo que la incorporación del ordenador no ha originado tantos cambios, salvo, principalmente, el fácil acceso a una gran riqueza de fuentes. También la tecnología permite ahora realizar modificaciones en los archivos de sonido auténticos para facilitar su comprensión, como ralentizarlos o complementarlos con imágenes y otros tipos de pistas o guías o incluso subtítularlos. Gracias a estas alteraciones y complementos, los estudios empíricos que encontramos comparando la adquisición en los dos entornos suelen favorecer al virtual. Así por ejemplo, Ramírez Verdugo y Alonso Belmonte (2007) realizaron un estudio empírico cuasi experimental durante 22 semanas para determinar los efectos del uso de historias digitales sobre la comprensión auditiva en niños de seis años. Estas se usaban –solo en el grupo experimental– durante una de las dos horas semanales de clase. Los resultados de este grupo superaron a los del grupo de control.

Sin embargo, la investigación sobre la adquisición de la expresión e interacción oral ni es abundante ni muestra resultados concluyentes. La práctica de la expresión oral ha sido, y sigue siendo, uno de los principales retos de la innovación tecnológica. Obstáculos como diferentes husos horarios, falta de ancho de banda, costes elevados en llamadas y necesidad de equipamiento específico hacen que todavía la interacción oral sincrónica mediada por ordenador no sea parte habitual de los cursos de lenguas virtuales. Como afirma Barr, Leakey y Ranchoux (2005: 55),

Most CALL-based teaching and learning has tended to focus on non-oral activities such as software or Web-based reading, writing, or gap-filling type activities. The conversation class, pair and group roleplays, and discussions have for the most part taken place in ordinary classrooms.

Además, algunos investigadores como Goodfellow, Jeffreys, Miles y Shirra (1996: 16) consideran que la comunicación oral a través de la videoconferencia difiere de la conversación cara a cara, y citan, entre otros, aspectos como las restricciones que la videoconferencia impone sobre la moderación por parte del profesor en la interacción del grupo, las distorsiones del uso normal del lenguaje corporal para lograr la interacción y problemas en el manejo del punto de enfoque de la cámara.

Como consecuencia, la investigación en este campo es todavía escasa. Kevin Jepson afirmó en el año 2005 que “little attention, if any has been given to the quality of interaction among English L2 speakers in conversational text or voice chat rooms” (2005: 79) y que “published research concerning conversational repair moves between English NNSs in text and voice chats seems to be nonexistent at the time of this writing” (2005: 83). También Heins, Duensing, Stickler y Batstone (2007: 283) y Blake, Wilson, Cetto y Pardo-Ballester (2008) hablan sobre la escasez de estudios empíricos en este sentido; estos últimos afirman (2008: 115) que ningún estudio hasta aquel momento –con algunas excepciones por parte de investigadores de la Open University, pero con resultados todavía no definitivos– había valorado de una forma científica los efectos que el sistema de educación no presencial podría tener sobre la competencia oral. Igualmente, Barr, Leakey y Ranchoux (2005: 55) afirmaban que un repaso de las publicaciones desde 2000 mostraba la escasez de referencias al papel del ordenador en el desarrollo de la lengua hablada y lo justificaban con un análisis de los títulos de todos los artículos publicados en una de las revistas punteras en este campo, *ReCALL*, entre los años 2000 y 2004, en los que la palabra ‘oral’ solo aparecía dos veces (2005: 77). Si realizamos exactamente lo mismo pero desde ese momento hasta agosto de 2011, obtenemos únicamente cinco artículos, y tres de ellos en el 2011, lo que muestra que continúa la limitada investigación en este campo, aunque parece que empieza a incrementarse. Menos artículos aún encontramos en la revista *Computer Assisted Language Learning*, otra de las publicaciones líderes en enseñanza virtual, en la que solo encontramos cuatro artículos –de los alrededor de 25 que publican cada año– con esta palabra entre 2000 y 2011.

Las frecuentes dudas sobre si en la enseñanza no presencial se puede garantizar el nivel y la calidad de la interactividad necesaria para la adquisición de otras lenguas llevan a cierta controversia y a varios estudios. En la enseñanza virtual, el papel central

ya no lo tiene el profesor, sino el estudiante, por lo que es este el que controla el proceso de aprendizaje, y por ende, la interacción con los otros o con el profesor. La ausencia física del profesor podría llevar a una menor interacción oral profesor-estudiante y al aislamiento de este último. El doctor Richard Robin, por ejemplo, no duda en afirmar su escaso nivel:

Language teachers know that even the best technology cannot provide the high degree of interaction required to acquire meaningful proficiency in a foreign language. Even the most polished packages available today (and likely to be available for several years to come) cannot evaluate learner input and provide subtle shades of context-based feedback, except in the narrowest of circumstances. Technology's dull blade is even more apparent the moment interactive orality is required (Robin, 2007: 109).

Otros investigadores (Hampel y Hauck, 2004: 69), basándose en estudios previos, mencionan otros riesgos como son la participación irregular y limitada sobre todo en el caso de grupos pequeños de estudiantes.

En lo que a estudios empíricos concretos se refiere, ya en 1999 Adair-Hauck, Willingham-McLain y Youngs llevaron a cabo uno experimental comparativo para determinar el nivel de mejoría en las destrezas orales sobre dos grupos de estudiantes, uno que usó un programa de ordenador y otro que no lo hizo. Los test finales mostraron similitud de resultados entre ellos. A pesar de eso, los participantes afirmaron que el uso del ordenador fue positivo. Ahora bien, afirmaron que les ayudó más para la destreza de la comprensión auditiva que la expresión oral. También hubo similitud en los resultados finales entre el grupo presencial y el grupo virtual en el estudio de Blake, Wilson, Cetto y Pardo-Ballester (2008). En este caso, ambos grupos –y un tercero que siguió un sistema mixto– siguieron contenidos y tareas similares. La diferencia principal residió en la práctica oral en clase por parte del grupo presencial frente a las conversaciones por escrito y con sonido por parte del grupo virtual, que realizaban en salas de chat en grupos de no más de tres estudiantes con el profesor, como mínimo una vez por semana durante una hora, y otras veces solo con los compañeros para realizar tareas en colaboración. Finalmente, la medición de las destrezas orales fue realizada mediante un programa de ordenador, *Versant for Spanish*.

Posteriormente, Lasagabaster y Sierra (2003) analizaron las respuestas de los estudiantes al uso de programas informáticos y sus beneficios en la enseñanza y el aprendizaje de las destrezas orales. También aquí los participantes mostraron que estos programas son más beneficiosos para la destreza de la comprensión auditiva que para la expresión oral y afirmaron que el profesor les ayuda más que el ordenador para la mejoría en esta última destreza. Concluyen los autores diciendo que las TIC sirven como complemento en la enseñanza de lenguas extranjeras y que, pese a que muchos programas afirman que incluyen actividades interactivas, realmente no se establece la comunicación entre los estudiantes.

En el año 2005 se publicó el resultado de un proyecto piloto de tres años de duración llevado a cabo por Barr, Leakey y Ranchoux, que tuvo como primer objetivo determinar si la tecnología computacional mejoraba significativamente el progreso en las destrezas orales. Para ello establecieron dos grupos de estudiantes franceses: uno practicaba la conversación oral en clase mientras el otro lo hacía en un laboratorio multimedia a través de un *software* para el aprendizaje del inglés (TellMeMore) que incluye reconocimiento del habla y gran variedad de actividades interactivas para practicar las cuatro destrezas principales, además de un glosario interactivo y gramática. El test final mostró que el grupo de control, que no había usado el ordenador, había logrado un progreso mayor en la expresión oral durante el semestre. Los autores atribuyen esto al menor tiempo del que dispusieron los del grupo experimental por tener que invertirlo en aprender y habituarse a la nueva tecnología. Por ello, mantienen que los resultados de su estudio no son concluyentes y que es necesario realizar estudios de mayor duración.

Ese mismo año, Volle (2005) incorporó en un curso virtual de español el uso del correo electrónico con voz y entrevistas en línea. Quiso investigar la adquisición de las destrezas orales. Los resultados mostraron que solo hubo mejoría significativa en el área de la competencia oral de la conversación, pero no en la pronunciación y entonación ni en la corrección lingüística.

También AbuSeileek (2007), profesor de la Universidad King Saud de Arabia Saudí, quiso averiguar el efecto del uso del ordenador en la adquisición de las destrezas orales, pues afirma que hay escasez de estudios acerca de la interacción oral entre los estudiantes en un entorno en línea, a la vez que ya existen programas que permiten la

comunicación lingüística sincrónica para aprender las destrezas orales de una forma cooperativa. Su estudio se llevó a cabo durante un curso de destrezas orales de 16 semanas para estudiantes saudíes que estudiaban inglés como lengua extranjera. Fueron divididos en cuatro grupos similares en número, edad y nivel de conocimiento. Todos utilizaban el mismo libro y tenían el mismo profesor. Dos de los grupos ejecutaban las tareas en el laboratorio con un programa de ordenador (NetSupport School), mientras los otros dos realizaban lo mismo en clase con el profesor. Con uno de los grupos del laboratorio utilizó una técnica colectiva (ColCMC, collective computer-mediated communication technique): el ordenador es usado como instrumento de comunicación entre el profesor y todo el grupo o alguno en concreto; no hay comunicación entre los estudiantes. Con el otro usó una técnica cooperativa (CopCMC, cooperative computer-mediated communication technique): fueron divididos en pequeños grupos o parejas para discutir las tareas y las respuestas antes de comunicarlas al profesor, por lo que hubo interacción entre ellos. Cada uno fue identificado mediante un número, de forma que las identidades permanecieron ocultas, lo que beneficia a los más tímidos y a los que tienen menos nivel. Los otros dos grupos, que realizaban estas tareas en clase, trabajaban de forma similar pero directamente, sin el uso de un ordenador: un grupo realizaba las tareas de forma individual y el otro interactuando con compañeros en pequeños grupos. Al final del período se realizó un test de comprensión auditiva y otro de expresión oral a los cuatro grupos. Estos mostraron mejores resultados para:

- el grupo que usó el sistema cooperativo a través del ordenador (en ambas destrezas),
- los dos grupos que usaron el ordenador sobre los otros dos,
- la técnica cooperativa sobre la colectiva,
- la destreza de la comprensión auditiva sobre la de expresión oral.

Además, el investigador realizó un cuestionario a los estudiantes que habían trabajado en el laboratorio para determinar su actitud con respecto al uso del ordenador para el aprendizaje de las destrezas orales. Todos se mostraron muy satisfechos, salvo un 1,8% que afirmó que este no era eficaz para aprender dichas destrezas. Por todo ello, AbuSeileek concluye que los programas informáticos deben integrarse en los cursos de aprendizaje de destrezas orales y que el sistema cooperativo tiene ventajas sobre el sistema colectivo.

Por otro lado, partiendo de la base de la existencia de la interacción en los chats, ya sean escritos o con voz, Jepson (2005) realizó un estudio comparativo para averiguar el tipo de procedimientos de reformulación ('repair moves') que se produce en unos y en otros. Tras su análisis de cinco sesiones de conversaciones escritas de cinco minutos y otras cinco con voz de la misma duración, determinó que la reformulación era más frecuente en la conversación con voz y estaba relacionada especialmente con la pronunciación. Por ello, concluye afirmando (2005: 92) que, aunque los chats escritos son más frecuentes, aquellos con voz fomentan en mayor grado la reformulación, por lo que benefician más a los estudiantes.

También un estudio llevado a cabo por un grupo de investigadores de la Open University de Reino Unido (Heins, Duensing, Stickler y Batstone, 2007) concluyó que en entornos virtuales es posible lograr un nivel de interacción similar al del presencial. El objetivo de esta investigación era comparar la naturaleza y el nivel de interacción interpersonal en tutorías tanto presenciales como en línea. El resultado general fue que el nivel de interacción oral logrado en ambos grupos fue considerado exitoso. Las principales diferencias fueron que en el entorno en línea hubo un *input* y un *output* mayor y mejor contruidos, un control mayor del tutor en la interacción, pero menos intercambios verbales entre los estudiantes.

Igualmente, el estudio de Yanguas (2010) mostró que se puede lograr la interacción, por ejemplo con aplicaciones como el Skype, y que en ellas se produce la negociación del significado en un nivel similar al que se da en la conversación presencial, lo mismo que ocurre con el turno de palabra.

Otros estudios, no obstante, no se muestran tan favorables. Robin (2007), por ejemplo, sostiene que la conversación oral mediada por el ordenador exige un esfuerzo mucho mayor para su comprensión debido a que normalmente no hay un espacio o contexto compartido que facilite la identificación de las palabras y a que el repertorio lingüístico suele ser bastante distante cuando se trata de personas de culturas diferentes. Además, otros autores sostienen que hay menor interactividad entre los estudiantes y el profesor y que esto supone una desventaja (Hampel y Hauck, 2004; Strambi y Bouvet, 2003; Trotter, 2002).

Estos aspectos negativos encontrados han conducido a algunos investigadores a defender los cursos híbridos frente a los otros dos tipos de formación, ya que combinan

las ventajas de ambos (Zorko, 2007). Sin embargo, no hay muchos datos empíricos hasta la fecha que lo avalen. En esta línea, Murday, Ushida y Chenoweth (2008) realizaron un estudio en la Carnegie Mellon University de Estados Unidos que comparaba ocho cursos híbridos de español y francés como lenguas extranjeras a nivel elemental e intermedio con sus equivalentes presenciales. Mientras que los estudiantes presenciales tenían entre tres y cuatro sesiones semanales de 50 minutos, los otros tenían cada semana una sesión presencial de una hora, más un encuentro personal con el profesor o con el ayudante de entre 20 y 30 minutos. En ambas sesiones presenciales se aprovechaba para practicar las destrezas orales. Todo lo demás era realizado a través del ordenador: chat, material de estudio, ejercicios, tareas, etc. El resultado del estudio mostró que, a nivel cuantitativo, el análisis del avance en la lengua fue similar en los grupos híbridos y en los presenciales. Desde un punto de vista cualitativo, hubo mayor grado de satisfacción, especialmente por parte de los estudiantes, en los grupos de formación híbrida. Los dos aspectos más comentados en varios cuestionarios y entrevistas realizados durante la investigación fueron el horario reducido de clases presenciales y la tecnología basada en la red, que recibieron comentarios tanto positivos como negativos. El aspecto más crítico desde el punto de vista de los profesores fue la necesidad de formación por su parte. De forma general, los beneficios de ofrecer estos cursos a aquellos que, de otro modo, no hubieran podido cursarlos, superó con creces los problemas encontrados durante su puesta en marcha. Por último, los autores defienden que este tipo de cursos híbridos ofrece una ventaja clara sobre los cursos no presenciales en términos de la interacción entre estudiantes y profesores. Por todo ello, este estudio concluye con la idea de que los cursos híbridos aquí analizados han sido un éxito.

Otro estudio basado en un curso híbrido o mixto fue el desarrollado por García Bermejo y Sordo Juanena en la Universidad Complutense de Madrid durante el curso académico 2004-2005. Estos profesores utilizaron la *webquest* para la realización de tareas relacionadas con el programa oficial de una asignatura de lengua inglesa. El resultado de su aplicación a la docencia de dicha asignatura fue positivo, según los autores del estudio, desde el punto de vista de la adquisición de conocimientos lingüísticos: en concreto, mejoró la producción oral de los estudiantes. Al mismo tiempo, mejoraron también en otras destrezas tanto tecnológicas como sociales, de

trabajo en equipo y de responsabilidad. Según los autores (García Bermejo y Sordo Juanena, 2008), este tipo de herramientas se fundamenta en la realización de tareas auténticas y significativas que fomentan el autoaprendizaje, el concepto de “aprender a aprender” y que desarrollan las habilidades de síntesis, análisis, comprensión, transformación del conocimiento y la resolución de problemas. Además, promueven el aprendizaje cooperativo y en colaboración y fomentan el trabajo tanto individual como en equipo para construir el conocimiento. Por otro lado, en el campo de las lenguas, permiten integrar las cuatro destrezas de una forma natural. Concluyen los autores afirmando (2008: 90) que “las *webquests* han resultado ser un instrumento eficaz para integrar las nuevas formas de comunicación con la enseñanza y el aprendizaje, utilizando nuevas estrategias didácticas y pedagógicas”.

2.2.1.5. Estudios comparativos sobre la adquisición de las destrezas escritas

Finalmente, en lo que respecta a publicaciones de trabajos empíricos sobre el desarrollo de la comprensión de lectura en la enseñanza virtual, también los hay de muy diversa índole. Lin y Chen (2007), por ejemplo, realizaron un estudio experimental para comparar los efectos sobre la comprensión lectora de la incorporación de elementos visuales, tanto estáticos como animados y organizadores (descriptivos y preguntas). Un punto de vista diferente fue el del estudio de Murphy (2007) quien, con el fin de diseñar un curso virtual de lectura para una universidad japonesa, llevó a cabo una investigación previa sobre los efectos de distintos tipos de retroalimentación mientras se realizan los ejercicios de comprensión lectora. Los resultados fueron mejores cuando los estudiantes realizaban los ejercicios en pareja, frente a individualmente, y cuando se utilizaban estrategias de elicitación frente a correcciones explícitas, dado que aquellas condujeron a la interacción.

Tseng (2008), por su parte, investigó acerca de los efectos de la lectura de textos impresos frente a hipertextos sobre la adquisición de la comprensión lectora. Partió de la idea de que la lectura de un texto escrito es diferente a la de un hipertexto, ya que la primera es lineal pero no la segunda, tal y como explica Ojala (2000: 6):

[...] reading is no longer a linear activity. A print document encourages readers to start at the top left-hand corner and finish at the bottom right-hand corner, but electronic

information encourages a completely different style. The eyes of readers move in a circular motion rather than a straight line. However, in such a nonlinear reading context, it still remains basic to sort out the true from the false, reality from fantasy, to discern cause and effect and to apply critical thinking skills.

Los resultados del estudio de Tseng fueron peores para los estudiantes que leyeron los hipertextos. Un cuestionario realizado al final indicó que esto se debió a causas físicas (cansancio visual, dolor de cabeza...) y a que no están acostumbrados a leer en el ordenador, algo que implica acciones diferentes a las realizadas en la lectura de textos impresos.

Por último, en lo que se refiere a la expresión escrita, encontramos estudios como el de Harker y Koutsantoni (2005), centrado en la enseñanza de la escritura académica durante un curso de nueve semanas. Se obtuvieron logros similares en los dos grupos establecidos, uno siguió el curso de forma totalmente virtual y el otro siguió una modalidad mixta: recibió clases presenciales, que se complementaban con materiales disponibles en un sitio web, interactivo, donde contaban también con herramientas de comunicación. Además, ambos grupos –de 20 estudiantes cada uno– usaron el mismo manual en papel. Según los autores, el similar avance logrado por los dos grupos y determinado por un test inicial y uno final, junto con el grado de satisfacción mostrado en un cuestionario realizado, indica que la modalidad virtual de enseñanza y aprendizaje en ese contexto específico es tan efectiva como la modalidad mixta.

Este resultado de similitud coincide, como hemos visto a lo largo de este capítulo, con el de muchos otros estudios de investigación comparativos entre la docencia presencial y la virtual. La gran mayoría, sin embargo, muestra resultados mejores con el uso de las TIC.



CAPÍTULO III.
METODOLOGÍA



En función de los objetivos de la investigación y de las preguntas que la orientan, hemos optado, como ya hemos mencionado, por un marco de metodología empírico. Realizaremos un estudio experimental –o, según algunos investigadores, cuasi experimental puesto que no se da la aleatorización– sobre dos grupos de estudiantes que cursan la misma asignatura. El método no presencial de enseñanza y aprendizaje que seguirá uno de los grupos constituirá la variable de este estudio, y el objetivo será determinar la existencia o ausencia de diferencias significativas en cuanto al aprendizaje logrado. Como veremos en este capítulo, el procedimiento que seguimos determina las acciones emprendidas y los instrumentos utilizados en nuestro estudio.

Inicialmente analizaremos y presentaremos el perfil de los estudiantes de ambos grupos: los sujetos del estudio. Como segundo paso, presentaremos la asignatura que cursan: contenido, objetivos, metodología y recursos empleados por cada uno de los grupos. Veremos que existe una gran similitud, salvo en lo relativo al diferente sistema de enseñanza y aprendizaje, o sea, presencial y no presencial.

En tercer lugar, presentaremos los instrumentos utilizados para la investigación. Primeramente, se describen las pruebas de evaluación diseñadas para nuestro estudio: unas iniciales que determinen el punto de partida de cada estudiante –es decir, el nivel que tiene en cada destreza, así como en el uso de la lengua–, y unas finales, que mostrarán el nivel logrado tras el curso. De esta manera podremos determinar si el aprendizaje logrado por los integrantes de los dos grupos es similar o si presenta diferencias derivadas del sistema de aprendizaje empleado. A continuación nos centramos en otro instrumento de investigación: unos cuestionarios que serán respondidos al final del curso, con el objetivo de identificar posibles variables relevantes en los resultados finales. Un apartado posterior describe un tercer instrumento que se ha elaborado para este estudio: una tabla en la que los estudiantes irán anotando el tiempo que dedican a estudiar o practicar la lengua inglesa. Finalmente, comentaremos la elaboración de dos diarios que iremos redactando a lo largo del desarrollo de la asignatura y que constituirán un último instrumento de esta investigación. Estos recogerán las acciones emprendidas día a día con cada uno de los grupos y con ellos pretendemos complementar los datos extraídos de las otras fuentes.

El capítulo concluye con la exposición del diseño, o sea, el modo y momento de aplicación de cada uno de los instrumentos.

3.1. Sujetos del estudio

Siguiendo el procedimiento y la terminología propia de los estudios experimentales, estableceremos un grupo experimental (GE), en el que estará presente la variable estudiada, y un grupo de control (GC) en el que estará ausente. Serán el grupo no presencial –o de teleformación o virtual– y el grupo presencial, respectivamente⁴⁰. Ambos cursaron la asignatura de Inglés II de la Diplomatura en Turismo de la ULPGC, en el curso académico 2008-2009.

En la asignatura presencial hubo 137⁴¹ estudiantes matriculados, y fueron 72 los que se presentaron al examen de la convocatoria ordinaria –que es la prueba final de este trabajo. De estos, 14 eran repetidores, por lo que no habían realizado la prueba inicial de este estudio y muchos de ellos tampoco habían asistido a clase. Por este motivo, el GC estuvo formado por 58 integrantes. En cuanto al perfil, la media de edad es de 19,8 años al inicio del curso académico. Por otro lado, el cuestionario realizado al final del curso reveló que el 48,6% trabajó durante parte o todo el periodo de tiempo en el que se desarrolló la asignatura.

Respecto del grupo de teleformación, contó con 46 estudiantes matriculados. De estos, 12 nunca llegaron a entrar en la página de la asignatura, por lo que, a los efectos de nuestro estudio, es como si no se hubiesen matriculado. En el acta quedaron 30. Aun así, solo fueron 24 los que realmente trabajaron y entregaron, como mínimo, una de las seis actividades obligatorias. De ellos, 19 se presentaron al examen de julio. Hemos de aclarar que cuatro de ellos –dos por ser repetidores– no habían hecho el examen de Inglés I, que utilizamos como prueba inicial. Además, otros (tres) escogieron esta asignatura como de libre configuración. En suma: fueron 12 estudiantes los que realizaron al menos algunas de las pruebas iniciales y de las finales, y este es, por tanto,

⁴⁰ La división en grupos según la metodología sea virtual o presencial es frecuente en los estudios de investigación experimentales cuyo objetivo es comparar los resultados obtenidos en alguna destreza, en la adquisición de algún aspecto del lenguaje o en el rendimiento académico general, tal y como observamos en los trabajos de Absalom y Rizzi (2008), AbuSeileek (2007), Adair-Hauck, Willingham-McLain y Youngs (1999), Allum (2002), Barr, Leakey y Ranchoux (2005), Blake, Wilson, Cetto y Pardo-Ballester (2008), De la Fuente (2003), Harker y Koutsantoni (2005), Heins, Duensing, Stickler y Batstone (2007), Lasagabaster y Sierra (2003), Murday, Ushida y Chenoweth (2008), Nossa Sánchez (2007), Pérez Abad (1996), Ramírez Verdugo y Alonso Belmonte (2007), Rico García y Vinagre Arias (2000), Santiago Campión (1997), Tanner y Landon (2009), Tseng (2008), Tozcu y Coady (2004), Vincent-Durroux, Poussard, Lavour, y Aparicio (2011), Yanguas (2010) y Zapata y Sagarra (2007).

⁴¹ No incluimos aquí a siete estudiantes del programa de intercambio ERASMUS.

el número real de integrantes del GE. Por lo que a su perfil se refiere, su media de edad al inicio del curso académico era de 24,5 años y el 60% de ellos trabajó durante el periodo en el que se desarrolló esta asignatura⁴².

Observamos, por tanto, que existe una diferencia de edad de aproximadamente cinco años entre los estudiantes de uno y otro grupo, y una diferencia porcentual en torno al 12% en cuanto al número de ellos que trabaja. Estos datos y su posible relevancia serán comentados posteriormente en el capítulo dedicado a los resultados.

3.2. Asignatura: contenido, metodología y recursos

Como acabamos de exponer, los grupos establecidos para este estudio cursaron la misma asignatura: Inglés II. Es obligatoria, semestral, de 6 créditos prácticos, forma parte del plan de estudios de la Diplomatura en Turismo y está dirigida a los estudiantes del primer curso de la titulación en el segundo semestre.

3.2.1. Contenido de la asignatura

En lo que a su contenido se refiere, comprende el estudio de la lengua inglesa aplicada al sector turístico. Por ello, se engloba en lo que se conoce como IFE (inglés para fines específicos) o IPA⁴³, y cumple las características que, según Dudley-Evans y St. John (1998:4), deben tener todos los cursos de IFE. Así, comprobamos que, por un lado, posee las características absolutas:

⁴² Un estudio realizado por los profesores de la ULPGC Castro Sánchez y Chirino Alemán (2006) arroja datos complementarios referidos a los estudiantes de Teleformación en general de la ULPGC. Según los autores, la edad media de los estudiantes matriculados es de 28,13 años (bastante superior a la de este curso concreto), más del 90% proviene de estudios medios de secundaria (Bachillerato o ciclos medios superiores) y el 64,2 % trabaja, bien por cuenta propia o ajena (datos muy cercanos a los nuestros), con una dedicación media de 7,4 horas diarias. El motivo principal por el que han optado por esta modalidad de estudios es la falta de tiempo para asistir a clase o la coincidencia del horario laboral con el horario de clases presenciales. El 32% de estos estudiantes dedica semanalmente a los estudios entre 5 y 10 horas y el 28,4% entre 10 y 20 horas. El 46,8% manifiesta que se siente muy cómodo con esta modalidad de estudios y alrededor del 30% afirma sentirse muy motivado. El 30% afirma no encontrar ninguna dificultad para seguir los estudios a través de Internet. La mayor parte de los que sí tienen dificultades aluden a la falta de tiempo. Además, la mayoría se muestra muy satisfecha con la organización de Teleformación en general.

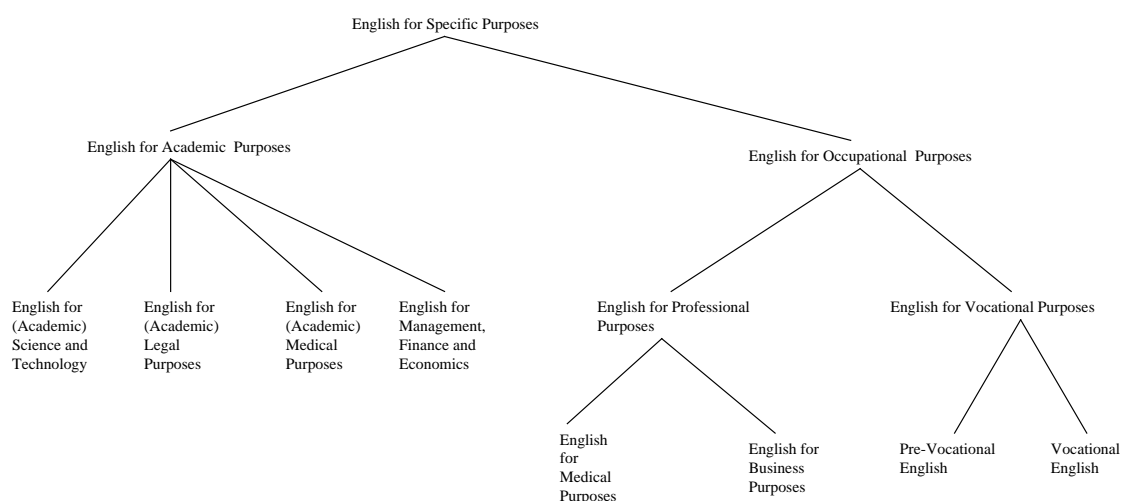
⁴³ Alcaraz Varó prefiere la expresión 'inglés profesional y académico' o 'IPA' porque "cualquier uso que hagamos del lenguaje siempre será 'específico', dado que siempre servirá para un fin concreto. Por tanto, nos parece más transparente y concreto el nombre de inglés profesional y académico" (Alcaraz Varó, 2000: 12).

- Se diseña en función de las necesidades de los estudiantes: se basa en un análisis de necesidades que lleva a un programa cuyo objetivo general es el de capacitar a los estudiantes para desarrollar su labor en el área del turismo en lengua inglesa.
- Hace uso de la metodología y actividades propias de las disciplinas a las que sirve: se analiza la viabilidad de proyectos, se realizan negociaciones, se diseñan cuestionarios de satisfacción del cliente, etc.
- Se centra en el lenguaje (gramática, léxico, registro), destrezas, discurso y géneros apropiados para dichas actividades: tal y como se recoge en el programa ello constituye el contenido básico del curso, y el contenido de los textos utilizados, tanto orales como escritos, se ajusta a sus intereses.

Por otro, también cumple las características variables:

- Puede estar relacionado con disciplinas específicas: en concreto, está relacionado con la economía, la geografía, la geología, etc., áreas de las que se nutre su lenguaje.
- Puede utilizar, en situaciones de aprendizaje determinadas, una metodología diferente a la del inglés general: es el caso de los trabajos de campo (*work projects*) y de las asistencias a charlas ofrecidas por profesionales del sector.
- Normalmente está diseñado para estudiantes adultos, bien de enseñanza terciaria o profesionales del sector: nuestros estudiantes son universitarios.
- Normalmente está diseñado para estudiantes con un nivel intermedio o avanzado: en nuestra diplomatura partimos de un nivel intermedio.

Además de cumplir todos los requisitos, dispone “de una cultura común compartida por los profesionales de todas las actividades que este incluye [y que] moldea la lengua utilizada y le confiere unas características específicas” (De Juan González, 2001: 715). A pesar de todo ello, el inglés para el turismo no suele figurar de forma explícita en las clasificaciones de IFE, como en el tradicional “árbol de la enseñanza del inglés” de Hutchinson y Waters (1987: 17). Tampoco lo hace en la tipología establecida por Dudley-Evans y St. John (1998: 6):



Aquí, el inglés para fines vocacionales se refiere a la formación académica para trabajos específicos o, en el caso del inglés pre-vocacional, estaría relacionado con las destrezas necesarias para encontrar un trabajo, entrevistas, etc. Estos autores sitúan al inglés para el turismo dentro del inglés para fines empresariales. Sin embargo, consideramos que el inglés empresarial no engloba todas las áreas de aquel, solo las parcelas de marketing, planificación, negociación y dirección de empresas y siempre con la especificidad del turismo. El inglés para el turismo, por su parte, cubre muchas otras parcelas, la mayoría relacionadas con la atención al cliente, que entroncarían más con el inglés para fines vocacionales, “which is concerned with the language of training for specific trades or occupations” (Dudley-Evans y St. John, 1998: 7). Así, Jordan (1997: 3-4), quien no habla de un inglés para turismo, sí menciona un “inglés para pilotos de aviación” y un “inglés para el personal del hotel” como ejemplos de inglés con fines ocupacionales.

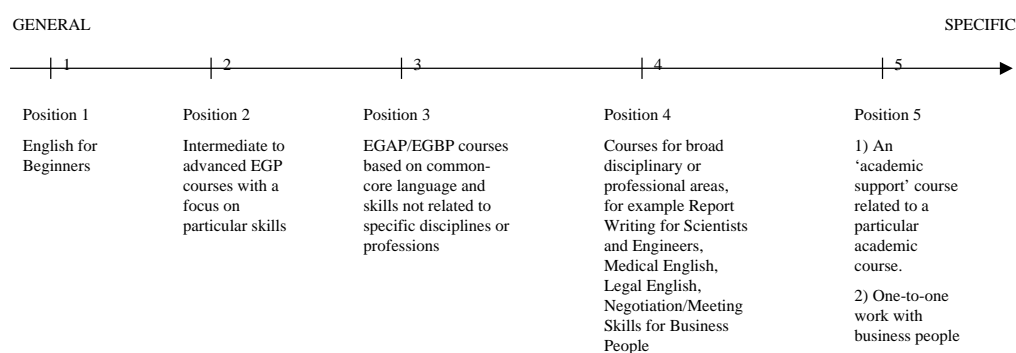
De hecho, el gran número de contextos y disciplinas que se incluyen en el turismo ha propiciado que algunos lingüistas consideren que el inglés usado en la industria turística no se pueda definir como un tipo de IFE sino como una mezcla de varias lenguas específicas: inglés comercial, inglés empresarial, inglés del hotel, inglés del transporte, etc. Sin embargo, como sostiene Aleson Carbonell (1999: 13), todos estos posibles contextos tienen una cultura común: “the main pragmatic presupposition that should be inherent to any context in the Tourism Industry is “the customer is always right”. Esto es parte del conocimiento básico de los profesionales del turismo y es algo que se refleja en el lenguaje que utilizan. En esa misma línea, Dann (1996: 2),

quien ha realizado un estudio del lenguaje del turismo afirma: “[...] tourism, in the act of promotion, as well as in the accounts of its practitioners and clients, has a discourse of its own”. Para esta afirmación se basa en que este lenguaje tiene un contexto y una finalidad específica. Por todo ello, estimamos que el inglés para el turismo es un tipo de IFE en sí mismo y que no se situaría debajo del inglés empresarial, sino en paralelo.

Por otro lado, si atendemos al grado de especificidad del lenguaje en esta área y a su distancia del inglés general, este ocuparía una posición más cercana a este último que la mayoría de las otras ramas de IFE. Esto se debe a que normalmente la comunicación se establece entre profesionales del sector y no profesionales (turistas), por lo que el lenguaje empleado no puede ser muy específico. Aun así, se caracteriza por una terminología determinada: presenta un alto porcentaje de vocabulario semi-técnico, entendiendo por este tanto el vocabulario general que tiene una alta frecuencia en un campo determinado como términos del inglés general que tienen un significado específico en determinadas disciplinas (Dudley-Evans y St. John, 1998: 82-83). Al mismo tiempo, este lenguaje se fundamenta en una cultura específica que se traduce en unas estructuras gramaticales que, aunque no son exclusivas de este ámbito, son más frecuentes que en la lengua general, y en el predominio de unas funciones y destrezas específicas determinadas.

[...] we can conclude that, although in English for Tourism there are relatively few technical words, there are many words and expressions used with a very high frequency [...]. The case is similar with grammar. Although there are no grammatical structures specific of tourism, there are some constructions used more frequently than in General English (Huntley y de Juan, 1999: 189).

Sin embargo, también posee una vertiente más especializada que tiene lugar cuando la comunicación se establece entre profesionales. Es aquí cuando aumentan los vocablos técnicos. En este sentido, nos parece relevante la representación gráfica de Dudley-Evans y St. John (1998) en cuanto a la enseñanza del inglés, en la que establecen una línea continua que va desde los aspectos más sencillos y generales del lenguaje hasta el máximo grado de especificidad:



Fuente: Dudley-Evans y St. John, 1998: 9

Partiendo de este esquema, la vertiente semiprofesional del inglés para el turismo, aquella que cubre la comunicación entre profesionales y no profesionales, estaría situada en torno a la posición 3 (cursos de inglés para fines académicos generales e inglés empresarial general basados en lenguaje esencial común y destrezas no relacionadas con áreas o profesiones específicas). La vertiente más especializada, en cambio, aquella en la que todos los participantes son profesionales, se ubica en la posición 4: cursos para áreas de conocimiento o áreas profesionales amplias, por ejemplo, destrezas para negociaciones y reuniones entre personas de negocios, inglés médico, etc.

En concreto, la asignatura de Inglés II tiene como objetivo general preparar a los estudiantes en esta materia para las necesidades en el mundo laboral del turismo en situaciones similares a las abordadas en los seis módulos. De este objetivo se derivan los establecidos para cada módulo, que podemos resumir en:

- Ser capaces de ofrecer toda la información necesaria referente a los servicios e instalaciones de un hotel, saberlos describir y comparar.
- Desenvolverse con naturalidad en diálogos referidos al alquiler de vehículos.
- Dominar distintas formas de ofrecer consejo.
- Familiarizarse con el vocabulario y expresiones propias del cambio de divisas.
- Conocer el lenguaje referente a la elaboración de paquetes de viajes.
- Ser capaces de diseñar un *fam trip*.
- Adquirir práctica en el trato de las quejas de los clientes en diferentes ámbitos: el lenguaje que se debe usar, la entonación, etc. Saber disculparse correctamente, tanto de forma oral como por escrito.

- Conocer las características principales de la cultura británica y de la americana.
- Ser conscientes de diferencias culturales importantes entre distintas nacionalidades.
- Familiarizarse con rasgos diferenciadores del inglés británico y el americano.
- Coger soltura a la hora de describir y comparar.
- Saber informar correctamente a los clientes de una agencia de viajes sobre horarios, itinerarios, viajes, documentación, etc.
- Dominar la reserva, venta y cambio de billetes.
- Ser capaces de organizar y describir itinerarios.
- Conocer y saber redactar distintos tipos de cartas empleados en las agencias de viajes.
- Saber dar el pronóstico del tiempo.

En lo que respecta a los contenidos de la asignatura, se han estructurado en seis módulos. En cada uno de ellos nos introducimos en un sector concreto del turismo, para abordar en él los contenidos gramaticales, temáticos, textuales, léxicos y fonéticos relacionados con él.

Módulo 1: Hotel accommodation: Facilities

Este módulo está dedicado al hotel como lugar más frecuente de alojamiento. Se estudian las posibles instalaciones que ofrecen los hoteles, para que los estudiantes sean capaces de describir y comparar distintos alojamientos. Por ello es necesario centrarnos en recursos lingüísticos como el adjetivo y sus categorías, las preposiciones de lugar y distintas estructuras comparativas. Tanto Internet como folletos reales de hoteles sirven como material de apoyo al contenido de este módulo.

1. Star rating system
2. Hotel facilities and services
3. Word stress patterns
4. Adjectives: categories and order
 - 4.1. Compound adjectives
5. Prepositions of place and time
6. Comparative and superlative patterns

Módulo 2: Hotel accommodation: Services

En este módulo se continúa con el hotel, pero con un enfoque en los servicios que ofrece a sus clientes. Entre ellos, se estudia el alquiler de coches y el cambio de divisas. Además, el personal del hotel tiene una labor importante en el ofrecimiento de información a los clientes, por lo que esto es también abordado en este módulo. Ello nos lleva a detenernos en el uso de la pasiva.

1. Car hire
 - 1.1. Car insurance
 - 1.2. Expressions
2. Wake-up call service
3. Giving information
4. Making recommendations and suggestions
5. The passive voice
 - 5.1. Special passive structures
6. Pronunciation of vowels
7. Currency Exchange

Módulo 3: Tour Operators 1

Se introduce en este módulo un nuevo tema que es el de los turoperadores. Se profundiza en el papel que desarrollan en la industria del turismo, en sus principales funciones y en las diferencias entre estos y los agentes de viajes. También se introduce el concepto de '*fam trip*' o 'viaje de familiarización'. Como aspecto gramatical nos centramos en los verbos modales (normas gramaticales y uso) y, en concreto, en aquellos que expresan obligación. Por ello, el apartado de la pronunciación está dedicado a practicar la contracción de los verbos modales y de los auxiliares.

1. Tour operator's role
 - 1.1. Creation of package tours
2. Modal auxiliary verbs
 - 2.1. Modal verbs: obligation
 - 2.2. Speech work: contracted forms of modals and auxiliaries
3. Fam trips
4. The passive voice (cont.)

5. Tour operator's letters

Módulo 4: Dealing with difficult situations

Este módulo está dedicado a situaciones problemáticas con clientes en distintos sectores de la industria turística. Es importante que los estudiantes aprendan a desenvolverse con facilidad en inglés ante situaciones en las que se presentan quejas, ya sean orales o por escrito. Por ello se practican en este módulo tanto expresiones como estructuras gramaticales básicas en este contexto. Además, nos detenemos en la redacción de cartas de disculpa como respuesta a cartas de queja.

1. Dealing with customer complaints
 - 1.1. Ways of introducing a complaint
 - 1.2. Structure: *Should have done*
 - 1.3. Handling complaints
 - 1.3.1. Sympathetic sounding intonation patterns
 - 1.3.2. Structures: *have something done* and *get someone to do something*
 - 1.4. Structures with *too* and *enough*
 - 1.5. Intensifying adverbs
 - 1.6. Letters of apology

Módulo 5: Around the world

Este es un módulo cuyo eje central lo constituye la diversidad cultural del mundo, en especial, la cultura británica y la americana. Además de las diferencias entre ellas, analizamos variaciones a nivel lingüístico entre estos dos países de habla inglesa. Así, el apartado dedicado a la pronunciación se detiene en diferencias de pronunciación entre el inglés británico y el americano. Esta comparación entre culturas la aprovechamos para repasar el uso de conectores entre frases que expresan contraste o similitud y, al mismo tiempo, para profundizar en las oraciones de relativo. Por último, nos detenemos en la forma de describir el tiempo atmosférico: expresiones, vocabulario y principales estructuras gramaticales.

1. British and American culture
 - 1.1. Fish and chips
2. British and American English

-
- 2.1. Vocabulary
 - 2.2. Grammar
 - 2.3. Pronunciation
 3. Linking words expressing contrast and similarity
 4. International etiquette
 5. The weather forecast
 6. Relative clauses
 - 6.1. Defining relative clauses
 - 6.2. Non-defining relative clauses

Módulo 6: Travel Agents 2

Este módulo aborda el tema de las agencias de viaje y profundizamos en algunas de las tareas aquí desarrolladas. Se practican los diálogos relacionados con la reserva, venta y cambios de billetes, así como la venta de paquetes de viajes. Se trabajan distintos tipos de cartas y correos electrónicos propios de las agencias. También se practica la organización de itinerarios para los clientes y su descripción. La gramática tratada concierne a las denominadas ‘tag questions’ (también se practica su entonación), los adverbios *so* y *such* y la diferencia entre los adjetivos terminados en *-ing* y los terminados en *-ed*.

1. Booking holidays
2. Tag questions
 - 2.1 Intonation in questions and tag questions
3. Travel connections
4. Adjectives ending in *-ing* and *-ed*
5. Adverbs *so* and *such*
6. Lexis: departing and arriving
7. Itineraries
8. Travel agency letters

3.2.2. Metodología de enseñanza

Una vez conocido el contenido de Inglés II, aquí describimos los métodos de enseñanza y aprendizaje que empleamos. En general, utilizamos los mismos con los dos grupos,

salvo casos concretos en los que el medio imposibilita la puesta en práctica de alguno de ellos.

A lo largo de la historia reciente, diversas teorías lingüísticas se han ido sucediendo y la ciencia de la adquisición de la segunda lengua ha ido, a su vez, evolucionando. Consecuencia de ello son los diversos métodos de enseñanza que han surgido para la enseñanza de lenguas extranjeras. Algunos han quedado totalmente solapados, mientras que otros perduran, a veces, combinados con otros más recientes.

De entre las últimas teorías, el enfoque comunicativo y el basado en tareas y, más recientemente, el constructivismo y la teoría de la interacción ofrecen un marco metodológico que nos parece adecuado para las necesidades de los estudiantes de la asignatura en cuestión. En concreto, del enfoque comunicativo nos parecen pertinentes los siguientes aspectos:

- La consideración de la competencia comunicativa como el objetivo del proceso de aprendizaje.
- La consideración del criterio de negociación (estrategias para la negociación de los significados en el curso de la interacción) como eje de las actividades.
- El mantenimiento de la comunicación como objetivo de la intervención del profesor.
- La interacción entre los aprendices y su entorno como el objetivo de las prácticas didácticas.
- La regulación y negociación de los materiales, contenidos y estrategias empleados.
- El carácter globalizador de las destrezas comunicativas.

En lo que respecta al enfoque basado en tareas, sus principales componentes son las tareas comunicativas y las actividades de descubrimiento o *consciousness-raising activities*. Estas últimas son actividades en las que se guía al estudiante para que observe un determinado rasgo en un segmento de lengua con el fin de que deduzca algún uso específico del lenguaje, por lo que favorecen las habilidades cognitivas de los estudiantes. Ambas nos parecen adecuadas para los estudiantes de la asignatura en cuestión, ya que, como afirma Willis (1996: 50):

Learning is best achieved by first processing language for meaning and, having done this, by examining critically the language that has been processed. Anything, including controlled repetition, which is likely to assist this process should be incorporated, but nothing should usurp the central place of language usage and critical language study.

Al mismo tiempo, consideramos que los estudiantes adultos, como son los sujetos de este estudio, pueden beneficiarse tanto del *input* comprensible como de la instrucción formal. Lo importante es conseguir el equilibrio adecuado. Por lo tanto, el tipo de metodología que nos parece más apropiado es aquella que combina:

- Una exposición frecuente al *input* adecuado (tanto mediante la lectura como la audición).
- Actividades comunicativas que promuevan la negociación del significado y tareas pedagógicas (basadas en tareas meta) para lograr que el *input* pase a *intake*.
- El aprendizaje en colaboración.
- El enfoque en la forma a través sobre todo de actividades de descubrimiento (que irán normalmente precedidas por tareas) y que pueden ir seguidas de ejercicios de práctica controlada.
- Técnicas que fomentan la autonomía en el aprendizaje.

Ahora bien, como sostiene Nunan (1991: 248), de todos los métodos se puede seleccionar algo para las clases, siempre dependiendo de los objetivos, funciones y situaciones concretas:

There are aspects of all methods which might usefully be incorporated into one classroom practice. However, individual classroom exercises and techniques need to be derived in the first instance from a consideration of the purposes to which the language will potentially be put, and the functions it will fulfil.

O lo que es lo mismo, no existe un método ideal:

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 which are concordant with what we know about

processes of second language acquisition, and which are also in keeping with the dynamics of the classroom itself (Nunan, 1991: 228).

En resumen, estimamos que el profesor de segundas lenguas debe tener en cuenta todas las investigaciones y utilizar en su tarea docente aquellas conclusiones que puedan serle útiles. Para ello es necesario que reflexione, analice e incluso experimente con distintas técnicas para ver cuál es la más adecuada para su situación concreta. Como afirma Brown (1987: 13), “No quick and easy method is guaranteed to provide success. Every learner is unique. Every teacher is unique. And every learner-teacher relationship is unique.” Y añade: “The *best* method is one which you have derived through your very own careful process of formulation, try-out, revision, and refinement” (1987: 12).

Los conocimientos que nos han aportado las distintas teorías sumado a nuestra experiencia docente en la asignatura de Inglés II desde el curso académico 1997/98 nos han llevado a adoptar en nuestra docencia de esta asignatura, tanto en la modalidad presencial como, dentro de lo posible, en la virtual las siguientes estrategias:

- La instrucción se basa a la vez en la forma y en el significado dentro de programas comunicativos, en lugar de poner un énfasis exclusivo bien en la exactitud, bien en la fluidez.
- El profesor debe determinar qué características del lenguaje responderán mejor a la instrucción y cuáles se adquirirán de forma natural si el estudiante se ve expuesto a ellas durante el tiempo suficiente.
- Es conveniente ampliar al máximo la exposición del estudiante al uso natural del lenguaje.
- En la medida de lo posible, se deben incorporar tareas significativas que impliquen la colaboración entre los estudiantes (aprendizaje en colaboración) y que lleven a la construcción del conocimiento (constructivismo).
- Se debe fomentar la interacción en la que se produce la negociación del significado y un *output* comprensible.
- Las decisiones acerca de cuándo y cómo ofrecer explicaciones deben tener en cuenta las diferencias que existen entre los estudiantes. Además, estas irán con frecuencia precedidas de actividades de descubrimiento y siempre se complementarán con ejercicios prácticos.

-
- Puesto que parece que unas estructuras se adquieren antes que otras independientemente del orden en que se les enseñe o se les exponga a ellas, hay que dar tiempo a los estudiantes para que las asimilen.
 - Cada estudiante es diferente, tiene unas aptitudes, características y preferencias determinadas y utiliza estrategias de aprendizaje diferentes. Todo ello nos conduce a ser flexibles a la hora de enseñar.
 - Por ello, es de gran utilidad hacer actividades cuyo objetivo sea lograr que los estudiantes sean conscientes de que hay muchas estrategias de aprendizaje y que unas pueden ser más útiles que otras en determinadas situaciones.
 - Hay que fomentar el aprendizaje autónomo.
 - La motivación integradora parece ser más efectiva que la instrumental, por lo que puede ser positivo acercar la cultura de la lengua nueva a los estudiantes. En cualquier caso, la motivación instrumental se puede fomentar haciendo ver a los estudiantes lo necesaria que es la lengua inglesa para su futuro profesional.
 - Es importante ofrecer un contexto de aprendizaje adecuado en el que las situaciones formales de aprendizaje se alternen con ambientes más informales que promuevan la comunicación.
 - Hay que procurar ofrecer a los estudiantes un ambiente relajado, donde se sientan a gusto y donde se les valore como personas; y crear una atmósfera en la que se desarrollen las emociones positivas y los estudiantes no estén preocupados por sus errores.

Por otro lado, hemos visto que esta asignatura pertenece al IFE. En lo que se refiere a la metodología aquí seguida, coincidimos con la mayoría de los autores en que no existe una específica diferente de la del inglés general: “The principles which underlie good ESP methodology are the same as those that underlie sound ELT [English Language Teaching] methodology in general” (Hutchinson y Waters, 1987: 142). Estos autores hablan de nueve principios fundamentales del aprendizaje:

1. Learning is development.
2. Learning is a thinking process (i.e. cognitive).
3. Learning is an active process.
4. Learning involves making decisions.

5. Learning a language is not just a matter of linguistic knowledge.
6. Second language learners are already communicatively competent.
7. Learning is an emotional experience.
8. Learning is not systematic.
9. Learning needs should be considered at every stage of the learning process.

Enumeran, además, varias técnicas sencillas que se pueden aplicar en casi cualquier lección (1987: 139-142) y que nos parecen apropiadas para nuestros estudiantes:

- *Gaps*. Para aprender hay que pensar. Una forma de conseguirlo es mediante lagunas, que pueden ser de muchos tipos: de información, de memoria, de razonamiento, de opinión, etc.
- *Variety*. Debe haber variedad para mantener la mente en alerta. Variedad de recursos, ejercicios, tópicos, destrezas, enfoques, etc.
- *Prediction*. A partir de conocimientos previos, los estudiantes anticipan el contenido de una situación.
- *Enjoyment*. Es la forma más sencilla de atraer la mente del aprendiz.
- *An integrated methodology*. Es positivo usar varias destrezas al mismo tiempo, tanto para reciclar y reforzar los conocimientos como para mantener el interés de los estudiantes.
- *Coherence*. Debe haber un programa coherente en el que los contenidos se sucedan de forma natural.
- *Preparation*. No solo el profesor debe preparar la clase, también hay que preparar a los estudiantes para las actividades que se van a ejecutar.
- *Involvement*. Es importante que los estudiantes se vean involucrados no solo de forma cognitiva sino también emocional.
- *Creativity*. Las lenguas son dinámicas, por lo tanto, las actividades deben permitir diversas respuestas.
- *Atmosphere*. Es fundamental conseguir un clima de cooperatividad. Factores intangibles como la relación estudiante-profesor influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Robinson (1991: 47), que de forma similar afirma que en la metodología usada en el IFE “there is very little difference from general ELT”, comenta algunas de las tareas más realizadas en las clases de IFE: *role-plays* (los estudiantes actúan como personas determinadas en una situación dada), simulaciones (los estudiantes se encuentran en una situación en la que tienen que resolver un problema), estudios de casos (en donde se estudia un caso real, se discute y se llega a alguna decisión o plan), proyectos (actividades de investigación que suelen concluir con un informe escrito) y presentaciones orales. En nuestro caso concreto, la asignatura de Inglés II incorpora muchas de estas tareas. Además, la mayoría integran un mínimo de dos destrezas lingüísticas y, muchas veces, todas (*whole language approach*). La investigación ha comprobado que las destrezas se adquieren mejor cuando se enseñan junto con otras de una manera integrada.

For example, research shows that following a written text when it is read aloud increases understanding and retention when it is subsequently read silently. Similarly, hearing the correct pronunciation of a vocabulary item helps storage of that item in the memory and retrieval when it is needed for speaking or writing (Dudley-Evans y St. John, 1998: 120).

3.2.3. Recursos del grupo de control

A continuación expondremos los recursos que utiliza el grupo de control para el seguimiento de esta asignatura: clases presenciales, manual de la asignatura, campus virtual, tutorías presenciales y correo electrónico.

Clases presenciales

Estos estudiantes estudian de forma presencial, es decir, asisten a clase. Tienen cuatro horas de clase semanales durante el cuatrimestre, repartidas en dos sesiones de dos horas. Se dividen por la mitad para asistir a las clases de Inglés II y de Alemán II, por lo que en cada grupo hay alrededor de 60.

Manual de la asignatura

Los estudiantes disponen de un manual que recoge el contenido de la asignatura y que se acompaña de un CD que incluye tanto las grabaciones de los textos del manual como

otras para realizar los ejercicios de comprensión auditiva. Es el mismo manual y CD que se usa en la modalidad no presencial, y que ha sido creado para ellos. Por esta razón lo describiremos en el siguiente apartado. Lo utilizamos también con este grupo porque el contenido de la asignatura es idéntico, y el hecho de tener un libro que lo recoja de forma específica les facilita enormemente el trabajo. Coincidimos en ello con Harker y Koutsantoni (2005: 200), quienes también emplearon el manual del grupo virtual con el grupo que siguió una modalidad mixta. No obstante, el uso que le damos con este grupo es diferente en muchos aspectos, ya que la presencia del profesor suple la necesidad, por ejemplo, de las explicaciones ahí incluidas. El hecho de que el manual contenga las soluciones a los ejercicios (algo vital para los estudiantes de teleformación) nos permite no tener que corregir en clase todos los ejercicios, sino aquellos más difíciles, o con varias posibilidades de respuesta, o que, por cualquier otro motivo, consideramos necesario. Otra diferencia en su uso recae en la actividad que figura al final de cada módulo. Los estudiantes del GE no las realizan, sino las que cada año se les sube a la plataforma. Sin embargo, muchas de estas actividades sí las hacen los del GC, aunque a veces con modificaciones. En algunas ocasiones las hacen en clase, ya sea de forma oral o escrita, y en otras las realizan fuera del horario de clase y después las entregan, tal y como se recoge en el diario de clases del GC (ver Anexo XVI).

Campus virtual

Además, los estudiantes tienen acceso al campus virtual. Se trata de una plataforma virtual que ha desarrollado la ULPGC tanto como apoyo a la enseñanza presencial como para las titulaciones no presenciales. El acceso se realiza a través de la propia página web institucional (www.ulpgc.es), en la que es necesario identificarse. Aquí se encuentran alojadas las páginas de todas las asignaturas ofrecidas por esta universidad. Para los estudiantes del GC, esta página representa un complemento a las clases presenciales; la usamos principalmente para ofrecer material adicional de cada módulo: más ejercicios, explicaciones y algunos textos relevantes por su contenido. También a través de ella comunicamos datos importantes, como entrega de actividades, fechas y calificaciones de exámenes, etc., en especial, para los estudiantes que no han asistido a clase.

La estructura de la página web es similar a la de Teleformación, pero bastante más sencilla; usa el formato de Moodle, tal y como se aprecia en la siguiente imagen:

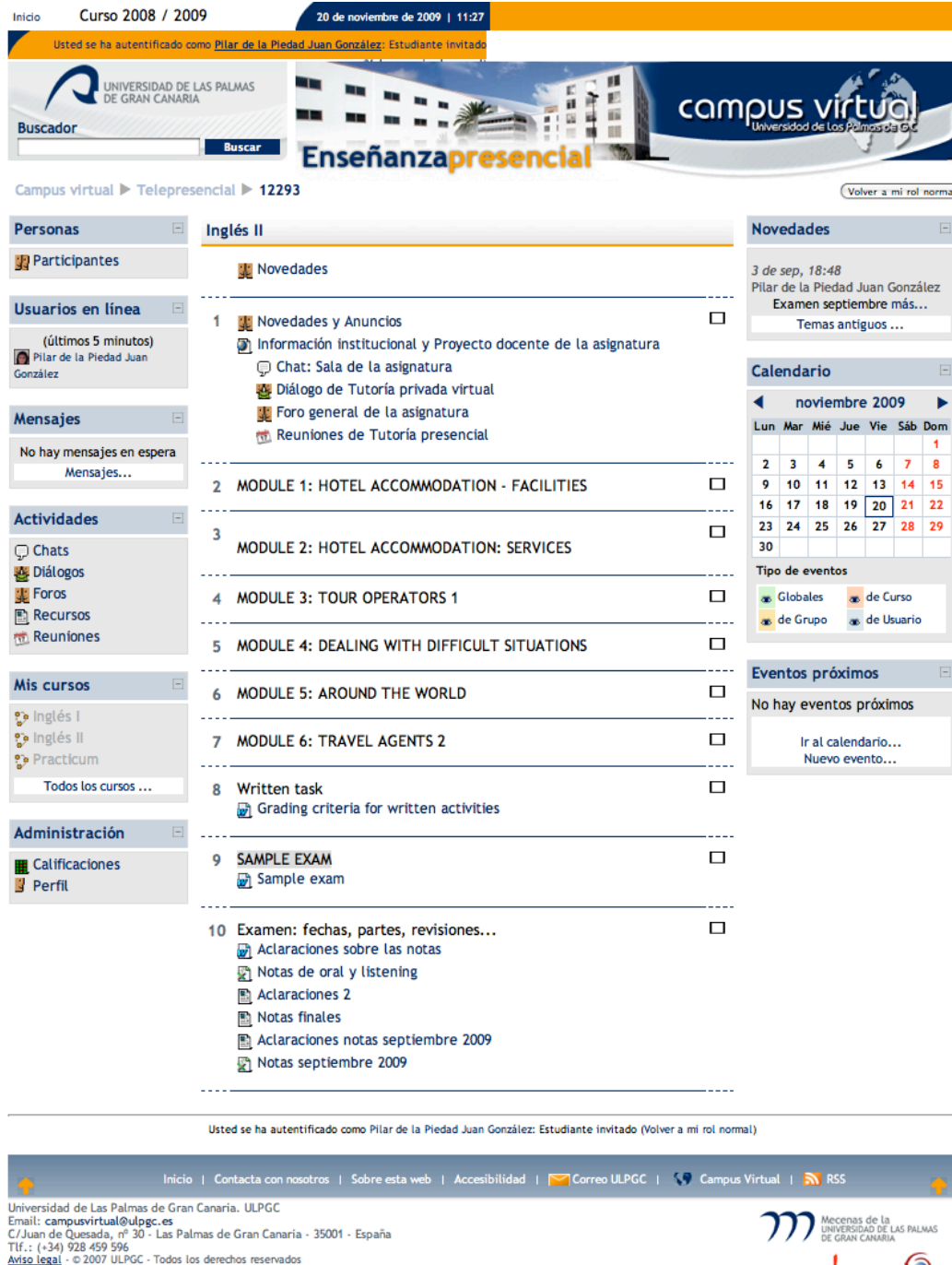


Imagen de la página web de Inglés II de la enseñanza presencial en la plataforma de Moodle

Tal y como se observa en la imagen, existe un primer bloque previamente creado. Aquí se incluye la sección de ‘Novedades y anuncios’, en la que el profesor expone cualquier

aviso para los estudiantes. Va seguida de un enlace en el que se encuentra alojado el proyecto docente de la asignatura. A continuación se encuentra otro para el chat, es decir, una sala que permite conversar a todos los participantes en tiempo real. Después está el enlace para los diálogos de tutorías privadas virtuales, en las que se establece comunicación privada asíncrona entre dos usuarios de la página. El foro, que aparece a continuación, es uno de los elementos más utilizados, pues ahí se exponen mensajes que llegan a todos los usuarios. Por último, los estudiantes disponen de una herramienta para concertar citas de tutorías presenciales con el profesor. A través del campus virtual, por lo tanto, tienen diversos medios para establecer comunicación con el profesor y con los otros estudiantes.

Además, el profesor puede agregar tantos bloques como considere necesario. En cada uno de ellos, Moodle permite incluir diversos tipos de recursos y actividades, como veremos en el apartado 3.2.4. En nuestro caso, hemos agregado un bloque para cada módulo en el que vamos introduciendo recursos, otro con los criterios para la corrección de actividades escritas, otro con un examen modelo y un último bloque con información acerca del examen: fechas, calificaciones y aclaraciones. A los lados se encuentran unas ventanas con diversos elementos que también explicaremos a continuación (ver 3.2.4).

Tutorías presenciales

Los estudiantes presenciales pueden acudir siempre a una tutoría con su profesor a fin de realizar consultas relativas a la asignatura, para lo que el tutor tiene asignadas seis horas semanales.

Correo electrónico

La matrícula en la ULPGC conlleva la asignación de una cuenta en el servidor de correo electrónico de la institución. Este es un medio cómodo para los estudiantes de resolver dudas con su profesor. De hecho, ha provocado una disminución notable de la asistencia a las tutorías presenciales. Es un recurso virtual equivalente a los ‘Diálogos de tutoría privada virtual’ que tienen en el campus virtual, que, al no ser sincrónicos, no necesitan que la otra persona esté conectada simultáneamente.

3.2.4. Recursos del grupo experimental

Como se dijo anteriormente, el grupo experimental siguió exactamente el mismo curso que el de control pero de manera no presencial, y los recursos fueron los mismos, salvo que no disponían de clases, aunque sí de una sesión presencial al mes. Por tanto, la herramienta principal de trabajo utilizada por estos es la plataforma de teleformación que ofrece la ULPGC, campus virtual, en su variante para las titulaciones no presenciales.

Campus virtual

Los estudiantes de este grupo utilizan el campus virtual de la ULPGC como herramienta básica para seguir el desarrollo de las asignaturas. Esta es la página de Inglés II antes de introducir los recursos complementarios tal y como la ven ellos:

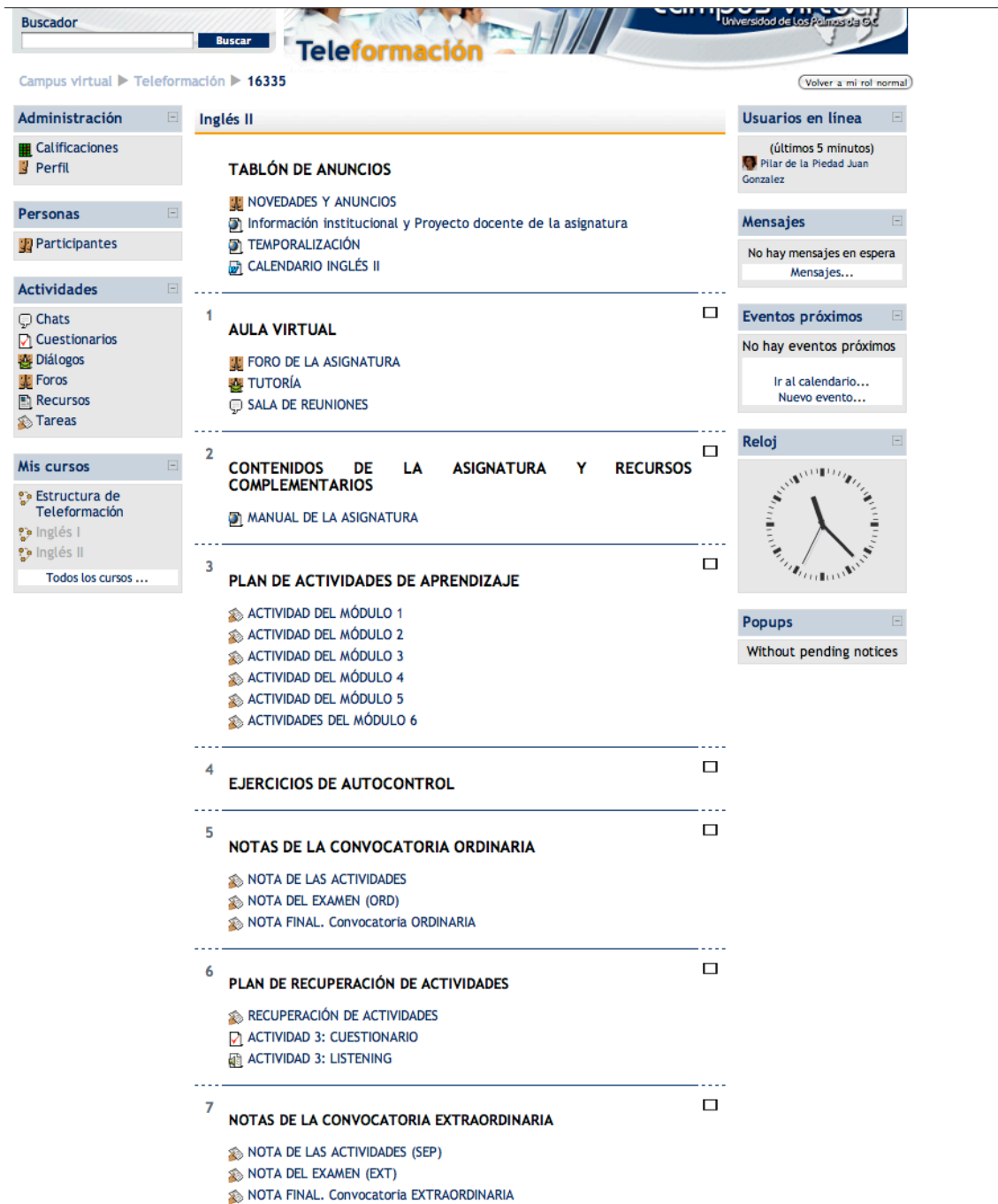


Imagen de la página web de Inglés II de Teleformación en la plataforma de Moodle

Es decir, la página se compone de los siguientes elementos:

A. Tablón de anuncios

Este incluye varias secciones. En una de ellas, el profesor coloca cualquier anuncio o novedad de la asignatura; en otra, se encuentra la información institucional y el proyecto docente; a continuación aparece la temporalización, y, por último, el calendario general

del curso. La temporalización hace referencia a un calendario particular de la asignatura que contempla las fechas de inicio y final del desarrollo de cada módulo, las fechas para entregar cada una de las actividades, las semanas dedicadas al repaso y la fecha del examen.

B. Aula virtual

Aquí se incluyen las herramientas de comunicación. Adicionalmente al correo electrónico externo, Moodle ofrece:

- Foro de la asignatura. Permite la comunicación entre el profesor y todos los estudiantes. Cualquier mensaje aquí recogido es visto por todos los matriculados en la asignatura. Es asíncrono.
- Tutoría⁴⁴. Constituye un sistema de mensajería interna de forma privada entre un estudiante y el profesor o entre dos estudiantes. No es sincrónico.
- Sala de reuniones. Es una sala de chat para todos los participantes, de forma que se pueden mantener conversaciones multibanda en tiempo real.
- Mensajería instantánea. Para el intercambio de mensajes privados en tiempo real entre participantes conectados en ese momento.

C. Contenidos de la asignatura y recursos complementarios

Esta es la sección de las herramientas didácticas, es decir, aquellas que permiten al profesor diseñar el proceso de enseñanza y aprendizaje, modelando las prácticas docentes en el mundo virtual. Moodle destaca por la variedad y riqueza de los módulos de actividades.

Además de un enlace al manual de la asignatura, los estudiantes encuentran aquí todos aquellos recursos que el profesor sube para ellos, como complemento al manual. Moodle permite incluir todo tipo de archivos en cualquier formato (documentos ofimáticos, archivos Web HTML, imágenes y álbumes de fotos, diagramas y

⁴⁴ Según el estudio de Castro Sánchez y Chirino Alemán (2006) sobre los estudiantes de la Estructura de Teleformación de la ULPGC, de los recursos disponibles en la plataforma para el seguimiento de la asignatura, el mejor valorado por su eficacia es el de las tutorías virtuales (diálogos) con el profesor, seguido de las preguntas de autoevaluación, de las consultas expuestas en el foro y, finalmente, de las actividades de aprendizaje.

documentos CAD⁴⁵ etc.). Se pueden incluir por ejemplo lecciones interactivas (una serie de páginas que el estudiante ha de recorrer y estudiar y al final de cada página se plantea un pregunta con varias posibles respuestas: según la opción que escoja para esa respuesta se le mostrarán unas u otras de las páginas restantes), páginas wiki (en cuya creación y modificación pueden participar todos los estudiantes), glosarios de distinto tipo y cuestionarios (generación de exámenes presentados vía web, ya sea como mecanismo de evaluación certificativa o como herramientas personales de autoevaluación y estudio).

En el caso de nuestra asignatura, aquí les colocamos numerosos recursos de distinto tipo, principalmente archivos con ejercicios y soluciones o con explicaciones, ejercicios de comprensión auditiva e hiperenlaces a páginas web. Además, para cada módulo les subimos una grabación con un cuestionario en línea: mientras escuchan deben responder al cuestionario en un plazo de tiempo establecido. Al terminar, se les indica la puntuación, los errores que han cometido, etc.

D. Plan de actividades de aprendizaje

Aquí se exponen las actividades que los estudiantes deben realizar y aprobar para superar la asignatura y que representan el 40% de la calificación final. Pueden ser de diversa índole y suele haber una por módulo, es decir, cinco o seis en total. Deben subirse a la plataforma dentro de un plazo fijado de dos semanas. Si las presentan en la primera semana, tras ser corregidas y calificadas por el profesor tienen la posibilidad de mejorarla y volverla a entregar.

E. Ejercicios de autocontrol

Este es un módulo utilizado para la autoevaluación de los estudiantes. Ellos crean, para sus compañeros, preguntas y cuatro posibles respuestas, y marcan la correcta. Se trata de una actividad voluntaria y autónoma, que no suele ser revisada por el profesor. Está diseñado para preguntas únicamente de elección múltiple, pues es el que se usa en los exámenes de la Estructura de Teleformación: cada uno consta de 30 preguntas de este

⁴⁵ CAD: Computer Aided Design. Aplicación informática para el diseño de proyectos de ingeniería y arquitectónicos (www.buenastareas.com/ensayos/Auto-Cad/533.html, 04/03/2010).

tipo. Esto no es así en las asignaturas de idiomas, en las que se sigue un formato totalmente diferente, más apropiado para estas.

F. Notas de la convocatoria ordinaria

Aquí el profesor coloca las calificaciones obtenidas en el examen y cualquier comentario al respecto que quiera transmitir al estudiante.

G. Plan de recuperación de actividades

Aquellos que no han aprobado la totalidad de las actividades de aprendizaje deben realizar y presentar en septiembre un nuevo plan que se coloca aquí. Se entregan todas a la vez en un plazo determinado y también existe la posibilidad de presentarlas una segunda vez para intentar subir la calificación.

H. Notas de la convocatoria extraordinaria

El profesor anuncia las calificaciones obtenidas en el plan de recuperación de actividades y en el examen de septiembre. En todas las titulaciones de Teleformación existen dos convocatorias, la ordinaria (en febrero o junio) y la extraordinaria en septiembre.

Además de todos los bloques que hemos resumido, el profesor puede añadir otros si lo considera necesario.

Al mismo tiempo, la página de la asignatura incluye, a ambos lados, otras secciones, como un reloj, el calendario del mes señalando las fechas de las entregas de actividades, un recuadro indicando qué usuarios están en ese momento en línea y enlaces a otras páginas. También hay un hipervínculo para acceder a la lista de los participantes y sus datos (es una herramienta de gestión de personas, que permite al profesor crear grupos). Desde aquí se puede seleccionar a un participante y enviarle un mensaje privado que le llegará por correo electrónico y que también aparecerá como mensaje en un recuadro de esta página web que está a la derecha y que se llama 'Mensajes'. Otra sección es la de 'Administración', en la que los estudiantes pueden editar su perfil y consultar las calificaciones que van obteniendo en las actividades y en el examen. Este bloque es más amplio en el caso del profesor, ya que desde aquí este puede gestionar la página (configurar, importar, restaurar, etc.) y acceder a documentos

como el libro de calificaciones (una herramienta de seguimiento y evaluación) y los archivos subidos al servidor.

Todos los que siguen la asignatura deben utilizar esta página para informarse de todo lo relativo a esta. Como mínimo, deben leer los mensajes que el profesor deja en el foro y responder a los que reciben por tutoría o a los privados. Además, deben realizar las actividades de aprendizaje que se encuentran en esta página y subirlas en los plazos establecidos. Es decir, es una herramienta básica en su sistema de enseñanza y aprendizaje.

En conclusión, el campus virtual permite a estos estudiantes comunicarse con el profesor y con los compañeros, realizar trabajos colaborativos (compartir información, trabajar con documentos conjuntos), recibir información/orientación sobre el grado de adquisición de los contenidos presentados (a través de tareas interactivas y ejercicios de autoevaluación) y acceder a los contenidos del curso y a cualquier información al respecto. Al mismo tiempo, nosotros podemos realizar el seguimiento del progreso de estos estudiantes (mediante las actividades, cuestionarios, ejercicios de autoevaluación y su participación en el foro y tutorías), comunicarnos con ellos en cualquier momento, subirles gran variedad de tipos de documentos y de actividades, además de llevar a cabo tareas de gestión y administración (calificarlos, formar grupos, etc.).

Sesiones presenciales

Como complemento al campus virtual, se les ofrece la posibilidad de asistir a sesiones presenciales. Se desarrollan cuatro para cada asignatura semestral, aproximadamente una al mes. Tienen lugar los sábados por la mañana y cada una dura 45 minutos. Su objetivo es la resolución de dudas de los que asisten y la presentación de los dos siguientes módulos y sus actividades. Obviamente, el profesor trata también cualquier aspecto de la asignatura que considere necesario. Dado que no es obligatoria la asistencia, por la propia naturaleza de estos estudios, el profesor debe posteriormente enviar un mensaje al foro resumiendo lo que se ha abordado en cada una.

Tutorías presenciales

Estos estudiantes tienen también la opción de asistir a tutorías presenciales, aunque no las suelen utilizar ya que resuelven sus dudas a través del foro o de diálogos privados con el profesor o en las sesiones presenciales.

Correo electrónico

Las herramientas de comunicación descritas anteriormente se complementan con el correo electrónico institucional, en el que todos los matriculados tienen una cuenta.

Manual de la asignatura

Por otro lado, estos estudiantes utilizan un manual para cada asignatura, que recoge todo el contenido y que se les entrega al matricularse. Es el mismo que usamos con el GC. De igual forma, este va acompañado de un CD para que puedan realizar los ejercicios de comprensión auditiva que se encuentran en aquel. Además, este también incluye las grabaciones de los textos presentados en los módulos.

Los manuales han sido creados específicamente para estos estudiantes. En su momento, a cada autor se le entregó una guía que le sirviera de base para la elaboración de su manual. De acuerdo con esta guía, estaría dividido en tantos módulos como créditos tuviera la asignatura, seis en el caso de Inglés II.

Tras el índice y la presentación hay un capítulo titulado ‘Guía académica’ que consta de la presentación de la asignatura, los objetivos generales, los contenidos (con un resumen y esquema de cada módulo), las estrategias didácticas, el material didáctico, la bibliografía y la evaluación. Es decir, en este capítulo se recoge el contenido básico del manual y sirve de orientación a los estudiantes para su uso.

A continuación se encuentran los módulos, cada uno de los cuales presenta los siguientes apartados:

1. Presentación del módulo
2. Objetivos del módulo.
3. Esquema de los contenidos.
4. Exposición de los contenidos.
5. Actividades.
6. Bibliografía (básica y complementaria).

7. Ejercicios de autocontrol y soluciones.
8. Materiales complementarios (Anexos).
9. Glosario.

La presentación del módulo consta de una breve descripción. Tras esta se presenta una lista con los objetivos mínimos que es preciso alcanzar para superar el módulo. Nosotros incluimos tanto objetivos conceptuales como procedimentales (habilidades y destrezas). A continuación presentamos un esquema en el que se enumeran los contenidos del módulo divididos en ‘Focus on language’, ‘Lexis’, ‘Functions and specific skills’ y ‘Speech work’.

El apartado denominado ‘Exposición de los contenidos’ es el que recoge el contenido. En nuestro caso, aquí se encuentran explicaciones, aclaraciones, textos, ejercicios y sus soluciones. Puesto que la práctica resulta fundamental para el aprendizaje y asimilación de una lengua, todo el contenido, ya sea de carácter léxico, gramatical o de pronunciación, se trabaja por medio de ejercicios y con numerosos ejemplos. Además, en muchas ocasiones se llega al contenido teórico mediante la práctica, es decir, se proponen *consciousness-raising activities*. Otros tienen como fin ayudar al estudiante a la comprensión de lo explicado. Finalmente, la mayoría están diseñados para practicar algún aspecto del lenguaje y así facilitar el aprendizaje y la posterior asimilación. Además, en todos los módulos se incluyen ejercicios para practicar la comprensión auditiva, para lo que es necesario el correspondiente CD.

En el apartado de actividades figuran aquellas que se plantearon como actividades de aprendizaje para el año de la creación del manual y cuya nota forma parte de la calificación final de los estudiantes. Varían todos los años, por lo que ya no se utilizan para este fin. Cada año las nuevas se suben directamente a la plataforma.

En el apartado de la bibliografía básica se incluyen todas aquellas fuentes utilizadas en la elaboración del módulo, y en la complementaria se registran otras que pueden ayudar a complementar el contenido.

La guía para la creación de los manuales indica que los ejercicios de autocontrol deben ser preguntas objetivas de elección múltiple, que permitan a los estudiantes comprobar su nivel de aprendizaje del contenido. Para Inglés II elaboramos oraciones –entre 11 y 28 para cada módulo– con espacios para rellenar con una de las cuatro opciones dadas. Con estas se revisan puntos importantes tratados en el módulo tanto

referente a términos y expresiones como a la gramática. A continuación se les ofrece las soluciones, para que ellos mismos puedan comprobar si los dominan.

El manual de Inglés II no incluye ningún material complementario, ya que este lo subimos cada año directamente a la plataforma.

Al final de cada módulo se encuentra un glosario. Está dividido en dos partes: una con sustantivos y adjetivos y otra con verbos. En este glosario figuran los términos ingleses que han aparecido en ese módulo (tanto en los textos como en las explicaciones o en los ejercicios) y que pueden ser desconocidos por los estudiantes. Al lado de ellos consta un equivalente en español según el sentido con el que ha sido usado en el módulo. En el caso de que la expresión sea propia solamente del inglés británico o americano, esta aclaración aparece entre paréntesis junto al término en cuestión.

3.3. Instrumentos de investigación

Con el fin de lograr el mayor grado posible de exactitud en los resultados de este estudio, hemos seleccionado distintos tipos de instrumentos: unos ofrecerán datos cuantitativos y otros cualitativos, que nos llevarán a una triangulación metodológica⁴⁶. Por un lado, las pruebas de evaluación y las tablas de estudio nos aportarán información cuantitativa, mientras que los cuestionarios y los diarios reportarán información cualitativa.

3.3.1. Pruebas de evaluación

El fin de este trabajo es comparar la evolución de los dos grupos en lo que se refiere a la mejoría en las distintas destrezas lingüísticas. Ya en el Libro Blanco de Turismo (ANECA, 2004: 133) se afirma que una de las competencias básicas para la que el alumnado debe estar preparado al salir de esta carrera es la de ser competentes en inglés, tanto a nivel escrito como oral en contextos de turismo. Es decir, estos estudiantes

⁴⁶ Johnson, Onwuegbuzie y Turner (2007: 113-115) hacen un recorrido de la 'triangulación' en la investigación y explican que fueron D. T. Campbell y D. W. Fiske quienes introdujeron en 1959 la idea de la triangulación para referirse a un modo de operar en el que se usa más de un método como parte del proceso de validación. Posteriormente, N. K. Denzin, en 1978, fue el primero en explicar cómo triangular los métodos. Definió la triangulación como "la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno". Al año siguiente T. D. Jick expuso las ventajas de la triangulación, siendo la primera el hecho de que permite un mayor grado de confianza en los resultados (Johnson, Onwuegbuzie y Turner, 2007).

necesitan lograr un buen nivel en todas las destrezas: escuchar, leer, hablar, conversar y escribir, según la terminología utilizada en el Portfolio europeo de las lenguas⁴⁷, y también denominadas comprensión auditiva, comprensión lectora o de lectura, expresión oral (monologada), interacción oral (plurigestionada) y expresión escrita. Consideramos que la mejor manera de medir dicha evolución es mediante la realización de dos conjuntos de pruebas, uno al inicio de la etapa y otro al finalizar, que evalúen dichas destrezas lingüísticas, tal y como se suele realizar en este tipo de estudios⁴⁸.

Una prueba es siempre una forma de evaluación. A su vez, la “evaluación del aprendizaje es una actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes, a efectos de orientar y regular la enseñanza para el logro de las finalidades de la formación” (Gamboa Alba y Carballo Poma, 2010: 252). Existen multitud de tipos de evaluación, pero cualquiera de ellos debe reunir tres requisitos básicos: ser válido, fiable y viable (Consejo de Europa, 2002: 177). En el caso que nos ocupa, lo que interesa es evaluar el aprovechamiento. Además, será una evaluación claramente sumativa, no formativa, ya que “resume el aprovechamiento al final del curso con una calificación” (Consejo de Europa, 2002: 186). Constará tanto de pruebas directas como indirectas, tendrá partes que se evaluarán de forma objetiva y otras de forma subjetiva, y se analizará tanto la actuación como los conocimientos de los estudiantes. Al mismo tiempo, se preferirá la evaluación en serie a aquella por categorías para evitar que el resultado de una categoría afecte al de otra. Junto a estos requisitos generales, para el diseño de nuestras pruebas tomamos en consideración los siguientes puntos:

- Se trata de evaluar el progreso en un tipo concreto de IFE, que es el inglés para el turismo, por lo que el contenido de las pruebas debe basarse en este contexto profesional y no en un inglés general.

⁴⁷ Es un documento personal promovido por el Consejo de Europa, en el que los que aprenden o han aprendido una lengua –ya sea en la escuela o fuera de ella– pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas.

⁴⁸ Así se procedió en Absalom y Rizzi, 2008; AbuSeileek, 2007; Adair-Hauck, Willingham-McLain y Youngs, 1999; Allum, 2002; Barr, Leakey y Ranchoux, 2005; De la Fuente, 2003; García Bermejo y Sordo Juanena, 2008; Harker y Koutsantoni, 2005; Lasagabaster y Sierra, 2003; Murday, Ushida y Chenoweth, 2008; Nossa Sánchez, 2007; Pérez Abad, 1996; Ramírez Verdugo y Alonso Belmonte, 2007; Rico García y Vinagre Arias, 2000; Santiago Campión, 1997; Tanner y Landon, 2009; Tozcu y Coady, 2004; Vincent-Durroux, Poussard, Lavaur, y Aparicio, 2011; Yanguas, 2009; Zapata y Sagarra, 2007.

-
- Los estudiantes han realizado previamente una asignatura semestral denominada Inglés I, que es la primera de este idioma en la Diplomatura en Turismo, por lo que ya han adquirido determinados conocimientos y habilidades en este IFE.
 - Los estudiantes parten de un nivel intermedio de inglés (con el que acaban el Bachillerato y se empieza Inglés I), y tienen como objetivo alcanzar, al final de la asignatura, el B1 según los niveles establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)⁴⁹.

Además, optaremos por una evaluación tradicional en papel y no por una basada en el uso del ordenador o CALT. Principalmente porque es a lo que están acostumbrados nuestros estudiantes y así evitamos introducir elementos que pueden interferir en los resultados de las pruebas. Además, la idea es usar estas mismas pruebas para la evaluación oficial de la asignatura que están cursando, y esta debe realizarse en esta forma. Por último, pese a que cada vez sea más frecuente el CALT, todavía está envuelto en una gran controversia y, según importantes investigadores en esta área, como Chapelle y Douglas (2006), no ha demostrado aún grandes ventajas: “Despite the evolutionary developments in assessment that have incorporated technology, we are not able to report on any revolutionary changes in assessment that might have resulted from systematic inquiry into these areas” (2006: 117).

Teniendo en mente todos estos puntos, vamos a realizar un análisis de pruebas de evaluación ya existentes y reconocidas en Europa con un fin similar. Esto nos conduce a la Universidad de Cambridge y a sus numerosos exámenes ESOL (English for Speakers of Other Languages)⁵⁰. Estos se conocen en todo el mundo por su reputación de calidad y prestigio y están reconocidos tanto por instituciones educativas

⁴⁹ El MCER es un proyecto desarrollado por el Consejo de Europa en 2001 con el fin de unificar las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del contexto europeo. Entre sus aportaciones destaca el desarrollo de las seis escalas descriptivas de los niveles lingüísticos: Básico (A1 y A2), Independiente (B1 y B2) y Competente (C1 y C2).

⁵⁰ Los exámenes de Cambridge ESOL incorporan las especificaciones Puede Hacer, creadas por los miembros de ALTE (Association of Language Testers in Europe), de la cual la University of Cambridge ESOL Examinations y la Universidad de Salamanca son miembros fundadores. Actualmente, ALTE está formada por organizaciones de 26 países. El sistema Puede Hacer proporciona una descripción de lo que un candidato es capaz de hacer, en cada nivel y en cada una de las destrezas en una variedad de contextos.

como por el mundo empresarial como garantía en la evaluación y valoración de las competencias lingüísticas en lengua inglesa.

Por un lado, Cambridge ESOL y la Universidad de Oxford han desarrollado conjuntamente un English Quick Placement Test con el fin de averiguar de forma rápida y sencilla el nivel de inglés de cualquier persona. Existe la versión en papel y la versión de ordenador. Ambas constan de preguntas de elección múltiple, en las que el estudiante debe elegir la mejor opción para completar una frase, con un tiempo total de entre 15 y 30 minutos según la versión. Tiene, por lo tanto, un formato conocido por la mayoría de los estudiantes y fácil de administrar y de corregir. Por ello, se han diseñado multitud de test similares en todo el mundo que se usan para determinar el nivel en inglés. Incluso instituciones educativas en las que se realizan estudios de turismo utilizan test similares, como el de la Swiss Hotel Management School, compuesto por 80 preguntas de elección múltiple y de contenido general.

Sin embargo, lo que pretendemos evaluar no es el nivel general de inglés, sino realizar un estudio mucho más concreto del progreso en las destrezas comunicativas de la lengua, por lo que este formato no es válido para nuestro propósito.

Por otro lado, Cambridge ESOL ha desarrollado otros exámenes que miden la habilidad para comunicarse en inglés haciendo uso de las destrezas del lenguaje y cuya superación proporciona un certificado reconocido mundialmente. Hay desde exámenes específicos para niños hasta para profesores de inglés. En lo que se refiere a un inglés general, ofrecen exámenes que se corresponden con cinco de los seis niveles de la escala internacional definida en el MCER: desde el A2 hasta el C2. Todos se dividen en varias partes que se corresponden con cada una de las destrezas y, en algunos casos, incluyen también una parte para evaluar el uso del inglés. El examen correspondiente al nivel B1 –el de los estudiantes del presente estudio– es el PET (Preliminary English Test), que se compone de tres partes:

- Lectura y escritura. Hay que leer unos textos y demostrar que se han entendido los puntos principales; también se deben realizar unas tareas que consisten en redactar textos de distinto tipo y un ejercicio consistente en cambiar el significado de varias oraciones.
- Comprensión oral. Se tiene que demostrar que entienden textos hablados procedentes de diferentes ámbitos.

- Expresión oral. Los estudiantes tienen que conversar, formulando y respondiendo preguntas, y realizar una exposición oral sobre gustos personales.

También existen exámenes reconocidos internacionalmente diseñados como requisito de admisión a universidades de muchos países como prueba del dominio del idioma por parte del candidato. Uno de ellos es el IELTS⁵¹ (International English Language Testing System), desarrollado por la Universidad de Cambridge en colaboración con el British Council⁵² y el IDP (International Development Program of Australian Universities and Colleges). El IELTS realiza un único examen dividido en cuatro partes: leer, escuchar, escribir y hablar (que a su vez consta de una de exposición larga y de una prueba de interacción). Se otorga una puntuación entre 1 y 9 a cada una de las destrezas y, sobre esta base, una calificación global desde el Nivel 1 = No Usuario (estudiantes con muy poco dominio del idioma) hasta el Nivel 9 = Usuario Experto (estudiantes con fluidez máxima). La puntuación obtenida en cada parte y la global sirve de guía para determinar, por ejemplo, si una persona es capaz de seguir un curso dado. Hay una tabla que muestra los niveles aceptables para los distintos cursos.

Otro test similar para medir el nivel de inglés reconocido mundialmente es el TOEFL (Test of English as a Foreign Language)⁵³, desarrollado por la organización ETS (Educational Testing Service). Se puede realizar a través de Internet, o en su versión clásica en papel. Ambas son muy parecidas; tienen una duración de entre dos y dos horas y media, en las que se realizan distintas tareas que combinan las cuatro destrezas básicas: escuchar, leer, hablar y escribir. Las cuatro pruebas son:

- Lectura: Los candidatos leen entre tres y cinco párrafos de textos académicos y responden entre 36 y 70 preguntas.
- Comprensión auditiva: Escuchan conferencias, debates y conversaciones y responden entre 34 y 51 preguntas.
- Expresión oral: Expresan su opinión sobre un tema familiar, basado en las lecturas y grabaciones anteriores.
- Escritura: Escriben dos redacciones relacionadas con las tareas anteriores, y deben defender una postura.

⁵¹ www.ielts.org/default.aspx

⁵² www.britishcouncil.org

⁵³ www.ets.org/toefl

En la versión de Internet, a cada una de las partes se le otorga entre 0 y 30 puntos, de forma que, para cada destreza, un estudiante se situará en un nivel bajo (menos de 15 puntos), intermedio (entre 15 y 21) o alto (más de 21), excepto para la expresión oral, en la que hay cuatro niveles. En el examen en papel, se asigna una puntuación a cada sección y una puntuación global. No existe el suspenso o el aprobado.

En resumen, todos estos exámenes consisten en la evaluación de las destrezas lingüísticas y el contenido es de inglés general. Sin embargo, la asignatura en la que se centra este estudio es de un tipo de inglés específico. En esta línea, el British Council, que, como acabamos de ver, colabora con distintas instituciones británicas y les apoya a promover sus títulos en el extranjero, también respalda títulos de inglés de especialidad. Uno de ellos es el EFT (English for Tourism)⁵⁴, creado por la London Chamber of Commerce and Industry (LCCI)⁵⁵. Este título, como todos los de esta institución, está reconocido tanto por instituciones educativas como por organizaciones comerciales de todo el mundo. Existen dos niveles. El primero es para profesionales que usan el inglés para comunicarse con los clientes en ámbitos turísticos y se exige un nivel de inglés general equivalente al A2 complementado con el uso de vocabulario, expresiones idiomáticas y abreviaturas usadas de forma general en esta industria. Está basado en un programa de diez temas. El nivel 2 está dirigido a profesionales que se comunican con colegas y con clientes internacionales y es necesario tener un nivel B2 y demostrar la comprensión y uso del lenguaje especializado y la terminología empleada en la industria del turismo. Su programa es de 14 temas. Ambos niveles constan de dos pruebas:

1) WEFT o Written English for Tourism. En los dos niveles se realizan cuatro tareas de escritura y lectura comprensiva. La duración es de dos horas para el nivel 1 y de dos horas y media en el 2.

Nivel 1:

En la primera tarea se realiza una lectura comprensiva seguida de una redacción basada en la lectura (normalmente una carta o un memorando). Las tareas segunda y tercera combinan la lectura y escritura: a partir de cierta información hay que redactar un texto. La cuarta implica escribir una respuesta a un cambio en la organización de algún evento.

⁵⁴ www.britishcouncil.org/serbia-exams-professional-english_for_tourism.htm, 10/09/2008.

⁵⁵ www.lccieb.com/Web/lccieb/recognitions.aspx, 10/09/2008.

Nivel 2:

La primera tarea es una lectura comprensiva a partir de la cual hay que resumir y extraer información para responder ciertas preguntas. En la segunda hay que redactar un pequeño texto basado en la lectura previa, que puede ser un itinerario, un fax, un mensaje, un anuncio, etc. La tercera es una redacción más larga basada también en el primer texto y en nueva información; hay que redactar, por ejemplo, material promocional para un folleto, un informe, un itinerario, una carta de confirmación, etc. La cuarta tarea consiste en la redacción de una carta o fax relacionado con un problema o una queja.

2) SEFT o Spoken English for Tourism. Este complementa al anterior y también tiene dos niveles. En ambos casos, consiste en una entrevista de 20 minutos dividida en dos partes, con igual peso en la calificación. Se evalúan cuatro criterios: fluidez, léxico, gramática y pronunciación. En la primera parte, el candidato debe participar en un debate sobre un tema seleccionado por el examinador, mientras que en la segunda interpreta el papel de algún profesional del turismo en una escenificación en la que el examinador hace de cliente.

Es decir, estos exámenes siguen una línea similar a los anteriores y evalúan específicamente las destrezas de comprensión lectora, expresión e interacción escrita, expresión e interacción oral. A diferencia de aquellos, sin embargo, se fundamentan en un contenido perteneciente al área del turismo. Por todo ello podrían ser pruebas apropiadas para los estudiantes de este trabajo. No obstante, al tener un temario específico solo servirían si este coincidiese exactamente con el de la asignatura en cuestión, que no es el caso. Además, ninguno de los niveles de inglés que se evalúan –A2 y B2– se corresponde con el de Inglés II.

Por todo lo expuesto en este apartado, decidimos que lo más acertado era utilizar unas pruebas propias, con formato similar a los expuestos anteriormente, puesto que han sido probados y se ha demostrado su validez y fiabilidad, pero adaptados a la situación concreta de los estudiantes objeto de estudio, a su nivel (B1) y al contenido específico de inglés para el turismo abordado previamente.

En este sentido, en las asignaturas de idiomas de la Diplomatura en Turismo de la Estructura de Teleformación de la ULPGC se usa un modelo de examen que recoge todos los aspectos mencionados anteriormente. Este modelo ha sido aprobado por un

comité de evaluación y, además, se ha utilizado durante varios años, por lo que se ha comprobado su validez. Son pruebas con un formato similar a los utilizados en las organizaciones mencionadas anteriormente y que siguen los parámetros establecidos en el MCER. Es decir, incluyen pruebas para valorar las cinco destrezas lingüísticas del Portfolio más dos ejercicios para comprobar la competencia léxica y gramatical de aspectos concretos importantes que no se evalúan en las pruebas anteriores. Además, aparte de la expresión escrita, hay un ejercicio para valorar la interacción escrita, por la importancia que tiene para nuestros estudiantes. Los otros componentes de la competencia lingüística –semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica– (Consejo de Europa, 2002: 107) quedan recogidos en las distintas pruebas. Nos pareció, por todo ello, que era un modelo adecuado para el presente trabajo.

A continuación hubo que decidir su contenido. Resultaba evidente que las pruebas finales debían evaluar el contenido de la asignatura sobre la que versa el estudio, es decir, Inglés II. En cuanto a las pruebas iniciales, dado que los estudiantes cursan previamente una asignatura similar sobre inglés para el turismo, Inglés I, su examen podía ser el que se usase en este estudio, aunque complementado con pruebas que actualmente no se incluyen en la evaluación de dicha asignatura. Al tratarse en ambos casos de exámenes sobre un contenido profesional específico, intentaríamos eliminar en la medida de lo posible la mediación introducida por el conocimiento de este, pues, como afirman García Laborda y Magal Royo (2007: 82-83), “es posible que los estudiantes que tengan buenos conocimientos de los contenidos de las materias que se recogen en la prueba consigan unas puntuaciones mejores que estudiantes con mayor competencia en lengua inglesa pero que no han estudiado dichos contenidos”. Ambos conjuntos de pruebas seguirían el mismo modelo, que incluiría las siguientes partes:

- Comprensión auditiva
- Expresión e interacción oral
- Expresión escrita
- Interacción escrita
- Comprensión de lectura
- Uso de la lengua

Estos exámenes, así pues, se usarán tanto para evaluar a los estudiantes de las asignaturas mencionadas como para la realización de este estudio. La única diferencia estribará en la realización de una prueba inicial adicional sobre las destrezas orales porque estas no están incluidas en el proyecto docente de Inglés I. Por otra parte, también la ponderación de cada parte será diferente: aquí todas tendrán el mismo valor, mientras que en las asignaturas correspondientes estas varían.

A continuación describiremos cada uno de los componentes de la evaluación inicial y de la final. En los Anexos I y II se encuentran las distintas pruebas tanto iniciales como finales tal y como se presentarán a los estudiantes.

En lo que respecta a la valoración de la comprensión auditiva, el nivel B1 según el MCER es el de “Captar la idea global y extraer información específica de temas cotidianos expresados en lengua estándar y articulados con claridad” (Clouet y Arnaiz Castro, 2010: 18). Teniendo este objetivo presente, así como que aún no han alcanzado plenamente este nivel, procedimos a la elaboración de esta prueba. En primer lugar, decidimos que esta constaría de dos ejercicios (ver Anexo I.1) con situaciones y participantes diferentes, para así aumentar el grado de fiabilidad del resultado. Extrajimos los temas de entre aquellos trabajados en la asignatura, de forma que no serán exactamente cotidianos pero sí familiares para ellos. Escogimos dos ejercicios que se habían utilizado previamente en dos ocasiones, por lo que estaba comprobada su validez. Esta prueba se usará al mismo tiempo como parte de la evaluación final de Inglés I del GC y como una de las actividades obligatorias para el GE. En el primer ejercicio, los estudiantes escucharán a una pareja que acude a una agencia de viajes para solicitar información sobre un viaje a Australia. Se les proporciona unas afirmaciones que ellos deberán calificar como verdaderas o falsas y corregir estas últimas. El diálogo utilizado en el segundo ejercicio recoge a una recepcionista registrando a una familia en su hotel. Mientras lo escuchan deben rellenar la ficha del cliente en el hotel. Ambas grabaciones provienen de libros de texto de inglés para el turismo⁵⁶.

La prueba final (ver Anexo II.1) será el examen de comprensión auditiva que realizarán los mismos estudiantes al terminar Inglés II. Al igual que en Inglés I, para el grupo de control esta forma parte de la calificación final representando un 20%.

⁵⁶ Walker, R y Harding, K. (2006). *Tourism I*. Oxford: Oxford University Press, unidad 5.

Yates, C St. (1992). *Check In*. Hertfordshire: Prentice Hall, unidad 2.

Además, es necesario superarla para aprobar la asignatura. Para el experimental, esta prueba será una de las actividades obligatorias. De modo similar a la prueba inicial, constará de dos ejercicios con grabaciones diferentes pero con un nivel ligeramente superior (B1), también escogidos de libros de texto⁵⁷. En primer lugar, escucharán una conversación entre un agente de viajes y una pareja que va a salir de vacaciones y que solicita información acerca de varios destinos. Los estudiantes deben responder tres preguntas y rellenar un formulario de reserva. Después escucharán a una turoperadora alemana describiendo su trabajo y tendrán que contestar cinco preguntas.

En cuanto a las destrezas orales, en la asignatura de Inglés I no hay ninguna prueba evaluable para medirlas. Por ello, como prueba inicial (ver Anexo I.2) se realizará una actividad oral fuera de la evaluación con los estudiantes de ambos grupos con dicho fin. Esta constará de dos partes, una de expresión y otra de interacción oral, que tendrán en cuenta el contenido de la asignatura de Inglés I y cuyos objetivos generales estarán cercanos a los establecidos en el MCER para el B1. Es decir, para la expresión oral: “Describir de manera sencilla y ordenada una variedad de temas de su propio entorno” (Clouet y Arnaiz Castro, 2010: 17), y para la interacción oral: “Comunicar, intercambiar y comprobar información e ideas sobre temas personales y de su propio entorno de manera concisa, con cierta seguridad y sin preparación previa” (Clouet y Arnaiz Castro, 2010: 18). Así, en una primera parte, se pedirá a los estudiantes que describan las mejores vacaciones que ellos recuerden (lugar, alojamiento, duración, actividades realizadas, etc.) o el trabajo ideal para ellos dentro del turismo. En la segunda, se sentarán en grupos pequeños e intercambiarán información e ideas sobre alguno de los siguientes temas:

- Paquetes de vacaciones frente a vacaciones “a medida”
- Estancia en un hotel frente a estancia en un apartamento
- Vacaciones de sol y playa frente a vacaciones rurales
- Trabajar como recepcionista frente a trabajar como agente de viajes
- Cruceros frente a avión más coche

⁵⁷ Harding, K. (1998). *Going International*. Oxford: Oxford University Press, unidad 3, listening 1.
Walker, R. y Harding, K. (2006). *Tourism 1*. Oxford: Oxford University Press, unidad 3.

La prueba final (ver Anexo II.2) para valorar estas destrezas será similar a la inicial, aunque los temas se adaptarán al contenido de la nueva asignatura y el nivel exigido será ligeramente superior (B1). Se sentarán en grupo y tendrán que expresarse tanto de forma individual como participar en una conversación. Para valorar la expresión oral tendrán que realizar alguno de los siguientes ejercicios:

- Dar su opinión sobre alguno de los siguientes temas elegido al azar: la cultura británica, la cultura americana, el dicho “el cliente siempre tiene razón”, la creación de más hoteles de seis estrellas o la posible desaparición de los turoperadores por las facilidades de organizar uno mismo las vacaciones.
- Describir alguno de los siguientes enunciados: el papel del turoperador, quejas frecuentes en los hoteles, el viaje de familiarización de golf que realizaron para una actividad del curso, un hotel que conozcan o el motivo por el que han escogido esta carrera.
- Escoger cinco servicios e instalaciones de entre una lista para un hotel de tres estrellas que están ellos diseñando y explicar el motivo.

Para la valoración de la interacción oral, cada grupo de cinco estudiantes realizará una de las siguientes tareas, elegida de forma aleatoria:

- Debatir acerca de las ventajas y los inconvenientes de:
 - La construcción de hoteles lujosos
 - Trabajar como agente de viajes
 - Trabajar como recepcionista de hotel
- Comparar:
 - La cultura británica y la americana
 - La cultura española y la americana
- Decidir si determinadas afirmaciones relativas a las culturas anteriores son ciertas o no.

En relación a la valoración inicial de la expresión escrita (ver Anexo I.3), esta se incluirá en el examen escrito que los estudiantes de ambos grupos realizarán al finalizar Inglés I. El objetivo general de la expresión escrita en el nivel B1 es el de “Escribir textos sencillos y estructurados sobre temas cotidianos y de su entorno académico y

profesional” (Clouet y Arnaiz Castro, 2010: 17). Basándonos en ello, en el examen escrito se pedirá a los estudiantes que redacten un texto (entre 100 y 150 palabras) describiendo el papel del agente de viajes. Este es uno de los temas abordados en la asignatura y, además, en el manual tienen un texto con preguntas con este mismo contenido.

Como prueba final (ver Anexo II.3), en el examen escrito de Inglés II habrá un ejercicio para valorar esta destreza y se exigirá un nivel superior. Tendrán que redactar un texto promocional (entre 120 y 150 palabras) de su hotel ideal. Se les indica que deben usar adjetivos descriptivos y que el texto debe incluir los siguientes puntos: localización, instalaciones y servicios, tarifas y tipos de pensión.

Por otro lado, para la interacción escrita el MCER establece como objetivo general del nivel B1 “Transmitir a través de textos concisos (cartas, notas, correos electrónicos, foros en plataformas virtuales, mensajes) información e ideas relacionadas con su entorno académico, profesional y personal” (Clouet y Arnaiz Castro, 2010: 19). Así pues, para la prueba inicial (ver Anexo I.3) se les presenta un correo electrónico en el que una familia pide a una agencia de viajes información para unas posibles vacaciones en Gran Canaria. Ellos deben redactar otro en respuesta aportando los datos solicitados. El ejercicio formará parte del examen escrito final de la asignatura de Inglés I.

Teniendo en cuenta el nivel exigido para el nivel B1 y los temas abordados durante el curso, en la prueba final –incluida en el examen final escrito de Inglés II– (ver Anexo II.3) se les pedirá que redacten una carta de disculpa a un cliente de un hotel. Se les presentará el fax de queja que este ha enviado describiendo el mal servicio y el deteriorado estado de las instalaciones.

En lo que respecta a la comprensión de lectura, su valoración inicial se realizará mediante un ejercicio que se incluirá en el examen escrito final de Inglés I (ver Anexo I.4). El objetivo general para el nivel B1 es el de “Leer y comprender textos sencillos relacionados con sus intereses y especialidad” (Clouet y Arnaiz Castro, 2010: 18). Para esta prueba se les dará un texto sobre un tema abordado durante el curso y con vocabulario ya trabajado en clase. El texto escogido trata sobre los cambios experimentados en el turismo en África. No es un documento real, sino que procede de

un libro de texto⁵⁸ para estudiantes del inglés del turismo con un nivel similar al de estos, por lo que se ajusta perfectamente a nuestras necesidades. Los estudiantes deben leerlo y después decir si doce afirmaciones son ciertas o falsas.

También la prueba final (ver Anexo II.4) se centrará en un texto sobre un tema tratado durante el curso, en este caso, los turoperadores. Constituye una defensa de este agente y pretende rebatir algunas creencias al respecto. Lo hemos extraído de una página web⁵⁹ y después lo hemos modificado para adaptarlo al nivel y conocimiento léxico de nuestros estudiantes. De esta manera, el vocabulario específico que aparece y cuyo significado es necesario saber para su correcta interpretación ya es conocido por los estudiantes, por lo que no son necesarias fuentes de referencia adicionales. Tras la lectura deben responder seis preguntas usando sus propias palabras.

En lo que respecta a la comprensión audiovisual, a pesar de ser esta una destreza reconocida en el MCER, no suele incluirse en los exámenes. De hecho, vemos que todos los exámenes comentados al principio de este capítulo, tanto los de ESOL de Cambridge como los del IELTS o los de la London Chamber of Commerce and Industry carecen de pruebas para evaluarla. Tampoco es mencionada en el Portfolio europeo de las lenguas. Por otro lado, es una destreza que no se menciona de manera específica en el proyecto docente de estas asignaturas y nunca se ha evaluado. Por todo ello, nosotros hemos decidido no incluirla tampoco en nuestras pruebas. Sin embargo, al final de la asignatura realizaremos una prueba (ver Anexo II.6) complementaria y optativa de esta destreza a los dos grupos y compararemos los resultados obtenidos por ambos. Al no haber prueba inicial, no habrá una evaluación de la mejoría en esta destreza, sino que nos servirá como fuente de obtención de datos complementarios a los arrojados en las demás pruebas. Según el MCER, el objetivo general para el nivel B1 es “Comprender la idea principal de distintos textos audiovisuales que tratan temas de actualidad familiares o que están relacionados con su entorno académico, profesional y personal” (Clouet y Arnaiz Castro, 2010: 18). Por ello, seleccionamos dos vídeos del turoperador Thomas Cook en los que se describen hoteles. Nos parecieron adecuados tanto por el nivel de

⁵⁸ Walker, R y Harding, K. (2006). *Tourism 1. Oxford English for Careers*. Oxford: Oxford University Press, unidad 4.

⁵⁹ Atlantis International (2006). Tour Operators (http://madeinatlantis.com/travel/tour_operators.htm, 17/10/2008).

destreza necesario para comprenderlos como por el contenido, ya que todas las expresiones y el léxico nomenclátor utilizado lo han estudiado en los módulos 1 y 2. La persona que habla lo hace con un acento británico estándar (RP)⁶⁰ a velocidad normal. La mayor parte del contenido expresado se muestra en imágenes, por lo que supone un buen ejemplo de archivo audiovisual. Cada uno de los vídeos dura un minuto. Mientras observan y escuchan el documento dos veces, deberán decir si siete afirmaciones que les ofrecemos son ciertas y corregir las que no lo son. El primer vídeo describe el Hotel Arena, en Fuerteventura y el segundo, el Occidental Grand Tegui Hotel en Lanzarote.

Además de las destrezas lingüísticas, nos parece importante medir la evolución en el uso de la lengua. Consideramos que la duración de una asignatura como la que aquí se estudia, de seis créditos, es decir, de 60 horas, no permite grandes mejoras en las destrezas lingüísticas. Sin embargo, a priori nos parece que el cambio sí puede ser más palpable en el uso de la lengua en lo que se refiere al contenido específico de la materia. Para medir este aspecto, incluiremos dos ejercicios (ver Anexos I.5 y II.5) en los exámenes escritos cuyo contenido estará relacionado con los puntos específicos trabajados en cada una de las asignaturas. Uno de ellos será un ejercicio de rellenar espacios. Esto permite evaluar el dominio de aspectos concretos de la lengua abordados, tanto relativos al vocabulario y expresiones como a la gramática. A continuación exponemos algunas de las preguntas de este ejercicio que se incluirán en las pruebas, tres de la inicial y tres de la final:

Vocabulary:

1. If you take the _____ trip, you'll visit all the historic buildings in Rome.
2. A bus that only goes between two points is called a _____.
3. Sorry, in this restaurant we only have _____ menu, not à la carte menu.

Linking words expressing contrast and similarity:

4. _____ the high rates, a lot of tourists stayed there.

Order of adjectives:

5. They stayed at a small _____ wooden hotel. (Choose one of these adjectives: *nice, rural, French*)

⁶⁰ 'Received Pronunciation' o pronunciación recibida. También denominada inglés de la reina (o del rey), inglés de Oxford o inglés de la BBC, es la forma estándar de pronunciación británica, basada en el habla culta del sur de Inglaterra.

Have something done:

6. The receptionist said he would have the mirror _____ because the glass was cracked.

El segundo ejercicio consistirá en ofrecer unas respuestas para que los estudiantes elaboren unas preguntas adecuadas o lo contrario, exponer las preguntas y ellos redactan las respuestas. En el contenido de estas asignaturas se trabajan con asiduidad los diálogos entre profesionales del turismo y clientes. Este ejercicio pretende valorar, por un lado, el control situacional y temático de estos, y, por otro, la capacidad del estudiante tanto para formular preguntas y respuestas con corrección gramatical como para usar las expresiones y el vocabulario presentes en dichos diálogos.

A continuación presentamos tres ejemplos de la prueba inicial y tres de la final:

1. Waiter: _____ ?

Client: *Rare for my husband and well done for me, please.*

2. Tourist: _____ ?

Tour guide: *The visit took 2 hours and 15 minutes.*

3. Travel agent: _____ be _____ ?

Client: *From the 12th to the 19th of August.*

4. Rent-a-car agent: _____ ?

Tourist: *I'd like it for a week.*

5. Tourist: _____ ?

Rent-a-car agent: *Yes I can. The price includes third party insurance, VAT and unlimited mileage.*

6. Tourist: _____ ?

Travel agent: *At 8.00 a.m. You have to be at the airport two hours before departure.*

3.3.2. Cuestionarios

Ahora nos centramos en un segundo instrumento de investigación que vamos a emplear en este trabajo. Consideramos que un estudio sobre el grado de adquisición de destrezas lingüísticas de dos grupos de estudiantes debe incluir el estudio de factores que puedan incidir sobre los resultados (Peñate Cabrera y Bazo Martínez, 2007). De hecho, es frecuente encontrar cuestionarios en trabajos de investigación en esta línea con el fin de valorar cualitativamente los resultados obtenidos en las pruebas realizadas (AbuSeileek, 2007; Allum, 2002; Barr, Leakey y Ranchoux, 2005; Chen, Belkada y Okamoto, 2004; Gómez Rey, Hernández García y Rico García, 2009; Harker y Koutsantoni, 2005; Kol y Scholnik, 2008; Murday, Ushida y Chenoweth, 2008; Sydorenko, 2010; Tseng, 2008;

Zapata y Sagarra, 2007). Así pues, decidimos diseñar un cuestionario que recogiese aquellos aspectos que pueden afectar al aprendizaje de una lengua en el contexto de los integrantes de estos grupos.

Además, la valoración cualitativa obtenida a partir de un cuestionario de este tipo no solo permite otorgar el valor real a los resultados de la valoración cuantitativa, sino que ofrece información sobre el tema abordado. En nuestro caso, nos permitirá averiguar algo más sobre las ventajas y desventajas de la formación no presencial: cómo afecta esta al proceso de enseñanza y aprendizaje (los nuevos roles del profesor y del estudiante, el uso de las nuevas herramientas de aprendizaje...), la actitud hacia este nuevo sistema y el nivel de motivación logrado. De esta forma, los datos cualitativos obtenidos servirán para mejorar la implementación de este tipo de cursos en los años venideros. En esta línea se expresa Burston (2003: 224), defendiendo la necesidad de realizar evaluaciones cualitativas acerca del efecto de las nuevas tecnologías:

Qualitative assessments of the effects of IT upon student attitudes towards language study, motivation to learn, and changes in learning strategies are also important factors to be considered. Likewise, student expectations about what and how they will learn merits evaluation, as the degree of pedagogical disorientation and reorientation that can be engendered by the integration of IT into the curriculum. The same can be said about the effects upon ethnographic aspects of the learning environment such as staff–student and student–student relationships and interactions.

Por todo ello, procedimos a la elaboración de un cuestionario que les aplicaríamos al finalizar la asignatura (ver Anexos III y IV). Para su diseño, en primer lugar partimos de una única matriz de especificaciones con cuatro dimensiones. Cada una de ellas recoge factores que hacen referencia a un mismo aspecto, que son: el contexto de aprendizaje, el sistema de enseñanza y aprendizaje, la asignatura y la autoevaluación. A su vez, cada una de estas dimensiones incluye varias subdimensiones, que igualmente hubo que precisar para después elaborar las preguntas. Por otra parte, debido al diferente contexto de aprendizaje de los estudiantes de los dos grupos, la matriz de especificaciones varió ligeramente para uno y otro. De esta manera obtuvimos la siguiente matriz de especificaciones:

Matriz de especificaciones

(P: Estudiantes presenciales)

(T: Estudiantes de teleformación)

Dimensiones:

- a) Factores que hacen referencia al contexto
- b) Factores que hacen referencia al sistema de enseñanza y aprendizaje
- c) Factores que hacen referencia a la asignatura
- d) Autoevaluación

Factores que hacen referencia al contexto

Subdimensiones:

- Características personales del alumnado
 - Edad (P-T)
 - Nombre (P-T)
- Características sociales y familiares
 - Situación laboral (P-T)
 - Uso del inglés en su entorno familiar y /o laboral (P-T)
 - Estudios de inglés fuera del aula (P-T)
 - Estancia en países de habla inglesa (P-T)

Factores que hacen referencia al sistema de enseñanza y aprendizaje

Subdimensiones:

- Campus virtual
 - Facilidad de uso y utilidad (P-T)
 - Estructuración (T)
 - Valoración de contenidos complementarios (P-T)
 - Participación en el foro (T)
 - Uso de las tutorías (T)
 - Uso de los mensajes (T)
 - Uso del correo electrónico (P-T)
 - Asistencia a tutorías presenciales (P-T)

- Asistencia a sesiones presenciales (T)
- Sugerencias (T)
- Manual
 - Importancia y utilidad (P-T)
 - Estructura de los módulos (P-T)
 - Dificultad de las explicaciones (P-T)
 - Adecuación de los ejercicios (P-T)
- Actividades de aprendizaje
 - Utilidad de su realización y correcciones (P-T)
 - Nivel de dificultad (P-T)
 - Cantidad (P-T)
 - Tipo (P-T)
 - Porcentaje que representa en la calificación final (P-T)
 - Sugerencias (P-T)
- Profesora
 - Compromiso con la asignatura (P-T)
 - Actitud ante los estudiantes (P-T)
 - Habilidades docentes (P)
 - Uso de recursos (P)
 - Sugerencias (P)
- Valoración general
 - Grado de satisfacción (P-T)
 - Sugerencias (P-T)

Factores que hacen referencia a la asignatura

Subdimensiones:

- Contenido
 - Utilidad (P-T)
 - Expectativas (P-T)
 - Nivel exigido (P-T)
- Sistema de evaluación
 - Adecuación a la asignatura y al sistema (P-T)

-
- Valoración personal
 - Aspectos positivos y negativos (P-T)
 - Sugerencias (P-T)

Autoevaluación

Subdimensiones:

- El estudiante ante el idioma
 - Actitudes y expectativas (P-T)
- Evaluación del trabajo personal
 - Asistencia a clase (P)
 - Realización de deberes (P)
 - Estudio de cada módulo en la semana asignada (T)
 - Entrega de las actividades en el período establecido (T)
 - Participación en clase (P)
 - Esfuerzo personal (P-T)
 - Tiempo dedicado a la asignatura (P-T)
- Evaluación del aprendizaje
 - Mejoría en cada una de las destrezas (P-T)

A partir de esta matriz de especificaciones, procedimos a la elaboración de las preguntas. Estas quedaron englobadas en cuatro ámbitos y uno de estos a su vez dividido en cinco subámbitos. Finalmente establecimos 30 preguntas para el GC y 35 para el GE. Muchas de ellas se dividen en varios enunciados, por lo que el número de ítems final fue muy superior, 92 y 102 respectivamente.

La mayoría de las preguntas son cerradas, de elección múltiple, que es el tipo preferido por los encuestados, por su rapidez, y, además, facilita su posterior análisis. Cada ítem se contesta con una escala de tipo verbal de diferentes niveles según la pregunta y que se codifican mediante números a partir del número 1 y siempre de izquierda a derecha. La falta de respuesta se codificará con un 0. Es lo que se conoce como escala tipo Likert⁶¹, que es la más usada en encuestas de investigación. Los

⁶¹ La escala se llama así por Rensis Likert, que publicó en 1932 un informe describiendo su uso.

encuestados eligen la respuesta que más se aproxime a su nivel de acuerdo con el ítem. Las escalas más frecuentes ofrecen cinco posibles respuestas o niveles de acuerdo o desacuerdo, aunque algunos evaluadores prefieren utilizar siete o nueve niveles. Sin embargo, también se usan las escalas de cuatro niveles de respuestas, con el fin de forzar a elegir un lado de la escala y evitar la posibilidad de neutralidad. Esto es lo que hemos hecho en nuestro cuestionario para los ítems en los que se les pedía su opinión.

Las preguntas abiertas, por otro lado, pueden aportar datos nuevos, diferentes a los recogidos en las cerradas, por lo que algunos investigadores las incluyen en este tipo de cuestionarios (Concannon, Flynn y Campbell, 2005: 505; Harker y Koutsantoni, 2005: 200-201), o incluso hacen un cuestionario aparte solo con este tipo de preguntas (Chen, Belkada y Okamoto, 2004: 42). Nosotros hemos incorporado siete en el cuestionario para el GC y ocho en el del GE. También hay dos en las que se pide al estudiante que ordene una serie de opciones según la relevancia y otra en la que debe otorgarse a sí mismo una calificación entre 1 y 10 en cuatro destrezas.

A continuación se muestra la batería de ítems de cada ámbito y, entre paréntesis, sus posibles respuestas. Aquellos ítems que solo aparecerán en el cuestionario de uno de los dos grupos tienen a su lado, entre paréntesis, la inicial del grupo al que se aplicará (T para los alumnos de Teleformación y P para los presenciales).

Contexto personal y social

1. ¿Has trabajado durante los últimos cinco meses? (No / Parte de ese período / Sí)
2. ¿Usas el inglés de forma habitual en tu entorno familiar y/o social? (No / A veces / Sí)
3. Si trabajas actualmente o has trabajado con anterioridad, ¿usas/usabas el inglés de forma habitual en tu trabajo? (No / A veces / Sí)
4. ¿Has estudiado o estás estudiando inglés fuera del colegio / instituto / universidad? (No / Sí)

(Menos de 1 año / 1 año / 2 años / 3 años / Más de 3 años)

- a. Estudié en un colegio inglés.
- b. Estudio o he estudiado en la Escuela Oficial de Idiomas.
- c. Estudio o he estudiado en una academia/centro.
- d. Tengo o he tenido un profesor particular.

- e. Campamentos o cursos de verano en España.
- f. Autoaprendizaje con medios audiovisuales.
- g. Cursos y/o estancias en países de habla inglesa para practicar esta lengua.
- h. Otros.

Enseñanza del inglés

a) Campus virtual

5. ¿Qué opinas sobre el campus virtual?

(Totalmente en desacuerdo / En desacuerdo / De acuerdo / Totalmente de acuerdo)

- a. Me parece sencillo usar el campus virtual. (T)
- b. El campus virtual me parece muy útil.
- c. Considero que el campus virtual está bien estructurado. (T)
- d. Los archivos introducidos en Recursos Complementarios me han parecido muy útiles.

6. ¿Has participado en el foro de la asignatura? (T) (Nunca / 1 vez / 2 o más veces)

7. ¿Has usado las tutorías de la plataforma para comunicarte personalmente con el profesor? (T) (Nunca / 1 vez / 2 o más veces)

8. ¿Has usado los mensajes para comunicarte personalmente con el profesor? (T) (Nunca / 1 vez / 2 o más veces)

9. ¿Has usado el correo electrónico para comunicarte personalmente con el profesor? (Nunca / 1 vez / 2 o más veces)

10. ¿Has ido a alguna tutoría presencial? (Nunca / 1 vez / 2 o más veces)

11. ¿Acudiste a alguna sesión presencial? (T) (Nunca / 1 vez / 2 o más veces)

12. ¿Cómo crees que se podría mejorar el campus virtual? (T)

b) Manual de la asignatura

13. ¿Qué opinas sobre el manual de la asignatura?

(Totalmente en desacuerdo / En desacuerdo / De acuerdo / Totalmente de acuerdo)

- a. Me parece importante tener un manual que recoja todo el contenido de la asignatura.
- b. La estructura (partes) de cada módulo me parece adecuada.
- c. Las explicaciones del manual son claras.

- d. Los ejercicios ayudan a adquirir los conocimientos explicados.

c) Actividades de aprendizaje

14. ¿Qué opinas sobre las actividades de aprendizaje / para entregar?
(Totalmente en desacuerdo / En desacuerdo / De acuerdo / Totalmente de acuerdo)
- a. Realizar las actividades me ha ayudado en el aprendizaje.
 - b. Las correcciones de las actividades me han resultado útiles.
 - c. El nivel y esfuerzo requerido para su realización me parece adecuado.
 - d. El número de actividades exigido me parece correcto.
 - e. El tipo de actividades me parece adecuado.
 - f. El porcentaje de la calificación que representan las actividades me parece justo.
 - g. ¿Qué sugerencias propondrías para mejorar las actividades?

d) El profesor

15. ¿Cuál es tu opinión sobre la labor realizada por el profesor?
(Totalmente en desacuerdo / En desacuerdo / De acuerdo / Totalmente de acuerdo)
- a. El profesor estaba comprometido con la asignatura.
 - b. El profesor tenía una actitud receptiva ante las dudas/problemas de los estudiantes.
 - c. Si necesitábamos ayuda, la obteníamos sin dificultad.
 - d. Entendí sus explicaciones o aclaraciones sin dificultad.
 - e. El profesor tenía bien organizado el trabajo de cada semana / las clases.
 - f. El profesor hacía las clases participativas. (P)
 - g. Los recursos usados en las clases (manual, campus virtual, CD audio, Internet...) son apropiados para la enseñanza del inglés. (P)
 - h. ¿Qué otros recursos se podrían usar? (P)

e) Sistema de enseñanza a distancia

16. En general, ¿qué te ha parecido este sistema de enseñanza virtual? (T)
(Totalmente en desacuerdo / En desacuerdo / De acuerdo / Totalmente de acuerdo)
- a. Difícil por carecer de clases presenciales. (T)
 - b. Útil para quienes no pueden asistir a clase. (T)

- c. Más difícil para aprender idiomas. (T)
- d. ¿Cómo crees que se puede mejorar este sistema de enseñanza virtual? (T)

La asignatura

17. ¿Cuál es tu opinión sobre el contenido de la asignatura?

(Totalmente en desacuerdo / En desacuerdo / De acuerdo / Totalmente de acuerdo)

- a. Me ha parecido útil.
- b. Ha satisfecho mis expectativas de aprendizaje.
- c. Tenía un nivel adecuado.
- d. Exigía una carga de trabajo semanal excesiva.
- e. Exigía un trabajo semanal superior a otras asignaturas del mismo curso.

18. ¿Cuál es tu opinión sobre el sistema de evaluación?

(Totalmente en desacuerdo / En desacuerdo / De acuerdo / Totalmente de acuerdo)

- a. Me parece justo para este sistema de enseñanza. (T)
- b. Me parece adecuado para asignaturas de idiomas.
- c. ¿Propondrías otro sistema de evaluación válido para Teleformación o cambiarías el porcentaje de las actividades y del examen? Descríbelo. (T)
- d. Si no estás de acuerdo, ¿cómo crees que debería ser? (P)

19. Valoración personal de la asignatura:

- a. ¿Qué aspectos positivos tiene esta asignatura?
- b. ¿Qué aspectos negativos tiene esta asignatura?
- c. ¿Cómo crees que podría mejorar la asignatura?

Autoevaluación

20. ¿Te gusta el inglés? (Nada / Poco / Bastante / Mucho)

21. ¿Consideras que tienes facilidad para aprender inglés? (Nada / Poco / Bastante / Mucho)

22. ¿Te gustaría tener un puesto de trabajo en el que puedas utilizar el inglés? (Nada / Poco / Bastante / Mucho)

23. ¿Crees que el inglés es necesario para trabajar en turismo? (Nada / Poco / Bastante / Mucho)
24. ¿Hasta dónde aspiras llegar en el dominio del inglés?
25. ¿Has estudiado cada módulo en la semana asignada? (T) (Casi nunca / Algunas veces / Muchas veces / Casi siempre)
26. ¿Has entregado las actividades en el período establecido? (T) (Casi nunca / Algunas veces / Muchas veces / Casi siempre)
27. ¿Asististe a clase? (P) (Casi nunca / Algunas veces / Muchas veces / Casi siempre)
28. ¿Hacías los deberes? (P) (Casi nunca / Algunas veces / Muchas veces / Casi siempre)
29. ¿Entregaste las actividades? (P) (Casi nunca / Algunas veces / Muchas veces / Casi siempre)
30. ¿Participabas en clase en las actividades orales en grupo o pareja? (P) (Casi nunca / Algunas veces / Muchas veces / Casi siempre)
31. ¿Consideras que te has esforzado todo lo necesario? (Casi nunca / Algunas veces / Muchas veces / Casi siempre)
32. Si crees que deberías haberte esforzado más, señala las causas principales por las que no lo has hecho por orden de relevancia y comenzando por el número 5, después el 4 y así sucesivamente.
- Falta de tiempo
 - Falta de motivación
 - Falta de voluntad
 - No me gusta la asignatura
 - Otros motivos
33. ¿Qué es lo que más te ha ayudado en el aprendizaje? Enumera por orden de relevancia del 6 al 1 (en orden descendente) los que te han ayudado.
- El manual y su CD.
 - Los archivos en Recursos complementarios. (T) / en el campus virtual (P).
 - Las aclaraciones del profesor(T). / Las clases (P).
 - La realización y corrección de las actividades.
 - Otros recursos.

f. Otras personas.

34. Aproximadamente ¿cuánto tiempo dedicaste a cada uno de los siguientes apartados para practicar el inglés en un período de dos semanas (T) / de una semana (P)?

(Nada / Menos de 1 hora / Entre 1 y 2 horas / Entre 2 y 3 horas / Más de 3 horas)

- a. Trabajar con el manual y su CD. (T)
- b. Trabajar con los documentos en Recursos complementarios (en la plataforma). (T)
- c. Realizar las actividades de aprendizaje. (T)
- d. Trabajar con el manual (deberes...), su CD, archivos en el campus virtual y realizar actividades para entregar. (P)
- e. Practicar con recursos gramaticales en Internet.
- f. Practicar con recursos gramaticales en otros libros de gramática.
- g. Practicar con recursos auditivos o audiovisuales en Internet.
- h. Practicar con otros recursos auditivos o audiovisuales (DVD, TV, CD...).
- i. Leer novelas o documentos en inglés (en cualquier formato).
- j. Practicar el inglés hablado.

35. A lo largo de este curso, ¿cuánto consideras que ha mejorado tu nivel de inglés en las siguientes destrezas? (Nada / Poco / Bastante / Mucho)

- a. En comprensión oral
- b. En expresión oral
- c. En comprensión escrita
- d. En expresión escrita

36. ¿Cómo te calificarías en inglés en una escala del 1 (mínimo) al 10 (máximo) en las siguientes destrezas? (1 / 2 / ... / 10)

- a. Comprensión oral
- b. Expresión oral
- c. Comprensión escrita
- d. Expresión escrita

37. ¿Crees que eres capaz de realizar las siguientes acciones?

(Con mucha dificultad / Con bastante dificultad / Con poca dificultad / Sin dificultad)

- a. Comprender en líneas generales conversaciones generales o relacionadas con el turismo en un inglés estándar.
- b. Comprender textos escritos generales y relacionados con el turismo.
- c. Comprender las ideas principales de la mayoría de textos audiovisuales de cierta complejidad y extensión siempre que estén expresados en lengua estándar.
- d. Participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad.
- e. Presentar oralmente descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad.
- f. Escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses.
- g. Transmitir con cierta coherencia a través de cartas, correos electrónicos... información general o relacionada con el turismo.

3.3.3. Tablas con tiempo de estudio

El tercer instrumento de investigación lo constituyen unas tablas que elaboramos con el fin de conocer el tiempo que dedicarán los estudiantes de ambos grupos al estudio o a la práctica del inglés. En ellas, irán anotando el tiempo aproximado que le dedican cada semana. Esta información es importante a la hora de analizar los resultados de las pruebas, pues puede dar respuesta a datos que se salgan de lo común o ser la causa de diferencias significativas.

En la tabla presentamos 14 columnas para los estudiantes del GC y 15 para los del GE con los distintos tipos de acciones que consideramos que podrían realizar para practicar la lengua, como es el estudio con el manual, la realización de actividades para entregar, la práctica con recursos de Internet, la lectura de novelas, etc. En la primera columna figuran las semanas que dura el curso. Les pediremos que vayan anotando el número de minutos aproximado que dedican a cada una de las acciones indicadas.

La tabla del GC recoge el tiempo dedicado a la asignatura y a la práctica de la lengua inglesa mediante:

- Manual y CD
- Recursos en campus virtual

- Tutoría
- Correo electrónico / mensajes a profesora
- Actividades para entregar
- Recursos Internet: ejercicios, consultas
- Recursos Internet: audición
- Recursos Internet: audiovisuales
- Recursos Internet: lectura
- Recursos auditivos (CD, radio)
- Libros de texto, de gramática...
- Lectura (novelas, revistas...)
- Recursos audiovisuales (TV, DVD...)
- Práctica oral
- Otros

Las herramientas y acciones incluidas en la tabla del GE son:

- Manual y CD
- Recursos complementarios
- Foro y Tutoría
- Asistencia a sesión presencial
- Actividades de aprendizaje / recuperación
- Recursos Internet: ejercicios, consultas
- Recursos Internet: auditivos
- Recursos Internet: audiovisuales
- Recursos Internet: lecturas
- Recursos auditivos (CD, radio)
- Libros de texto, de gramática...
- Lectura (novelas, revistas...)
- Recursos audiovisuales (TV, DVD...)
- Práctica oral
- Tutoría presencial
- Otros

Las tablas finales, tal y como se les presentará a los estudiantes figuran en los Anexos V y VI.

3.3.4. Diarios del curso

Por último, otro instrumento que usaremos para esta investigación será la creación de dos diarios paralelos en los que iremos anotando las acciones llevadas a cabo con cada uno de los grupos. Por un lado, un diario recogerá la evolución de las clases con el GC. Cada día se anotará lo que realicemos en clase, los posibles ejercicios para deberes o actividades para entregar, etc. Por el otro, un segundo diario incluirá todo aquello relacionado con el desarrollo de la asignatura con el GE, es decir, los mensajes aportados en el foro, los diálogos de tutorías, las sesiones presenciales, etc.

Esta información deberá confirmar que el contenido de ambas asignaturas es idéntico. Además, permitirá conocer con exactitud las diferencias entre los dos sistemas de enseñanza y aprendizaje, a las que se deberá cualquier diferencia significativa contemplada en los resultados de las pruebas, salvo aquellas debidas a factores externos, los cuales quedarán recogidos en los cuestionarios.

3.4. Diseño de la investigación

Una vez descritos los instrumentos seleccionados para esta investigación, aquí presentaremos su forma de aplicación.

Antes del comienzo de las asignaturas aquí estudiadas, será necesario realizar las pruebas evaluativas iniciales de las destrezas y del uso de la lengua a los integrantes de ambos grupos. Como ya se ha explicado, dado que han cursado previamente otra asignatura similar de inglés –Inglés I–, las pruebas iniciales elaboradas para este trabajo las emplearemos también para la evaluación de aquella. Con el GC, realizaremos las escritas –comprensión de lectura, expresión e interacción escrita y uso de la lengua– el día oficial del examen. La de comprensión auditiva, que también forma parte de la evaluación de Inglés I, tendrá lugar el último día de clase. Finalmente, la de la expresión e interacción oral, que no está recogida en el proyecto docente de Inglés I, se desarrollará el penúltimo día de clase, y será considerada como una actividad más del curso. Con el GE, la forma de proceder con las pruebas escritas será la misma: se llevarán a cabo el día del examen. Para la realización de la oral y de comprensión auditiva –no consideradas pruebas de evaluación en Inglés I–, será necesario buscar con ellos una fecha adecuada, que en principio puede ser el día de la última sesión presencial o al finalizar el examen escrito.

Una vez comience el curso, iniciaremos la redacción de los diarios. Cada día de clase con el GC y cada entrada en el foro o acción desarrollada con el GE constituirán las sucesivas entradas, que culminarán el día del examen de Inglés II.

Desde el inicio del curso, les entregaremos a los estudiantes las tablas para que las vayan completando de forma semanal con el tiempo que empleen en esta asignatura. Será necesario recordárselo de vez en cuando, y solicitarles que las entreguen el día del examen o que las dejen en nuestro casillero una vez transcurrido el curso. También las podrán enviar a través de la plataforma o del correo electrónico.

Al finalizar las asignaturas tendremos que realizar las pruebas finales, para lo que procederemos de forma similar a las iniciales. El antepenúltimo día de clase del GC, llevaremos a cabo la de comprensión audiovisual, que será para ellos un ejercicio sin valor evaluativo; el penúltimo día, la de las destrezas orales, que sí forman parte de la evaluación; y el último, la de comprensión auditiva, también evaluativa. Con el GE será necesario buscar nuevamente una fecha conveniente para la realización de las de expresión oral y comprensión auditiva, probablemente el día de la última sesión presencial o el día del examen. La de comprensión audiovisual, sin embargo, que no será determinante como las anteriores, la llevarán a cabo de forma virtual, para no exigirles más asistencia presencial. Les pediremos que la realicen en el período de entrega de la actividad 6, que por ser la oral y la auditiva las harán de manera presencial en otro momento. Subiremos los vídeos y las preguntas a la sección de 'Recursos complementarios' de la página web y les pediremos que nos envíen las respuestas por correo electrónico o por tutoría.

Al terminar el contenido de la asignatura con el GE y antes de la última sesión presencial, subiremos el cuestionario a la plataforma y pediremos a los estudiantes que lo hagan cuando puedan y lo entreguen ese día, o el del examen. Si lo prefieren, también lo podrán enviar por correo electrónico o por tutoría.

Finalmente, el día del examen de Inglés II cada uno de los grupos realizará las pruebas escritas. Al terminar, entregaremos al GC los cuestionarios, para que los cumplimenten en ese momento, tal y como habrán sido notificados con anterioridad. Si algún estudiante del GE no lo ha presentado, también le pediremos que lo rellene al concluir su examen.



CAPÍTULO IV.
RESULTADOS



De acuerdo con los instrumentos de investigación seleccionados para el presente trabajo, en este capítulo expondremos, en primer lugar, cómo se procedió para la aplicación de cada uno de ellos. En segundo lugar, tras la extracción de los datos obtenidos y su análisis, aquí presentaremos los resultados del estudio divididos en tres secciones: la situación de los dos grupos al inicio del estudio, la evolución del proceso de enseñanza y aprendizaje en cada uno de ellos y la situación al finalizar, en la que destacan los resultados de las pruebas de evaluación.

4.1. Aplicación de los instrumentos de investigación

Los resultados de este trabajo empírico proceden de una evaluación cuantitativa, realizada por medio de pruebas de evaluación y tablas de autoevaluación, y de otra cualitativa, a través de cuestionarios y diarios. A continuación describimos la puesta en marcha de cada uno de ellos.

4.1.1. Realización de las pruebas de evaluación

Como explicamos en el tercer capítulo (ver 3.3.1), diseñamos diferentes pruebas para la evaluación cuantitativa de este estudio: unas iniciales (ver Anexo I), para determinar el nivel de los estudiantes antes del desarrollo del curso, y otras, finales (ver Anexo II), cuyos resultados se compararían con los de las primeras. Tanto unas como otras estaban compuestas por las siguientes partes:

- Oral (expresión e interacción oral)
- Comprensión auditiva
- Escrita (comprensión de lectura, expresión e interacción escrita y uso de la lengua)

A continuación describimos la aplicación de cada una de ellas.

Pruebas orales

Debido a que en la evaluación de la asignatura de Inglés I no hay ningún examen para medir la destreza oral, realizamos una actividad fuera de la evaluación con el fin de medir dicha capacidad y comparar los resultados con otra similar llevada a cabo al final del período de estudio (al final de Inglés II).

Con el GC, esta se realizó el último día de clase (21 de enero de 2009). Ellos sabían que no formaba parte de la calificación, sino que era una práctica más. Con el fin

de que acudiese el mayor número posible (al ser el último día de clase, muchos faltan porque se quedan estudiando) les dijimos que la actividad contaría como un trabajo más de los que tienen que presentar durante el curso, y que les daríamos la máxima calificación, independientemente de la valoración obtenida en ella.

Para su realización, los estudiantes se sentaron en grupos de aproximadamente cinco. Un profesor compañero del departamento, que colaboró con nosotros, dirigía la conversación –preguntaba, establecía los turnos e incitaba a hablar de forma que todos participasen–, al tiempo que nosotros íbamos evaluando.

En la actividad se combinó la expresión con la interacción oral. Como se recoge en el tercer capítulo (ver 3.3.1 y Anexo I.2), por un lado, se les pidió que, de forma individual, describiesen las mejores vacaciones que habían tenido o que hablasen del trabajo ideal para ellos dentro del turismo. Seguidamente, en grupo, debían conversar sobre algunos temas, como, por ejemplo, paquetes vacacionales frente a vacaciones a medida, o estancias en hotel frente a apartamentos.

Realizaron la prueba 29 estudiantes. Para su evaluación, así como la de la final, tomamos en consideración tres aspectos concretos: fluidez (incluyendo aquí vocabulario), corrección gramatical y pronunciación. En este sentido, seguimos lo que proponen Harris y McCann (1994) en su libro clásico *Assessment* sobre la evaluación de las destrezas lingüísticas⁶². Puesto que se encuentran en el nivel B1 de la lengua, es decir, tienen un dominio limitado, pero efectivo, de la lengua oral, los porcentajes que otorgamos a cada uno de estos aspectos fueron: 80% a la fluidez y vocabulario, 10% a la corrección gramatical y 10% a la pronunciación.

Con el GE, la prueba la llevamos a cabo el 10 de enero de 2009. Ese día tuvo lugar la última sesión presencial de Inglés I. Tras resolver dudas de toda la asignatura y explicarles de qué partes constaría el examen, comenzamos la actividad. Como expusimos antes, en Inglés I no hay ninguna prueba oral que cuente para la calificación, por lo que no cabe obligarlos a realizarla. A las sesiones presenciales solo suelen venir cinco o seis estudiantes, pues no son obligatorias y ellos saben que después, en el foro, tienen todos los puntos importantes que allí se exponen. Por todo ello, ese día había seis

⁶² También es la forma de evaluación utilizada por Ali Farhan AbuSeileek, investigador y profesor de lengua inglesa de la Universidad King Saud de Arabia Saudí, en un estudio (2007) que realizó sobre la adquisición de la destreza oral por parte de dos grupos virtuales de estudiantes.

estudiantes, que son los que hicieron esta prueba. Al ser un número pequeño, prescindimos de la ayuda de otro profesor. Tanto los temas escogidos para valorar la expresión y la interacción oral como la forma de evaluación coincidieron con el GC.

En lo que respecta a la prueba oral final, para el GC formó parte de la evaluación de Inglés II⁶³. La realizaron 73 estudiantes el penúltimo día de clase. Sin embargo, para el GE esta prueba formó parte de la calificación de la actividad correspondiente al módulo 6⁶⁴, que comprende una parte oral y otra de comprensión auditiva, y cada una de ellas representa la mitad de la calificación, es decir dos puntos sobre cuatro. Pese a su escaso valor en el cómputo total, hay que recordar que deben superarlas todas –o sea, también estas dos–, para aprobar la asignatura. Ambas se llevaron a cabo el mismo día del examen, tras su finalización, y las realizaron 17 estudiantes.

El modo en el que se realizó esta prueba fue idéntico para todos, presenciales y de teleformación. Se sentaron en pequeños grupos elegidos por ellos. Nuevamente tuvimos ayuda por parte de un compañero del departamento, quien guiaba la conversación mientras nosotros evaluábamos. Intentamos que cada uno hablase de forma individual (expresión oral) y, después, que participase en una conversación en grupo (interacción oral). Los temas tratados para cada una de estas destrezas son los que se determinaron en la elaboración del examen final (ver 3.3.1 y Anexo II.2). Es decir, para la expresión oral debían dar su opinión sobre determinados asuntos relacionados con el turismo, realizar alguna descripción turística o escoger las mejores instalaciones y servicios de entre una lista para un hotel determinado y justificarlo. Para la valoración de la interacción oral se sentaron en grupos de cinco. Los posibles temas de conversación fueron el debate acerca de las ventajas e inconvenientes de ciertas cuestiones relacionadas con el turismo, la comparación de algunas culturas y la evaluación, como ciertas o falsas, de determinadas afirmaciones sobre la cultura británica y la americana.

⁶³ La evaluación de Inglés II se compone de tres pruebas, además del trabajo del estudiante durante el curso, que son: examen escrito (50%), de comprensión auditiva (20%) y de expresión oral (15%). Es necesario superar cada una por separado para aprobar la asignatura.

⁶⁴ Por motivos operativos, todos los exámenes de la Estructura de Teleformación son únicamente escritos.

Pruebas de comprensión auditiva

Las pruebas sobre esta destreza (ver 3.3.1 y Anexos I.1 y II.1) se usaron también en la evaluación de Inglés I y II⁶⁵. Tanto la inicial como la final constaron de dos ejercicios. El primero, en ambos casos, se basó en una conversación, en una agencia de viajes, acerca de la reserva de unas vacaciones. El segundo de la prueba inicial trató sobre el registro de una familia en un hotel, y en la final, sobre una trabajadora de un operador turístico describiendo su empresa.

Con el GC, ambas pruebas se llevaron a cabo el último día de clase de la asignatura correspondiente, en el aula habitual. Se presentaron 78 estudiantes a la inicial y 68 a la final. Para el GE, sin embargo, estas formaron parte de las actividades de aprendizaje, en concreto, de las correspondientes al módulo 6 de Inglés I y de II, y las realizamos tras el examen escrito de ambas asignaturas⁶⁶. La primera prueba la realizaron 13 estudiantes, y la segunda, 17.

Pruebas escritas

Al igual que en los casos anteriores, también las pruebas escritas elaboradas para el presente estudio (ver 3.3.1) las usamos como exámenes finales de las dos asignaturas. Por ello, ambas tuvieron lugar en las fechas oficiales asignadas para el examen. Es decir, el día del examen de Inglés I llevamos a cabo lo que para este estudio es la prueba escrita inicial y el de Inglés II, lo que aquí es la final. En las dos horas de duración debían realizar cinco ejercicios. Los dos primeros tenían como fin valorar el uso de la lengua, el tercero era un ejercicio de comprensión lectora, el cuarto consistía en escribir una redacción, es decir, era un ejercicio de expresión escrita, y en el último debían escribir una carta o un correo electrónico respondiendo a uno dado, por lo que era un ejercicio de interacción escrita. La prueba inicial (ver Anexo I.3, I.4 y I.5) la realizaron

⁶⁵ La prueba inicial se utilizó como examen de comprensión auditiva de Inglés I, representando el 15% de la calificación final, y la final para Inglés II, constituyendo el 20%.

⁶⁶ Puesto que a estos módulos les corresponden dos actividades, estas representan el 50% de la calificación. Asimismo, como los estudiantes de Teleformación tienen derecho a una segunda corrección de las actividades siempre que las presenten en la primera semana del período establecido, en las actividades de comprensión auditiva, tanto la de Inglés I como la de Inglés II, de los dos ejercicios que componían la prueba solo les contamos aquel en el que obtuvieron la calificación más alta. De todos modos, para este estudio, la corrección y valoración de ambas pruebas las hemos realizado de forma normal, sobre diez puntos, exactamente igual que para los estudiantes presenciales.

78 integrantes del GC y 23 del GE, y la final (ver Anexo II.3, II.4 y II.5) 72 y 19 respectivamente. No obstante, entre ellos había repetidores y estudiantes que no hicieron las dos pruebas, por lo que quedaron excluidos de este estudio.

Prueba de comprensión audiovisual

Como explicamos en el capítulo tercero sobre la metodología (ver 3.3.1), esta destreza no formó parte de las evaluadas en este estudio. Sin embargo, efectuamos una actividad audiovisual al final del curso que sirviera como complemento a los datos obtenidos en las restantes pruebas, pero no para analizar y comparar el nivel de mejoría logrado.

El GC realizó este ejercicio los días 25 y 27 de mayo, en horas de clase. Lo hicieron solo 26 estudiantes porque el segundo día coincidió la clase con un partido importante de fútbol (la final de la Liga de Campeones).

Con el GE, la ejecución de esta prueba fue más complicada, pues, al carecer de clases presenciales, había que hacerla de forma virtual. Por ello, subimos los vídeos y las preguntas a la página web, y en un mensaje al foro les pedimos que la realizaran a la vez que les explicamos cómo proceder. En las instrucciones les dijimos que era importante que solo escuchasen la grabación dos veces y, al mismo tiempo, que respondiesen las preguntas. Este es un aspecto que no podíamos controlar, por lo que teníamos que confiar en su honradez. Además, al no ser una actividad obligatoria, no les podíamos exigir que la hicieran. De hecho, solamente la presentaron seis de los 30 estudiantes en acta, por lo que cabe cuestionar su nivel de representatividad.

La prueba (ver Anexo II.6) consistió en la visión de dos vídeos, cada uno de ellos con la descripción de un hotel, sobre los cuales debían decidir si unas afirmaciones dadas eran verdaderas o falsas y, en este último caso, corregirlas.

4.1.2. Aplicación de los cuestionarios

El componente principal de la evaluación cualitativa de este trabajo son los cuestionarios. Como se explicó anteriormente, se diseñaron dos (ver Anexos III y IV) casi iguales, con las diferencias necesarias debido al distinto sistema de enseñanza y aprendizaje de los grupos.

La aplicación al GC tuvo lugar tras el examen escrito, tal y como se les había anunciado con anterioridad. Dado que dos estudiantes de los que hicieron el examen eran del programa Erasmus, lo realizaron un total de 70.

En cuanto al GE, este proceso se llevó a cabo de dos maneras. Antes de terminar el curso les enviamos un mensaje al foro (tal y como queda recogido en el diario), el día 9 de junio, en el que les adjuntábamos el cuestionario y les pedíamos que lo cumplimentaran y que o bien lo enviaran por la plataforma o bien lo trajesen el día de la última sesión presencial o el día del examen. Ninguno lo envió a través del campus virtual. De hecho, hasta el día del examen no recibimos ninguno. Ese día lo entregaron ocho estudiantes, de los 19 que se presentaron al examen, es decir, un 42,1%. Este dato coincide con los estudios generales sobre encuestas vía Internet (Birnbbaum, 2004), que cifran el porcentaje de respuesta en un 40% del total. Como después del examen efectuamos una actividad oral, pedimos a los que no lo habían entregado que lo cumplimentasen en ese momento, con lo que lo presentaron otros siete. Por tanto, el total de cuestionarios en este grupo fue de 15.

Tras la aplicación de los cuestionarios, se procedió a su codificación, para lo que elaboramos un libro de códigos en el que para cada variable se especificaba la etiqueta que debía llevar, los valores válidos y las etiquetas de los valores. Posteriormente se pasó a su análisis, para lo que se usó el programa estadístico SPSS⁶⁷. En los Anexos X y XI se encuentran las tablas con las repuestas a todos los ítems de ambos cuestionarios. Las columnas sin datos, sombreadas en gris, se corresponden con aquellos ítems que son específicos del otro grupo. Asimismo, las respuestas a las preguntas abiertas no se muestran en las tablas generales, sino que se exponen directamente en el apartado correspondiente, tras haber sido previamente categorizadas. Hemos elaborado, además, una tabla que muestra los resultados de forma resumida, contrastando los de uno y otro grupo, y que presentamos en el Anexo XII.

Por otro lado, la ULPGC a través de su Gabinete de Evaluación Institucional realiza anualmente unas encuestas a los estudiantes de todas las titulaciones con el fin

⁶⁷ Statistical Package for the Social Sciences. Es un sistema global para el análisis informático de datos. SPSS puede adquirir datos de casi cualquier tipo de archivo y utilizarlos para generar informes tabulares, gráficos y diagramas de distribuciones y tendencias, estadísticos descriptivos y análisis estadísticos complejos. Fue creado en 1968 por Norman H. Nie, C. Hadlai Hull y Dale H. Bent y es hoy uno de los programas estadísticos más utilizados (www-01.ibm.com/software/es/analytics/spss/, 13/08/2011).

de evaluar la labor docente del profesorado. Los ítems elaborados para los estudiantes presenciales son diferentes a los utilizados en las titulaciones de teleformación. Desde el curso académico aquí estudiado, es decir, 2008-2009, este proceso se lleva a cabo de forma virtual, a través de la página web de la universidad. Son siempre voluntarias, por lo que el índice de respuesta no suele ser elevado. De hecho, en las asignaturas aquí estudiadas se obtuvieron solo tres encuestas por parte del grupo presencial y diez por el de teleformación, con lo que no alcanzaron el grado mínimo de representatividad, sobre todo en el caso del primero. Aun así, dado que algunas preguntas se asemejan a algunas de las que elaboramos para los cuestionarios de este trabajo, recogemos aquí, en notas a pie de página, esos datos y los comparamos con los obtenidos en estos. El Anexo XV recoge estas encuestas.

4.1.3. Cumplimentación de las tablas con el tiempo de estudio

En lo referente a la cumplimentación de las tablas con las que pretendíamos determinar el tiempo que los estudiantes dedicaban a trabajar la asignatura o el inglés en general (ver Anexos V y VI), lo primero que hicimos fue explicar a cada grupo –en clase al GC y en el foro y en una sesión presencial al GE– en qué consistían y cómo se rellenaban. Les aclaramos que eran anónimas y que se utilizarían para un estudio de investigación. Después las colgamos en las páginas web de las asignaturas respectivas, de forma que ellos se las descargaban en su ordenador y, o bien las iban completando ahí, o primero las imprimían y después las rellenaban a mano. Posteriormente, tanto a unos como a otros, se las recordamos en varias ocasiones. Incluso les dijimos que si alguna semana se les olvidaba anotar el tiempo dedicado –siempre descontando el tiempo de clase y de las sesiones presenciales–, pusiesen un interrogante en esa semana y que continuasen en la siguiente.

A final de curso les pedimos que las entregaran, bien en mano el día del examen, bien a través de la plataforma o, en el caso de los estudiantes presenciales, también nos las podían dejar en el casillero. Se encuentran en los Anexos XIII y XIV. El número de los que lo hicieron fue mínimo: seis del GC y cuatro del GE. Además, excluimos una del GC porque los minutos que ofrecían eran excesivos: cada semana, ese estudiante dedicó al inglés entre 1.260 y 6.490 minutos, es decir, entre 21 y 108 horas, lo cual supone más de 10 horas diarias incluyendo fines de semana. Por ello, en el análisis de

los resultados no la hemos considerado, quedando, entonces, cinco en este grupo. Por otro lado, también sorprenden los datos de otra tabla del GC, en este caso por el escaso tiempo declarado. Este estudiante dedicó un total de 95 minutos en todo el curso a trabajar la asignatura; en concreto, solamente trabajó con el manual 55 minutos. Obviamente, no nos parece que sea representativo, pero hay que considerarlo.

El motivo del escaso número de tablas entregadas podría ser, en algunos casos, el temor a que ello pudiese influir en la calificación final, a pesar de que se les dijo que eran anónimas. En la mayoría de los casos, sin embargo, pensamos que la razón estriba en falta de motivación para rellenarlas, puesto que no era obligatorio. Como esto era algo previsible, en el cuestionario introdujimos en el ámbito de la autoevaluación siete ítems para el grupo presencial y nueve para el de teleformación preguntando acerca del tiempo que dedicaron a distintas actividades relacionadas con el trabajo de la asignatura. De esta manera nos asegurábamos de tener esta información, ya fuera por uno u otro medio.

4.1.4. Elaboración de los diarios

Desde el inicio del curso, fuimos anotando en dos diarios el desarrollo con cada grupo: uno recoge lo que realizábamos en las clases con los estudiantes del GC, y el otro, todas las acciones llevadas a cabo con los del GE.

Puesto que el GC lo forman los estudiantes en modalidad presencial, el desarrollo de la asignatura lo iban marcando las clases: hubo un total de 27 días de clase, que conforman las entradas del respectivo diario. El del GE, por su parte, recoge la interacción que iba transcurriendo entre el profesor y los estudiantes en la plataforma, así como cualquier otra acción relevante de esta asignatura, como las sesiones presenciales. Al carecer de clases, las entradas del diario las constituyen los mensajes al foro, los diálogos de tutoría y las sesiones presenciales. Hemos decidido incluir el contenido de aquellos mensajes que enviamos al foro explicando los módulos y describiendo las sesiones presenciales, con el fin de mostrar mejor la evolución de este curso. Cabe recordar que las titulaciones no presenciales siguen una temporalización predeterminada, según la cual se dedican dos semanas a cada módulo en las asignaturas de seis créditos, como es el caso de Inglés II. Se supone que la primera de ellas la deben dedicar al estudio del contenido, por medio principalmente del manual, y la segunda a la

realización de la actividad obligatoria correspondiente. Por ello, al inicio de cada semana, el profesor debe enviar un mensaje al foro indicando qué corresponde realizar esa semana y haciendo las aclaraciones que estime necesarias al respecto. Además, hay una primera semana de bienvenida y aproximadamente dos semanas, al final, de repaso.

Los diarios están expuestos en los Anexos XVI y XVII. Describen lo realizado de forma más o menos esquemática, salvo en ocasiones en las que consideramos que era necesario explicar o exponer con más detalle, en especial cuando mencionamos ejercicios que no se encuentran en el manual de la asignatura. De hecho, cuando nombramos un ejercicio y no citamos la fuente, nos referimos siempre a este libro. Hemos optado por mantener en lengua inglesa los nombres de los puntos abordados, pues nos parece que ofrecen más cercanía con la realidad. También incluimos, al final de determinados días, algunos comentarios entre corchetes con percepciones personales de ese momento.

4.2. Información obtenida a partir de los instrumentos de investigación

En este apartado enlazamos los numerosos datos extraídos de los cuatro instrumentos para conformar, en primer lugar, la situación del GC y del GE en lo que atañe a la lengua inglesa al inicio de este estudio; en segundo lugar, el desarrollo del curso con ambos grupos y, en tercer lugar, la situación al finalizar. De esta manera tendremos el cuadro completo y podremos, por un lado, determinar con exactitud las diferencias entre la modalidad presencial y la virtual y, por otro, averiguar si hubo diferencias entre los grupos en el nivel final de los estudiantes y, en ese caso, si se debieron a la variable de estudio o a otros factores.

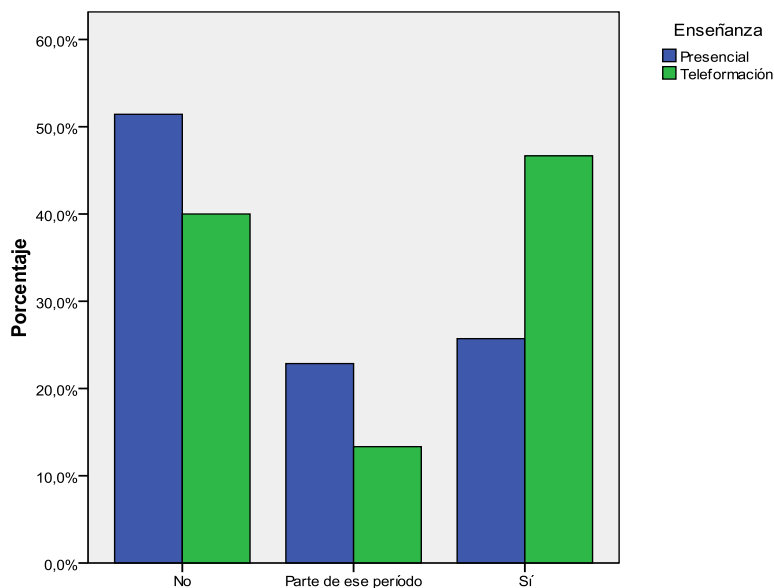
4.2.1. Situación inicial

Comenzaremos por describir la situación de partida de los grupos en cuanto a la lengua inglesa. Por un lado veremos si tenían contacto con esta lengua en su entorno familiar, social o laboral, también si recibían o habían recibido formación más allá de la obligatoria y cuál era su actitud hacia ella.

4.2.1.1. Contexto personal y social

Lo primero que vamos a conocer es si existen diferencias importantes en el contexto familiar y social de los integrantes de los grupos que afecten al conocimiento y al aprendizaje de la lengua inglesa. Para ello nos basaremos en datos recogidos en los cuestionarios.

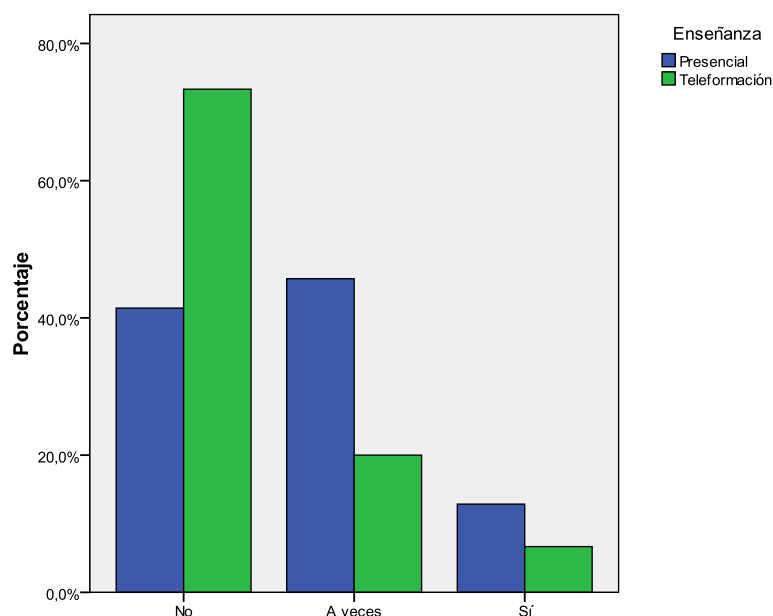
En lo que respecta a la situación laboral de los integrantes de los grupos durante el período –o parte de él– en el que se desarrolló la asignatura, tenemos que el 60% del GE trabajó, frente a un 48,6% del GC. Es un dato muy cercano al 64,2% que daban Castro Sánchez y Chirino Alemán (2006) en su estudio sobre el perfil de los estudiantes de la Estructura de Teleformación de la ULPGC (ver 3.1). Algo lógico, por otro lado, puesto que ese es uno de los principales motivos por los que escogen esta modalidad de enseñanza. Esto es relevante para este estudio en cuanto que puede limitar su tiempo disponible.



Ítem 1: Situación laboral activa

También es importante saber si los integrantes de los grupos tenían o habían tenido contacto con la lengua inglesa fuera de esta asignatura, ya fuese como medio de comunicación en su entorno social o laboral, o con un fin de aprendizaje, lo que supondría una clara ventaja y podría reflejarse en unos mejores resultados en las pruebas finales. En el gráfico siguiente observamos que son más los estudiantes del GC

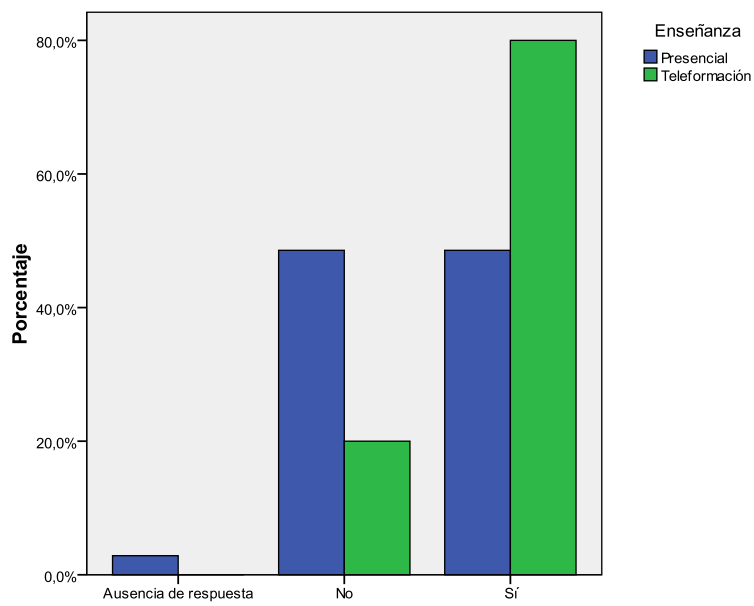
que usaron esta lengua en su ámbito familiar o social: el 58,6% frente al 26,7% del GE. Es, sin duda, un porcentaje elevado.



Ítem 2: Uso de la lengua inglesa en su entorno

En lo referente al uso del inglés en el trabajo, los datos son similares al anterior. El 44,3% de los estudiantes presenciales sí lo hizo, ya fuera de forma habitual o esporádica, en contraste con un 26,7% de los del GE. Al igual que el ítem anterior, esto se puede reflejar en el resultado final.

También quisimos averiguar si estaban estudiando inglés fuera de la enseñanza obligatoria o si lo había hecho anteriormente. En caso afirmativo, se les daban varios posibles entornos para que señalaran el suyo y, al mismo tiempo, tenían que escoger la duración: menos de un año, un año, dos, tres o más de tres. El gráfico muestra un resultado opuesto al anterior: el 80% del GE respondió afirmativamente, frente a un 48,6% del GC. Es decir, un porcentaje elevadísimo de los estudiantes del GE recibió o había recibido docencia de lengua inglesa más allá de la obligatoria en el sistema educativo español, frente a menos de la mitad del GC.



Ítem 4: Estudios extraacadémicos de inglés

La siguiente tabla expone y compara los tipos de enseñanza recibida y la duración del aprendizaje.

	Menos de 1 año		1 año		2 años		3 años		Más de 3 años		Total	
	Pre	Tel	Pre	Tel	Pre	Tel	Pre	Tel	Pre	Tel	Pre	Tel
Colegio inglés	2,9%				1,4%				15,7%		20%	0%
Escuela Oficial de Idiomas	4,3%		7,1%	20%	12,9%	20%	8,6%		2,9%		35,7%	40%
Academia	1,4%	13,3%	2,9%				1,4%		5,7%	6,7%	11,4%	20%
Profesor particular	4,3%	6,7%	5,7%	6,7%					2,9%	13,3%	12,9%	16,7%
Cursos de verano	7,1%										7,1%	0%
Autoaprendizaje	4,3%	6,7%	2,9%	6,7%	7,1%	6,7%	1,4%		20%	6,7%	35,7%	26,8%
Estancias extranjero	12,9%	20%	2,9%		1,4%						17,1%	20%
Otros			1,4%						1,4%		1,4%	0%

Agrupación de respuestas de los ítems 4a-4h

Por un lado, vemos que 14 integrantes del GC (20%) estudiaron en un colegio inglés, pero ninguno del GE. En cuanto a cursos en la EOI (Escuela Oficial de Idiomas), el resultado es similar, aunque con diferentes períodos de tiempo: un 35,7% en el GC y un 40% en el GE. Son muy pocos los que han estado en alguna academia o centro: un 11,4% entre los primeros y un 20% entre los segundos; y un 12,9% y un 16,7% respectivamente han tenido un profesor particular. Solamente cinco, todos del GC (un 7,1%), han hecho campamentos o cursos de verano con el fin de practicar el inglés. El número de los que han optado por el autoaprendizaje con medios audiovisuales sube con respecto a los anteriores y se sitúa en un porcentaje similar al de los que habían realizado estudios en la EOI: un 35,7% del GC y un 26,8% del GE. Por último, los que han efectuado cursos en países de habla inglesa son un 17,1% y un 20%

respectivamente. El único otro medio usado para mejorar o practicar ha sido trabajar en un país anglófono durante un año (un estudiante del GC).

Esta mayor formación en la lengua inglesa por parte del GE, sin embargo, no se refleja en los resultados de las pruebas iniciales, en las que obtuvieron calificaciones inferiores salvo en la expresión oral (con una media de 1,5 puntos más) y apenas en la comprensión lectora (con un 0,1 punto más), tal y como comprobamos en el siguiente cuadro.

Pruebas iniciales	Calificaciones	
	Presencial	Teleformación
Comprensión auditiva	7,10	5,75
Expresión oral	7,18	8,63
Expresión escrita	7,77	6,90
Interacción escrita	8,50	7,90
Comprensión lectora	6,80	6,90
Uso del lenguaje	5,57	4,87

En suma, el contexto personal y social de los grupos se diferencian en un mayor porcentaje de estudiantes del GE (un 11,4%) que trabajaron durante el transcurso de esta asignatura, un contacto con la lengua inglesa en su ambiente social superior (un 31,9%) en el GC, un mayor uso de esta lengua en el trabajo (17,6%) por parte del GC y una mayor formación en esta fuera de la enseñanza obligatoria (31,4%) por parte del GE.

4.2.1.2. Actitud hacia la lengua inglesa

Otra información de partida relevante es la referente a la actitud que tienen hacia el inglés, ya que les facilitará o dificultará su adquisición. Por este motivo, en el cuestionario incluimos varios ítems al respecto.

En primer lugar, quisimos averiguar si les gustaba el inglés, a lo que la gran mayoría de ambos grupos respondió que “mucho”. Solo un pequeño porcentaje del GC (7,1%) dijo que “poco”.

Tabla de contingencia ítem 20: “¿Te gusta el inglés?”

			Enseñanza		Total
			Presencial	Teleformación	
Item20	Poco	Recuento	5	0	5
		% dentro de Enseñanza	7,1%	,0%	5,9%
	Bastante	Recuento	16	4	20
		% dentro de Enseñanza	22,9%	26,7%	23,5%
	Mucho	Recuento	49	11	60
		% dentro de Enseñanza	70,0%	73,3%	70,6%
Total		Recuento	70	15	85
		% dentro de Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%

Al preguntarles si consideraban que tenían facilidad para su aprendizaje, las respuestas fueron casi idénticas entre ambos grupos; el mayor porcentaje se recogió en “bastante”.

Tabla de contingencia ítem 21: “¿Tienes facilidad para aprenderlo?”

			Enseñanza		Total	
			Presencial	Teleformación		
Item21	Nada	Recuento	3	1	4	
		% dentro de Enseñanza	4,3%	6,7%	4,7%	
	Poco	Recuento	12	3	15	
		% dentro de Enseñanza	17,1%	20,0%	17,6%	
	Bastante	Recuento	36	7	43	
		% dentro de Enseñanza	51,4%	46,7%	50,6%	
	Mucho	Recuento	19	4	23	
		% dentro de Enseñanza	27,1%	26,7%	27,1%	
	Total		Recuento	70	15	85
			% dentro de Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%

En la misma línea, el siguiente ítem hacía referencia a si les gustaría tener un puesto de trabajo en el que pudieran utilizar el inglés. En torno a la mitad de ambos grupos respondió que “mucho” y alrededor de un 30% que “bastante”. Sin embargo, un 26,7% de estudiantes del GE contestó que “poco” frente a un 5,7% en el GC. Esto contrasta con el resultado del ítem 20, que recogía que a todos los del GE el inglés les

gustaba “bastante” (26,7%) o “mucho” (73,3%). Es decir, que aunque les guste esta lengua, no a todos les gustaría tener un empleo en el que tuvieran que usarla.

Tabla de contingencia Ítem 22: “¿Te gustaría usar el inglés en tu trabajo?”

			Enseñanza		Total
			Presencial	Teleformación	
Item22	Poco	Recuento	4	4	8
		% dentro de Enseñanza	5,7%	26,7%	9,4%
	Bastante	Recuento	25	4	29
		% dentro de Enseñanza	35,7%	26,7%	34,1%
	Mucho	Recuento	41	7	48
		% dentro de Enseñanza	58,6%	46,7%	56,5%
Total		Recuento	70	15	85
		% dentro de Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%

Las respuestas siguientes recogen que la totalidad de los estudiantes del GC y el 93,3% del GE consideran que este idioma es “muy” necesario para trabajar en turismo, con lo que la motivación instrumental está asegurada.

Tabla de contingencia Ítem 23: Necesidad del inglés para el turismo

			Enseñanza		Total
			Presencial	Teleformación	
Item23	Bastante	Recuento	0	1	1
		% dentro de Enseñanza	,0%	6,7%	1,2%
	Mucho	Recuento	70	14	84
		% dentro de Enseñanza	100,0%	93,3%	98,8%
Total		Recuento	70	15	85
		% dentro de Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%

A continuación se les formuló una pregunta abierta acerca de hasta dónde les gustaría llegar en el dominio del inglés. Hubo varias preguntas de este tipo en los cuestionarios. Las respuestas obtenidas en ellas las hemos agrupado, en la medida de lo posible, como lo hacen Atienza Merino, González Riaño, López Téllez y Pascual Díez (1998), para evitar que una dispersión excesiva en los datos impida llegar a conclusiones significativas. Así, hemos elaborado tablas en las que estas se presentan categorizadas.

Todos los estudiantes del GC que respondieron indicaron que les gustaría lograr un nivel elevado en inglés:

(Sobre 70 cuestionarios, 72 respuestas válidas y 4 en blanco)

Categoría	Número de respuestas y porcentajes (72 – 100%)
1. Lo máximo posible; hasta dominarlo (casi a la perfección); ser bilingüe; al mismo nivel que en español	33 – 45,8%
2. Lograr fluidez en la expresión oral (y escrita)	17 – 23,6%
3. Nivel alto	11 – 15,3%
5. Poder atender a clientes	4 – 5,5%
6. Vivir con normalidad en un país de habla inglesa	3 – 4,2%
7. Trabajar en un país anglosajón	1 – 1,4%
8. Trabajar fuera de España	1 – 1,4%
9. Hasta poder entender una película en inglés sin subtítulos	1 – 1,4%
10. Poder traducir	1 – 1,4%

Agrupación de respuestas del ítem 24-Presencial (Nivel deseado de inglés)

Las 15 respuestas ofrecidas por los miembros del GE fueron similares:

(Sobre 15 cuestionarios, 15 respuestas válidas)

Categoría	Número de respuestas y porcentajes (15 – 100%)
1. Hablarlo con fluidez	4 – 26,7%
2. Hasta lo máximo posible	3 – 20%
3. Hasta dominarlo	2 – 13,3%
4. El mismo nivel que en español	1 – 6,7%
5. Hasta donde pueda llegar	1 – 6,7%
6. Hasta el nivel <i>upper intermediate</i>	1 – 6,7%
7. Hasta un nivel intermedio de comunicación	1 – 6,7%
8. Trabajar en un país anglosajón	1 – 6,7%
9. Trabajar de guía turístico	1 – 6,7%

Agrupación de respuestas del ítem 24-Teleformación (Nivel deseado de inglés)

Los ítems de este ámbito hasta aquí comentados muestran que el inglés les gusta, que en su mayoría consideran que tienen facilidad para aprenderlo, que les gustaría usarlo en su puesto de trabajo y que aspiran a dominar esta lengua. Las respuestas son similares para ambos grupos, lo que indica que el grado de motivación para el aprendizaje de esta asignatura debería de ser alto y sin diferencias entre ellos que pudieran influir en los resultados de las pruebas.

4.2.2. Desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje

Una vez determinado el punto de partida de los integrantes del GC y del GE, pasamos a exponer la evolución del curso para ambos grupos, tanto desde el punto de vista del profesor como de ellos mismos.

4.2.2.1. El curso desde la perspectiva del profesor

Los diarios elaborados por nosotros, en los que recogíamos la evolución del curso con uno y otro grupo, nos permiten profundizar en las diferencias en la práctica entre la modalidad presencial y la virtual.

En primer lugar, los diarios nos confirman que el contenido de las asignaturas es idéntico. Ambos grupos han trabajado los mismos módulos y los mismos puntos dentro de cada uno. De hecho, si algo quedaba excluido para un grupo también lo era para el otro, como fue el caso de ‘International etiquette’ y ‘The weather forecast’ en el quinto módulo.

En lo que se refiere a la puesta en práctica de la asignatura, observamos que con el GC hubo un mayor control por parte del profesor. Es decir, cada día en clase les indicábamos qué ejercicios tenían que hacer, cómo realizarlos y los guiábamos durante la ejecución. Incluso los modificábamos si era necesario. A diferencia del GE, teníamos la certeza de, por lo menos, lo que hacían en clase. Además de este seguimiento más cercano, también se produjo una orientación más específica, es decir, el contacto directo con ellos en clase nos permitió adaptarnos a lo que necesitaban en cada momento, ya fuese una nueva explicación, más ejercicios o el repaso de algo ya estudiado. También les solíamos comentar fallos frecuentes de otros estudiantes, al tiempo que poníamos más énfasis en lo que considerábamos más importante.

Esto no fue posible en el entorno virtual pues, aunque también a estos los guiábamos en lo que debían hacer –a través del foro les indicábamos qué era lo más importante y les decíamos qué ejercicios complementarios podían ayudarlos– lo hacíamos de forma general, pues no conocíamos con exactitud sus necesidades. Después todo recaía en el estudiante: él era el que decidía qué hacer y qué no, tomaba el control, lo cual es una característica de la enseñanza virtual. Esto, sin embargo, les proporcionó otras ventajas. El hecho de tener que trabajar y organizarse por su cuenta les permitió dedicar a cada cosa el tiempo que realmente necesitaron y que, en caso necesario, buscasen más ejercicios o explicaciones en otras fuentes, e incluso que restasen tiempo de algo que ya dominaban para sumarlo a otros puntos donde era más necesario. Además, nunca se “perdieron una clase”, pues adaptaban su horario de estudio a sus necesidades e imprevistos, algo que no pudieron hacer los del GC. Siempre tenían a su disposición el campus virtual. De hecho, según el registro de la plataforma, estos estudiantes entraron con bastante asiduidad a la página web de la asignatura. En concreto, el número de entradas de cada uno de los 12 integrantes de este grupo fue el siguiente:

Estudiante	Número de veces
T1	198
T2	596
T3	363
T4	124
T5	357
T9	404
T11	379
T13	554
T14	531
T15	729
T16	978
T18	260

Es decir, el que menos veces entró en la página lo hizo 124 veces y el que más 978.

Otra diferencia debida a la cualidad de presencial o ausencia de ella fue que las clases nos permitieron ejecutar modificaciones sobre el manual que favoreciesen la asimilación. Por ejemplo, en lugar de explicar directamente un aspecto de la gramática,

en varias ocasiones planteamos actividades de descubrimiento para que fuesen los propios estudiantes los que dedujesen la regla o rasgo de la lengua.

También las clases presenciales permitieron resolver las dudas en el momento. El campus virtual ofrece la posibilidad de la comunicación instantánea siempre que se coincida con el profesor en el mismo momento, pero es algo que no suele ocurrir. Es más, en este curso no se usó. Para resolver sus dudas, los estudiantes usaron principalmente las tutorías virtuales, seguido de la mensajería propia y, en mucha menor medida, el foro, con la desventaja de que con estos recursos se pierde inmediatez.

Otra diferencia clara entre ambos grupos fue la interacción entre los estudiantes en la realización de los ejercicios. Cuando los hacían en clase, solía ser en grupo o por parejas, y las dos actividades que tuvieron que entregar también se elaboraron de este modo. Además, llevaron a cabo una actividad en grupo escrita que no hicieron los del GE. La interacción les beneficia porque se produce ‘input’ y ‘output’ y lleva a la negociación del significado, lo que, según el enfoque interaccionista (Chapelle, 1997), propicia la asimilación. Y el hecho de que la interacción sea con los compañeros no deja de ser ventajosa: “Despite fears that learners will simply learn each other’s ‘mistakes’, the results of such task-based learning provide overwhelming evidence of more and better L2 use by learners. [...] they will develop communicative competence in the L2.” (Yule, 2010: 193).

En lo que se refiere a la práctica de las destrezas orales, la diferencia fue aún más notoria. Por un lado, los estudiantes de las clases presenciales estaban cuatro horas a la semana practicando la comprensión auditiva mientras escuchaban al profesor o a sus compañeros hablar en inglés, o realizando ejercicios sobre esta destreza. Los del GE solo tuvieron esta posibilidad en las cuatro sesiones presenciales del curso, que duraban 45 minutos, o sea, tres horas en total frente a las 50 horas del GC. Por otro lado, en clase se realizaron ejercicios de distinto tipo para practicar la expresión oral, que no hicieron los del GE. En concreto, hubo dos debates del grupo completo con el profesor, nueve actividades en pequeños grupos o por parejas y dos escenificaciones por parejas. A esto hay que sumar algunos de los ejercicios del manual que los hicimos en clase de forma oral en lugar de escrita.

La comunicación oral producida en clase, con el GE tuvo lugar por escrito: nuestras explicaciones y aclaraciones, así como la comunicación entre ellos y nosotros

para resolver dudas siempre fue por este medio –salvo en las cuatro sesiones presenciales–, por lo que practicaron más la interacción escrita. Al mismo tiempo, esto les ofrece la ventaja de que siempre tienen a su disposición los mensajes del profesor, no hay pérdidas de información, algo que puede ocurrir con los mensajes orales de clase ya sea por distracciones del momento o por olvidos. Asimismo, estos llevaron a cabo más actividades escritas individuales para entregar, ya que realizaron cinco a lo largo del curso, frente a dos del GC, que, además, fueron en grupo. Estos últimos, sin embargo, también nos entregaron tres pequeños ejercicios que hicieron en clase para que se los corrigiésemos después individualmente. Como consecuencia, el GE obtuvo más retroalimentación personalizada por parte del profesor en sus actividades escritas: al corregirlas, les indicábamos dónde estaban los fallos para que ellos después averiguaran por qué estaba mal y tenían la posibilidad de volver a presentarla –algo que solo hicieron dos estudiantes en la primera, uno en la segunda y en la cuarta y tres en la tercera y en la quinta, lo cual no llega al 7% de los que figuraron en el acta. El hecho de intentar descubrir dónde está el error y corregirlo por sí mismos les beneficia. Como sostienen Higgins, Hartley y Skelton (2002), quienes han estudiado la retroalimentación ofrecida por el tutor en la corrección de tareas escritas, “formative assessment feedback is essential to encourage the kind of ‘deep’ learning desired by tutors” (2002: 53). Es más, McVay-Lynch (2002: 12-13) considera que, en un contexto virtual, la retroalimentación puede llegar a ser incluso más necesaria que en una clase tradicional.

Esto se relaciona con otro dato relevante observado, que es la escasa participación de los integrantes del GE. En varias ocasiones comentamos en el diario que casi no entraban en el foro, ni utilizaban otros medios de comunicación, incluso cuando se les preguntaba por información relevante, como cuándo les venía bien realizar la actividad oral. En total, a lo largo del curso hubo 41 mensajes en el foro, pero solo siete iniciados por alguno de los 30 estudiantes registrados en el acta final, hubo 48 diálogos por medio de las tutorías virtuales y 22 por mensajería propia entre profesor y estudiantes. No utilizamos la sala de reuniones. Prácticamente tampoco emplearon el correo electrónico para comunicarse con el profesor, pues únicamente enviaron tres mensajes a lo largo del curso, en concreto, en junio.

Esta escasa comunicación virtual llama aún más la atención si tenemos en cuenta que, como confirman algunos estudios (Matheson y Zanna, 1988; Sproull y Kiesler,

1991) por lo general, en la comunicación virtual, los participantes se muestran menos inhibidos que en la presencial, con menor ansiedad social; es decir, la percepción de lejanía e incluso de anonimidad que experimentan reduce la ansiedad, lo cual podría llevar a un mayor grado de comunicación.

Cabe la posibilidad de que en nuestro caso la mínima participación se deba a falta de confianza a la hora de usar el inglés para comunicarse con el profesor. Como concluye el trabajo de Ng, Yeung y Hung Hon (2006), el nivel de interacción en un entorno virtual depende de la competencia del estudiante en la lengua. Sin embargo, también se mostró esta escasa implicación en el número de estudiantes que entregaron la tabla de estudio que les pedimos –pues fueron solamente cuatro– y en los ocho cuestionarios entregados de los 19 estudiantes que asistieron al examen. Percibimos que la falta de contacto directo con los compañeros y profesores los lleva a mantenerse a cierta distancia, menos involucrados en la actividad docente.

Tampoco los estudiantes presenciales usaron casi las herramientas de comunicación presentes en la plataforma. Suponemos que para ellos no es necesario debido a que ya disponen de las clases presenciales. En concreto, en el curso que aquí se analiza, con 137 estudiantes matriculados, solo siete abrieron nuevos diálogos en el foro y tres referidos a dudas acerca de la tabla de estudio que les pedimos. En cuanto a conversaciones privadas entre el profesor y algún estudiante, se realizaron un total de 23 diálogos en ‘Tutoría privada virtual’ y 28 conversaciones a través de la mensajería propia. Por otra parte, nunca se usó el chat ni el recurso de concertación de tutorías presenciales. Además, el profesor les escribió 13 mensajes en ‘Novedades y Anuncios’. Cuando estos estudiantes tuvieron que comunicarse con el profesor fuera del aula prefirieron utilizar el correo electrónico. En febrero realizaron tres consultas, en marzo cuatro, en abril nueve, en mayo 19 y en junio 16, lo que hace un total de 51 mensajes.

La siguiente tabla muestra estos datos de forma comparativa:

	Entradas en el foro	Diálogos en tutorías virtuales	Conversaciones en mensajería propia	Media de intervenciones por estudiante	Mensajes por correo electrónico
GC (137 estudiantes)	7	23	28	0,42	51 (0,37 por estudiante)
GE (30 estudiantes)	7	48	22	2,6	3 (0,1 por estudiante)

En suma, los estudiantes del GE usaron casi seis veces más las herramientas de comunicación del campus virtual que los del GC, con una media de 2,6 intervenciones por estudiante frente a un 0,42 del GC. Aun así, este uso es muy reducido; de hecho, alrededor del 45% no las emplearon en ningún momento. Estos datos quedan confirmados con los recogidos en el diario, donde quedó constancia de la poca comunicación iniciada por ellos. En esta misma línea, la utilización del correo electrónico para comunicarse con el profesor fue casi inexistente en ambos grupos. Nos encontramos, por tanto, ante un empleo muy escaso por parte del GE no solo del correo electrónico sino de todas las herramientas de comunicación disponibles en la enseñanza virtual, a pesar de que prácticamente carecen de comunicación presencial.

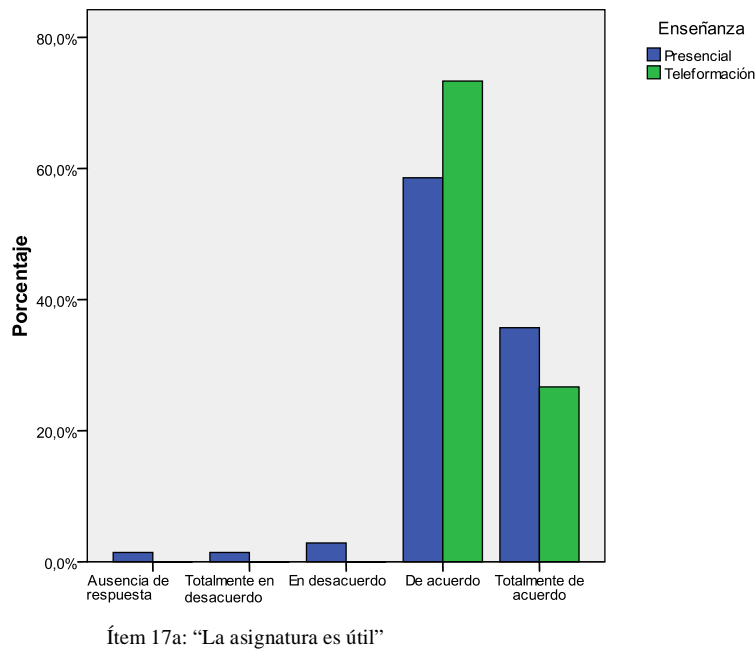
4.2.2.2. El curso desde la perspectiva de los estudiantes

En este apartado cambiaremos de perspectiva y analizaremos el desarrollo del curso desde el punto de vista de los estudiantes, para lo que acudiremos a datos recogidos en los cuestionarios y en las tablas. Esto también nos ayudará a vislumbrar posibles diferencias entre los grupos.

Valoración del curso

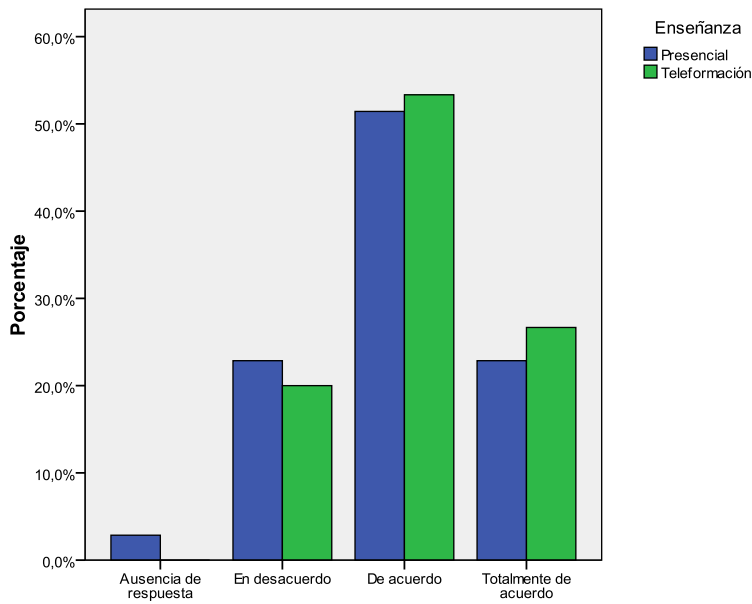
En primer lugar, conoceremos la opinión de los estudiantes sobre la asignatura, su contenido y el sistema de evaluación, así como su valoración personal. Como se ha expresado anteriormente, el contenido es idéntico para ambos grupos, ya que se encuentra recogido en el manual que utilizan y se complementa con recursos de distinto tipo en la página web.

En cuanto al contenido de la asignatura, salvo un 4,3% del GC, todos consideran que es útil.



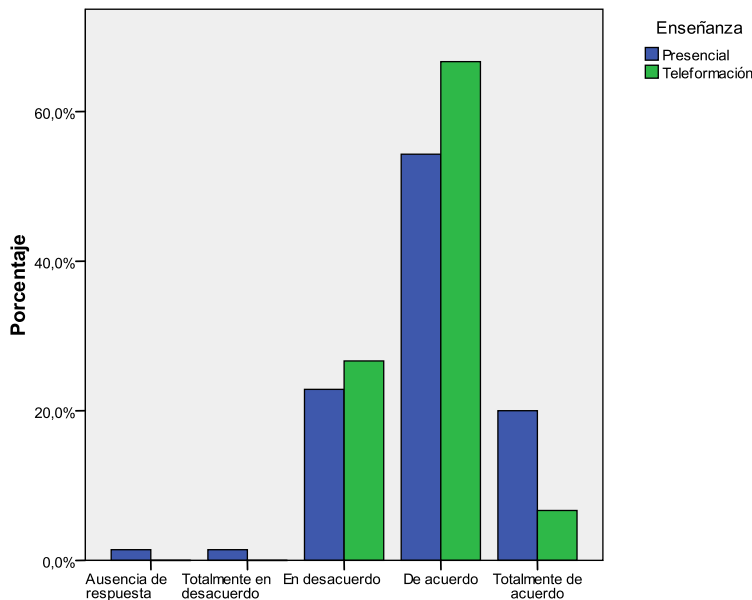
A la pregunta de si había satisfecho sus expectativas de aprendizaje, las respuestas fueron casi idénticas en ambos grupos: en torno a un 21% respondió que no, alrededor de un 52% que sí, y aproximadamente un 24% se mostró totalmente satisfecho⁶⁸.

⁶⁸ Este porcentaje en torno al 20% que no está de acuerdo disminuyó en la encuesta elaborada por la ULPGC, en la que solo un 10% de los estudiantes que respondieron afirmaron no estar de acuerdo con que los contenidos de la asignatura fuesen adecuados para alcanzar los objetivos formativos esperados.



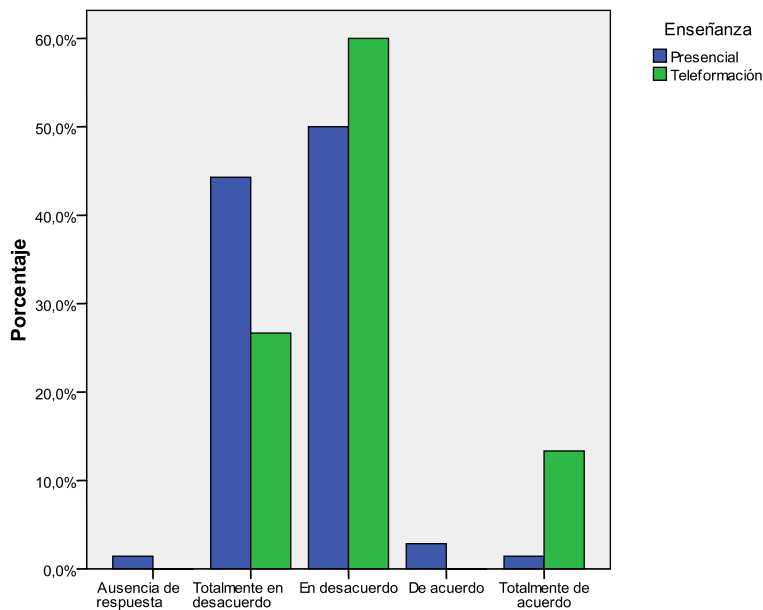
Ítem 17b: "Estoy satisfecho con el aprendizaje logrado"

A continuación se les preguntó si el nivel de la asignatura les pareció adecuado, a lo que un porcentaje similar, alrededor de un 25% de ambos grupos, respondió que no. El resto estuvo de acuerdo (entre un 54,3% y un 66,7%) o totalmente de acuerdo.



Ítem 17c: "La asignatura tiene un nivel adecuado"

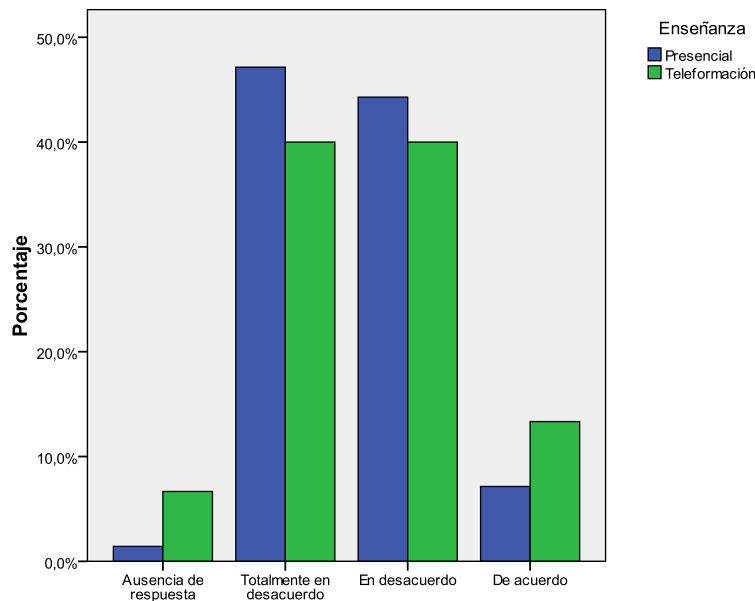
Después se encontraron con la afirmación de que la carga de trabajo semanal era excesiva, ante lo que alrededor de la mitad de la totalidad se mostró en desacuerdo y entre un 26,7% y un 44,3% totalmente en desacuerdo⁶⁹. Cabe señalar que un 4,3% del GC y un 13,3% del GE opinó que la carga era excesiva, por lo que aquí sí hay una diferencia significativa: el GC estuvo más satisfecho con la carga de trabajo semanal que el GE.



Ítem 17d: “La carga de trabajo es excesiva”

Por último se les preguntó si dicha carga de trabajo era superior a la de otras asignaturas. Las respuestas de ambos grupos fueron muy similares, casi todas ellas negativas. Solo un 7,1% en el GC y un 13,3% en el GE estuvieron de acuerdo con dicha afirmación.

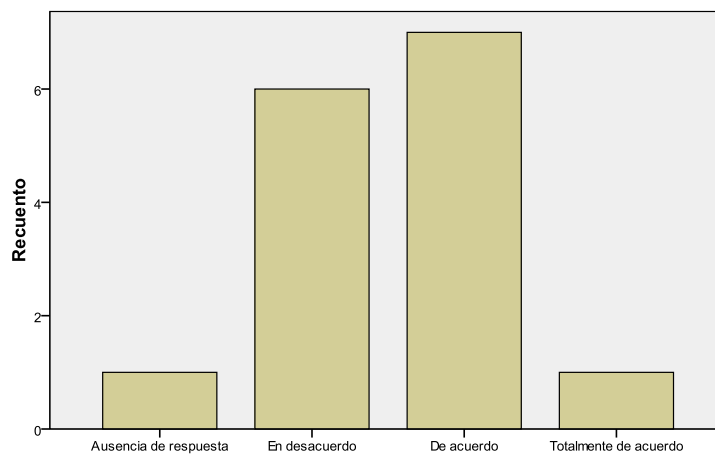
⁶⁹ En la encuesta de la ULPGC se recogía justamente la frase opuesta: “La carga de trabajo de esta asignatura, en general, ha sido la adecuada”, y el 50% estuvo de acuerdo y el 40% totalmente de acuerdo. O sea, los resultados son similares aunque en nuestro cuestionario se mostraron algo más críticos, pues algunos estuvieron en desacuerdo con la carga de trabajo, pero ninguno en la encuesta institucional.



Ítem 17e: "La carga de trabajo es superior a la de otras asignaturas"

Posteriormente se les pidió su opinión sobre el método de evaluación. En primer lugar, los estudiantes del GE debían manifestar si les parecía justo para su sistema de enseñanza, a lo que el 53,4% respondió afirmativamente.

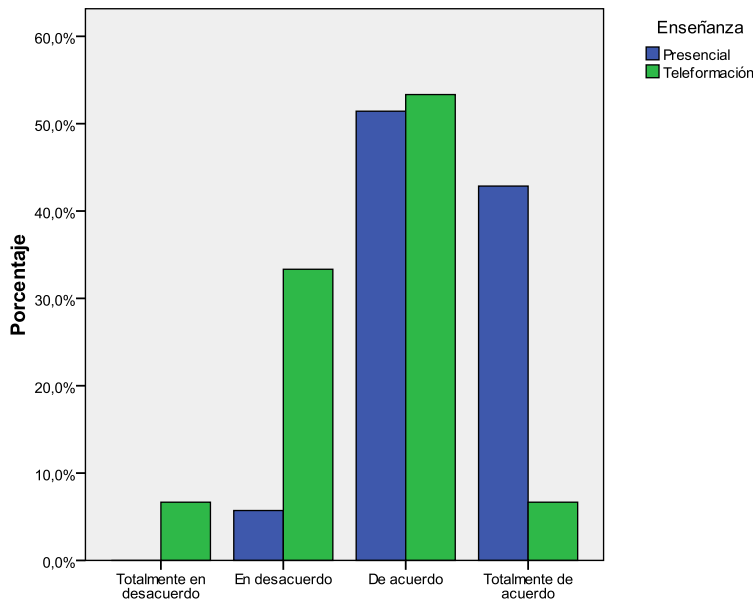
Gráfico de barras



Ítem 18a: "El sistema de evaluación es justo"

Después tenían que especificar si les parecía adecuado para asignaturas de idiomas. Poco más de la mitad de ambos grupos afirmó estar de acuerdo. Sin embargo, mientras un 42,9% del GC estuvo totalmente de acuerdo, solo un 6,7% del GE dio la

misma respuesta. Al mismo tiempo, un 5,7% de los primeros dijo no estar de acuerdo frente a un 34,3% de los segundos. Aquí se muestra nuevamente que hay un importante grado de insatisfacción con el sistema de evaluación entre los estudiantes del GE.



Ítem 18b: "El sistema de evaluación es adecuado para asignaturas de idiomas"

De hecho, después se pedía al GC que propusiesen otro sistema de evaluación si no estaban de acuerdo con el actual. Solo hubo cuatro respuestas válidas y todas ellas coincidieron en aumentar el peso de la prueba oral:

(Sobre 70 cuestionarios, 4 respuestas válidas, 63 en blanco y 3 nulas)

Categoría	Número de respuestas y porcentajes (4 – 100%)
1. Mayor porcentaje a la prueba oral	4 – 100%

Agrupación de respuestas del ítem 18d-Presencial (Sugerencias de otro sistema de evaluación)

Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes presenciales está de acuerdo con el sistema de evaluación o no se les ocurre ningún cambio.

De igual manera se procedió con los estudiantes del GE y respondió casi la mitad:

(Sobre 15 cuestionarios, 7 respuestas válidas, 5 en blanco y 3 nulas)

Categoría	Número de respuestas y porcentajes (7 – 100%)
1. Variar porcentajes: 50% actividades – 50% examen	4 – 57,2%
2. Variar porcentajes: 60% actividades – 40% examen	1 – 14,3%
3. No obligatoriedad de aprobar el examen para aprobar la asignatura	1 – 14,3%
4. Aumentar el porcentaje del examen y de las pruebas de <i>listening</i> y <i>speaking</i>	1 – 14,3%

Agrupación de respuestas del ítem 18c-Teleformación (Sugerencias de otro sistema de evaluación)

Más de la mitad de las sugerencias ofrecidas coincidieron en variar el peso de las actividades y del examen en la calificación final, de forma que ambos tuviesen la misma carga.

Se aprecia, en consecuencia, que en este ámbito de la asignatura hay un grado mucho mayor de insatisfacción entre los estudiantes del GE que los del GC en lo que respecta a la carga de trabajo semanal y al sistema de evaluación de la asignatura.

Por último, conocemos su valoración personal de la asignatura por medio de tres preguntas abiertas que hubo en el cuestionario. La siguiente tabla contiene las respuestas –ofrecidas por el 87,1% del GC– relativas a los aspectos positivos:

(Sobre 70 cuestionarios, 86 respuestas válidas, 8 en blanco y 1 nula)

Categoría	Número de respuestas y porcentajes (86 - 100%)
1. El enfoque en la actividad turística real	20 – 23,2%
2. Es una asignatura indispensable	18 – 20,9%
3. Hace mejorar el nivel de inglés	12 – 13,9%
4. Ayuda para el futuro laboral	8 – 9,3%
5. Explicaciones claras	6 – 7%
6. Ayuda a asimilar conocimientos que habías dado antes pero demasiado rápido para asimilarlos	5 – 5,8%
7. El enfoque en el vocabulario	3 – 3,5%
8. Es una asignatura amena	2 – 2,3%

9. La comunicación con personas de otra cultura	2 – 2,3%
10. Es dinámica	2 – 2,3%
11. Alta participación en las actividades	1 – 1,2%
12. Se trabajan las cuatro destrezas	1 – 1,2%
13. Uso adecuado de recursos	1 – 1,2%
14. Temario claro	1 – 1,2%
15. Tiene un buen nivel	1 – 1,2%
16. Interacción hablada en inglés	1 – 1,2%
17. Aportación de conocimientos básicos	1 – 1,2%
18. Ejercicios prácticos útiles	1 – 1,2%
19. Conocimiento de otra cultura	1 – 1,2%

Agrupación de respuestas del ítem 19a-Presencial (Aspectos positivos de la asignatura)

De forma casi idéntica respondió el 86,7% de los estudiantes del GE, con los siguientes comentarios:

(Sobre 15 cuestionarios, 13 respuestas válidas y 2 en blanco)

Categoría	Número de respuestas y porcentajes (13 – 100%)
1. El enfoque en la actividad turística real	5 – 38,5%
2. Hace mejorar el nivel de inglés	5 – 38,5%
3. Es una asignatura indispensable	1 – 7,7%
4. Recursos complementarios que ayudan	1 – 7,7%
5. Todos los aspectos	1 – 7,7%

Agrupación de respuestas del ítem 19a-Teleformación (Aspectos positivos de la asignatura)

No solo es similar el porcentaje de estudiantes de cada grupo que opinó, sino que también lo son los comentarios vertidos, pues la mayoría se refieren a que ayuda a mejorar el nivel de inglés y a su enfoque en la actividad turística.

Seguidamente, el 68,6% de los estudiantes del GC señaló aspectos negativos de la asignatura, aunque el 28,6% lo que indicó fue que no los hubo. Sus respuestas fueron:

(Sobre 70 cuestionarios, 49 respuestas válidas y 22 en blanco)

Categoría	Número de respuestas y porcentajes (49 – 100%)
1. Ninguno	14 – 28,6%
2. Poca práctica del inglés oral	7 – 14,3%
3. Nivel no muy alto	6 – 12,2%
4. Clases monótonas; poco dinamismo	6 – 12,2%
5. Gramática algo repetitiva	3 – 6,1%
6. Los estudiantes participan poco	2 – 4,1%
7. Demasiado énfasis en gramática básica; mucha gramática	2 – 4,1%
8. Poco tiempo	1 – 2%
9. Asignatura ya dada anteriormente	1 – 2%
10. Demasiado vocabulario	1 – 2%
11. Demasiado énfasis en turismo	1 – 2%
12. Dificultad de la comprensión auditiva	1 – 2%
13. Horario malo	1 – 2%
14. Poca intensidad	1 – 2%
15. Muy teórica	1 – 2%
16. Hay que trabajarlo fuera de clase	1 – 2%

Agrupación de respuestas del ítem 19b-Presencial (Aspectos negativos de la asignatura)

La más repetida –ofrecida por el 10% del alumnado– fue la de que había “poca práctica oral”, seguida por “el bajo nivel de la asignatura” y “clases monótonas o poco dinámicas”, expuestas por el 8,6% de los estudiantes.

Los integrantes del GE realizaron los siguientes comentarios:

(Sobre 15 cuestionarios, 14 respuestas válidas, 1 en blanco y 1 nula)

Categoría	Número de respuestas y porcentajes (14 – 100%)
1. Dificultad para mejorar el <i>listening</i> y el <i>speaking</i> por ser a distancia	4 – 28,6%
2. Ninguno	3 – 21,2%
3. Pocas sesiones presenciales para practicar el <i>speaking</i>	1 – 7,1%
4. Dificultad personal para hablar en inglés	1 – 7,1%

5. Repetición de estructuras gramaticales vistas en secundaria	1 – 7,1%
6. Nula práctica de comprensión de acentos diferentes (sueco, danés...)	1 – 7,1%
7. El examen oral	1 – 7,1%
8. No exigencia de un nivel mínimo de inglés para entrar en la carrera	1 – 7,1%
9. Facilidad para olvidar lo aprendido	1 – 7,1%

Agrupación de respuestas del ítem 19b-Teleformación (Aspectos negativos de la asignatura)

La única respuesta repetida por más de un estudiante (26,7% del total) se refiere a la dificultad para practicar las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral.

Finalmente se les preguntó cómo creían que podría mejorar la asignatura. Casi la mitad de las respuestas del GC sugirieron la realización de más práctica oral en clase y cerca del 20% propusieron clases más prácticas y participativas (suma de respuestas 2 y 3):

(Sobre 70 cuestionarios, 78 respuestas válidas y 11 en blanco)

Categoría	Número de respuestas y porcentajes (78 - 100%)
1. Realizando más práctica de expresión oral y comprensión auditiva en clase	38 – 48,7%
2. Con mayor participación de los estudiantes	9 – 11,5%
3. Con clases más amenas; más prácticas; con más juegos	6 – 7,7%
4. Con más horas de clase	4 – 5,1%
5. Subiendo el nivel	4 – 5,1%
6. Con más material audiovisual	2 – 2,6%
7. Representando los diálogos	2 – 2,6%
8. Trayendo a nativos para escuchar un inglés más real (más rápido...) o con un profesor nativo	2 – 2,6%
9. Estimulando la asistencia a clase	1 – 1,3%
10. Con más práctica de la pronunciación	1 – 1,3%
11. Haciendo obligatorio el programa Tándem (conversaciones con Erasmus	1 – 1,3%

ingleses)	
12. Con más tareas extras	1 – 1,3%
13. Realizando debates y exposiciones	1 – 1,3%
14. Dividiendo la clase en dos partes: teoría y práctica	1 – 1,3%
15. Dividiendo a los estudiantes en dos grupos según el nivel	1 – 1,3%
16. Exigiendo un nivel mínimo para matricularse	1 – 1,3%
17. Con el glosario al final del libro, no de cada módulo	1 – 1,3%
18. Realizando los ejercicios gramaticales en casa no en clase	1 – 1,3%
19. Imponiendo solo inglés en clase	1 – 1,3%

Agrupación de respuestas del ítem 19c-Presencial (Sugerencias para mejorar la asignatura)

De forma similar, una vez más los estudiantes del GE insisten en realizar más práctica oral (69,2%), como observamos en las dos primeras respuestas:

(Sobre 15 cuestionarios, 13 respuestas válidas y 3 nulas)

Categoría	Número de respuestas y porcentajes (13 – 100%)
1. Realizando más práctica de expresión oral y comprensión auditiva	7 – 53,8%
2. Con más sesiones presenciales para practicar el <i>speaking</i>	2 – 15,4%
3. Dando más estructuras coloquiales	1 – 7,7%
4. Utilizando el chat para los que no pueden asistir a las sesiones presenciales	1 – 7,7%
5. Con un contenido más esquematizado	1 – 7,7%
6. Con más exámenes aunque no cuenten	1 – 7,7%

Agrupación de respuestas del ítem 19c-Teleformación (Sugerencias para mejorar la asignatura)

A continuación vamos a analizar si los estudiantes quedaron satisfechos con la labor desempeñada por el profesor durante el desarrollo de la asignatura y si ambos

grupos lo valoraron de igual manera⁷⁰. De no ser así, esto podría influir en los resultados obtenidos en las pruebas.

En primer lugar, el 97,1% del GC se mostró de acuerdo o totalmente de acuerdo con que el profesor estaba comprometido con la asignatura, y el 1,4% en desacuerdo. De forma similar, en el GE todos estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo. La única diferencia es que en este último grupo, el porcentaje de estudiantes totalmente de acuerdo es muy superior (73,3%) al de los que están de acuerdo, mientras que en el primero los porcentajes son más cercanos.

Tabla de contingencia Item15a: Profesor- Comprometido con la asignatura

			Enseñanza		Total
			Presencial	Teleformación	
Item15a	Ausencia de respuesta	Recuento	1	0	1
		% dentro de Enseñanza	1,4%	,0%	1,2%
	En desacuerdo	Recuento	1	0	1
		% dentro de Enseñanza	1,4%	,0%	1,2%
	De acuerdo	Recuento	28	4	32
		% dentro de Enseñanza	40,0%	26,7%	37,6%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	40	11	51
		% dentro de Enseñanza	57,1%	73,3%	60,0%
Total		Recuento	70	15	85
		% dentro de Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%

En lo que se refiere a si el profesor mantenía una actitud receptiva ante las dudas o problemas de los estudiantes, los porcentajes son muy similares y muestran un grado de satisfacción alto.

⁷⁰ La encuesta elaborada por la ULPGC, tanto la de las titulaciones presenciales como la de teleformación, recogió una última aseveración, a modo de resumen, que rezaba: “En general, estoy satisfecho con la labor docente del profesor” (en las titulaciones presenciales) y “En general, considero que el trabajo del profesor ha sido excelente” (en teleformación). En esta asignatura de Inglés II, el 100% de los estudiantes presenciales escogió la respuesta “sí” (las otras eran “no” y “ns/nc”). En teleformación el 80% respondió que estaba totalmente de acuerdo y el 20% restante que estaba de acuerdo.

Tabla de contingencia Ítem15b: Profesor - Actitud receptiva

			Enseñanza		Total
			Presencial	Teleformación	
Item15b	Ausencia de respuesta	Recuento	1	1	2
		% dentro de Enseñanza	1,4%	6,7%	2,4%
	En desacuerdo	Recuento	2	0	2
		% dentro de Enseñanza	2,9%	,0%	2,4%
	De acuerdo	Recuento	19	3	22
		% dentro de Enseñanza	27,1%	20,0%	25,9%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	48	11	59
		% dentro de Enseñanza	68,6%	73,3%	69,4%
Total		Recuento	70	15	85
		% dentro de Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%

Esto mismo ocurre después, cuando se les preguntó si en caso de necesitar ayuda la obtenían sin dificultad: el resultado es casi idéntico⁷¹.

Tabla de contingencia Ítem15c: Profesor - Pronta resolución de dudas

			Enseñanza		Total
			Presencial	Teleformación	
Item15c	Ausencia de respuesta	Recuento	1	0	1
		% dentro de Enseñanza	1,4%	,0%	1,2%
	En desacuerdo	Recuento	2	0	2
		% dentro de Enseñanza	2,9%	,0%	2,4%
	De acuerdo	Recuento	17	4	21
		% dentro de Enseñanza	24,3%	26,7%	24,7%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	50	11	61
		% dentro de Enseñanza	71,4%	73,3%	71,8%
Total		Recuento	70	15	85
		% dentro de Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%

⁷¹ En tres ítems semejantes de la encuesta institucional a los estudiantes de teleformación (“El profesor-tutor ha resuelto en tiempo y forma las dudas y preguntas formuladas”, “El profesor-tutor ha estado accesible para ser consultado mediante las tutorías, e-mail, etc.” y “La comunicación por tutoría electrónica fue oportuna y rápida”) se obtuvo un resultado casi idéntico: el 80% respondió que estaba totalmente de acuerdo y el 20% de acuerdo con las tres afirmaciones.

Ante la pregunta de si entendían las aclaraciones o explicaciones sin dificultad, la única diferencia reseñable es que en el caso de los estudiantes del GE hay mayor diferencia entre los que están totalmente de acuerdo (66,7%) y los que están de acuerdo (26,7%), mientras que en el GC los porcentajes son más cercanos (54,3% y 40%).

Tabla de contingencia Ítem15d: Profesor - Explicaciones claras

			Enseñanza		Total
			Presencial	Teleformación	
Ítem15d	Ausencia de respuesta	Recuento	2	0	2
		% dentro de Enseñanza	2,9%	,0%	2,4%
	En desacuerdo	Recuento	2	1	3
		% dentro de Enseñanza	2,9%	6,7%	3,5%
	De acuerdo	Recuento	28	4	32
		% dentro de Enseñanza	40,0%	26,7%	37,6%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	38	10	48
		% dentro de Enseñanza	54,3%	66,7%	56,5%
Total	Recuento	70	15	85	
	% dentro de Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%	

A continuación tenían que expresar si, desde su punto de vista, el profesor tenía las clases (en el caso de la asignatura presencial) bien preparadas, o el trabajo semanal (en el caso de teleformación) bien organizado. Los resultados fueron casi iguales a los anteriores, salvo que en el GC bajó ligeramente el porcentaje de estudiantes totalmente de acuerdo y subió el de los que estaban de acuerdo. Ello muestra un grado de satisfacción superior en el GE⁷².

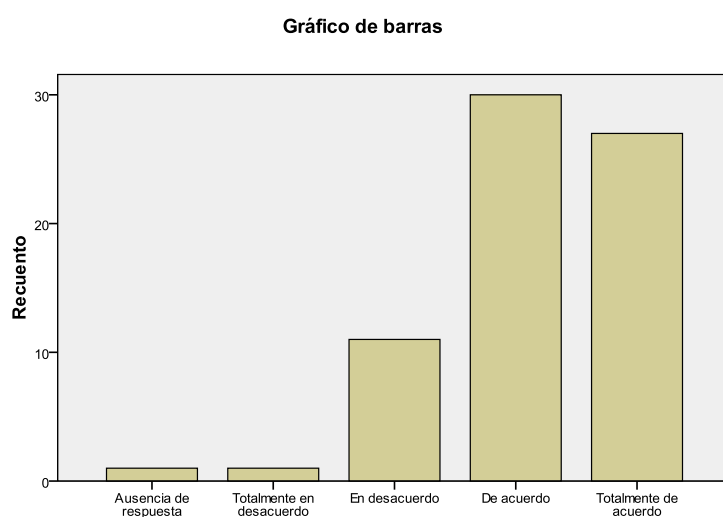
Tabla de contingencia Ítem15e: Profesor - Buena organización de la docencia

			Enseñanza		Total
			Presencial	Teleformación	
Ítem15e	Ausencia de respuesta	Recuento	1	0	1
		% dentro de Enseñanza	1,4%	,0%	1,2%
	En desacuerdo	Recuento	2	0	2
		% dentro de Enseñanza	2,9%	,0%	2,4%

⁷² Una vez más, la encuesta de la ULPGC a los estudiantes presenciales incluyó una pregunta similar: “¿El profesor prepara, dirige y estructura bien las prácticas?”. La totalidad respondió afirmativamente, con lo que el resultado es casi igual al obtenido en nuestro cuestionario (95,7%).

De acuerdo	Recuento	38	4	42
	% dentro de Enseñanza	54,3%	26,7%	49,4%
Totalmente de acuerdo	Recuento	29	11	40
	% dentro de Enseñanza	41,4%	73,3%	47,1%
Total	Recuento	70	15	85
	% dentro de Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%

El siguiente ítem pedía a los estudiantes presenciales su opinión sobre si el profesor hacía las clases participativas. El 81,4% estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación⁷³.

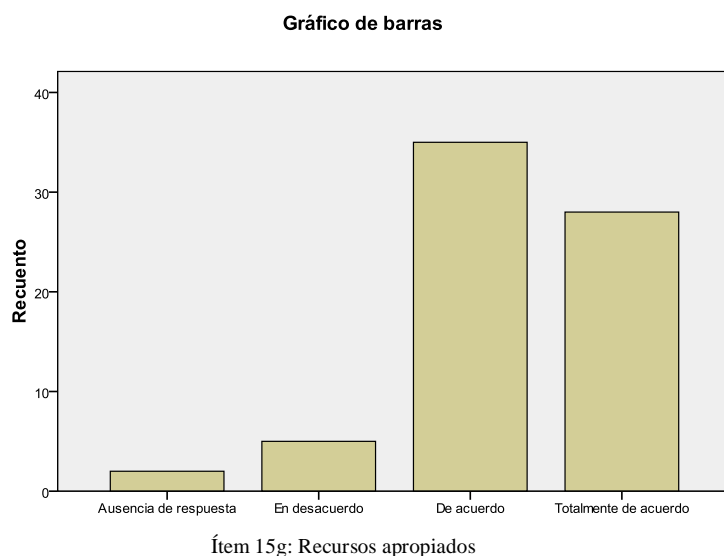


Ítem 15f: Clases participativas

Después preguntamos a estos mismos estudiantes si consideraban que los recursos usados en las clases eran los apropiados para la enseñanza del inglés, a lo que el 90% respondió que estaba de acuerdo o totalmente de acuerdo⁷⁴.

⁷³ La encuesta institucional también afirmaba “El profesor-tutor fomenta la participación”, con lo que el 60% estuvo totalmente de acuerdo, el 30% de acuerdo y el resto no contestó.

⁷⁴ De forma similar, en la encuesta de la ULPGC a los estudiantes presenciales se les preguntó si estaban de acuerdo con la afirmación “Los materiales elaborados y recomendados por el profesor son útiles para desarrollar las prácticas”, a lo que el 100% respondió afirmativamente, por lo que prácticamente coincide con nuestro cuestionario. A los de teleformación se les proporcionó la afirmación “Los documentos y mensajes proporcionados por el profesor-tutor han ayudado a mejorar mi proceso de aprendizaje”, con la que todos estuvieron de acuerdo.



Al preguntarles después a los estudiantes del GC qué otros recursos se podrían usar, obtuvimos las siguientes respuestas:

(Sobre 70 cuestionarios, 21 respuestas válidas, 39 en blanco y 10 nulas)

Categoría	Número de respuestas y porcentajes (21 – 100%)
1. Más recursos audiovisuales (películas, vídeos, canciones)	18 – 85,7%
2. Hacer exposiciones con <i>power point</i>	1 – 4,8%
3. Lectura de libros	1 – 4,8%
4. Otros libros de inglés	1 – 4,8%

Agrupación de respuestas del ítem 15h-Presencial (Sugerencias de otros recursos)

Es decir, hubo cuatro diferentes pero una de ellas la escogió la gran mayoría y se refiere al uso de más recursos audiovisuales.

Vemos que, de forma general, están satisfechos con la labor docente del profesor, por lo que esto no es un factor relevante para el estudio comparativo de los resultados de las pruebas.

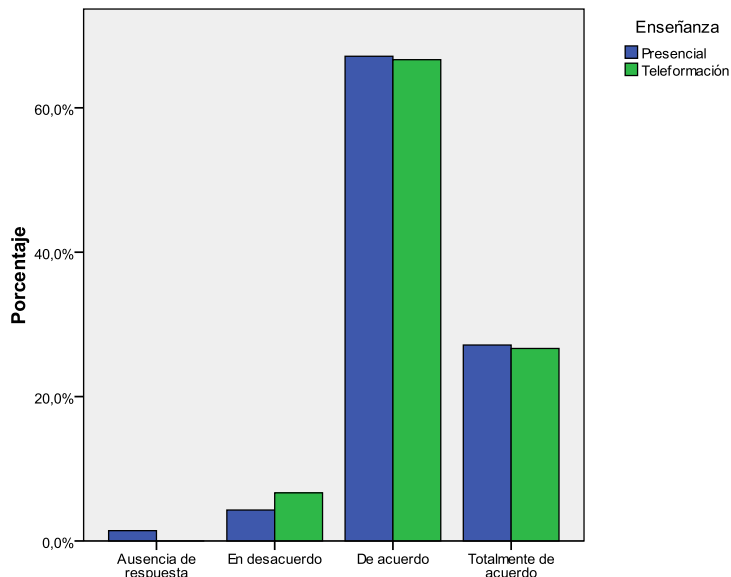
Otro elemento básico para ambos grupos es el manual de la asignatura, que se ha elaborado específicamente para esta asignatura. En primer lugar, todos los estudiantes de ambos grupos (salvo uno del GC que no respondió) estuvieron de acuerdo o

totalmente de acuerdo con que es importante tener un manual que recoja todo el contenido.

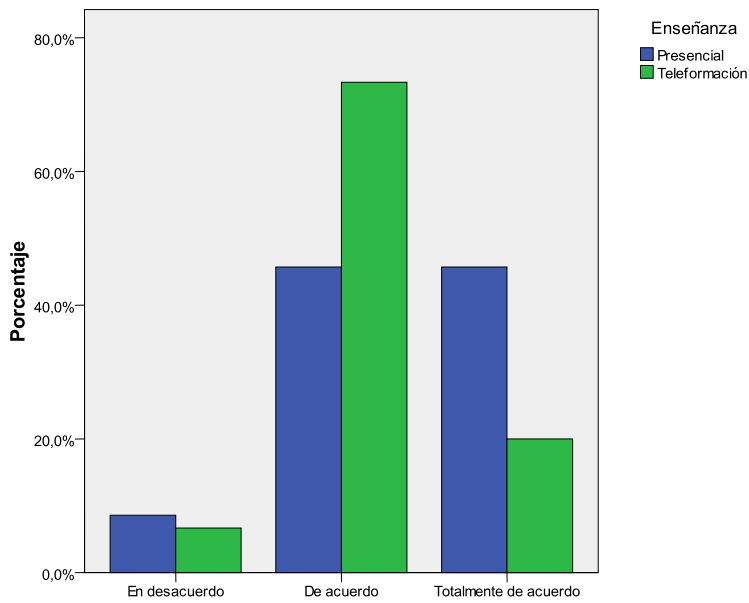
Tabla de contingencia ítem 13a: "Es importante tener un manual de la asignatura"

			Enseñanza		Total
			Presencial	Teleformación	
Item13a	Ausencia de respuesta	Recuento	1	0	1
		% dentro de Enseñanza	1,4%	,0%	1,2%
	De acuerdo	Recuento	14	4	18
		% dentro de Enseñanza	20,0%	26,7%	21,2%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	55	11	66
		% dentro de Enseñanza	78,6%	73,3%	77,6%
Total		Recuento	70	15	85
		% dentro de Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%

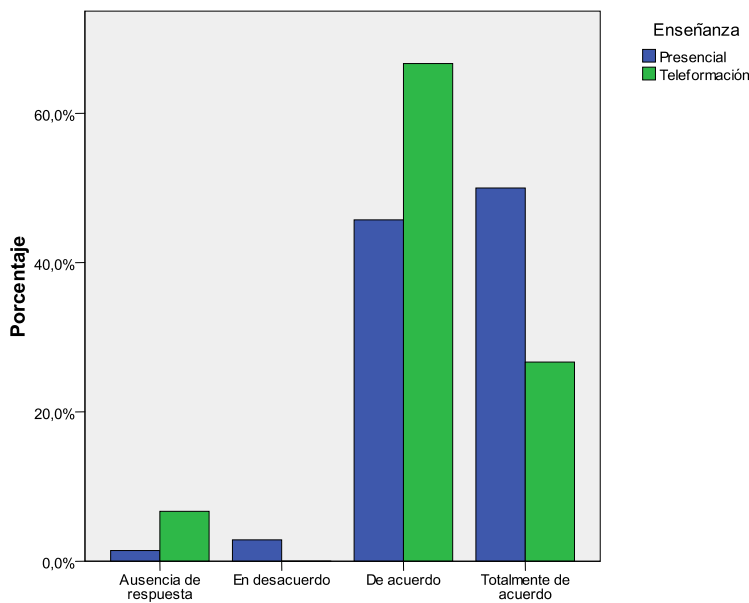
Los cuestionarios nos muestran también que alrededor del 95% de ambos grupos estuvo satisfecho con el manual, tanto con la forma en que se estructuran los contenidos de los módulos como con la claridad y su utilidad. Así lo muestran los siguientes gráficos:



Ítem 13b: Estructura de los módulos adecuada



Ítem 13c: Claridad de las explicaciones



Ítem 13d: Utilidad de los ejercicios

En suma, comprobamos que el grado de satisfacción con el manual fue muy elevado en ambos grupos en todos los aspectos recogidos en el cuestionario: aproximadamente el 95% del total de estudiantes estuvo de acuerdo o totalmente de

acuerdo con la utilidad y claridad de su contenido. Además, no se registraron diferencias significativas entre el GC y el GE.

A lo largo del curso, complementamos el manual y las clases con archivos que subimos al apartado de ‘Recursos complementarios’ de la página web de ambas asignaturas: archivos auditivos, ejercicios de vocabulario y gramaticales, textos, vídeos, etc. Según los datos recogidos en los cuestionarios, todos los estudiantes del GE (uno no contestó) y el 91,4% de los del GC respondieron que eran muy útiles⁷⁵, tal y como muestra la siguiente tabla.

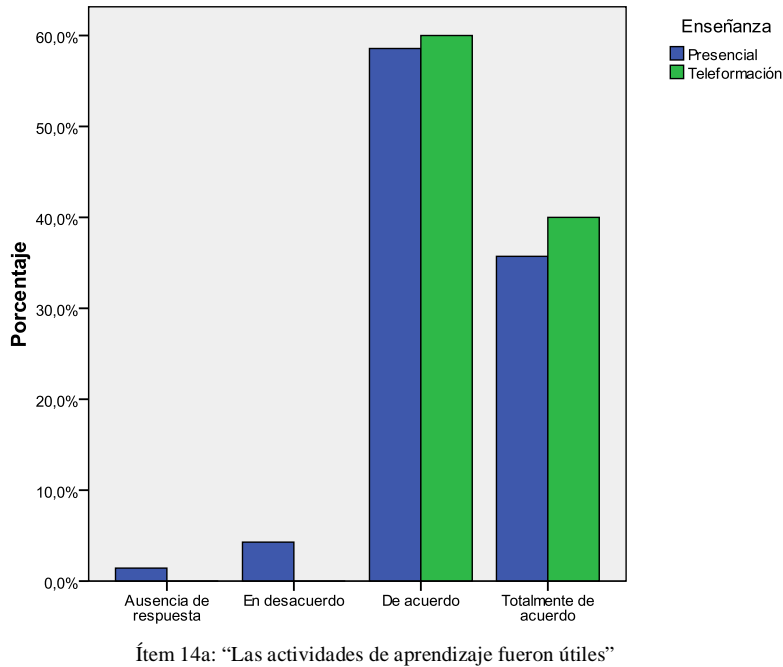
Tabla de contingencia Ítem 5d: “Los archivos introducidos son útiles”

			Enseñanza		Total
			presencial	teleformación	
Ítem5d	Ausencia de respuesta	Recuento	1	1	2
		% dentro de Enseñanza	1,4%	6,7%	2,4%
	En desacuerdo	Recuento	5	0	5
		% dentro de Enseñanza	7,1%	,0%	5,9%
	De acuerdo	Recuento	31	7	38
		% dentro de Enseñanza	44,3%	46,7%	44,7%
	Totalmente de acuerdo	Recuento	33	7	40
		% dentro de Enseñanza	47,1%	46,7%	47,1%
Total	Recuento	70	15	85	
	% dentro de Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%	

Por otro lado, la realización de las actividades de aprendizaje supone una parte importante de la asignatura, puesto que están diseñadas para la práctica y asimilación de los contenidos explicados previamente. Además, la calificación obtenida forma parte de la calificación final. Vamos a conocer la visión de los estudiantes al respecto. Primeramente, observamos que ambos grupos consideran que les facilitó el aprendizaje: alrededor de un 59% afirmó que estaban de acuerdo y en torno a un 38% totalmente de

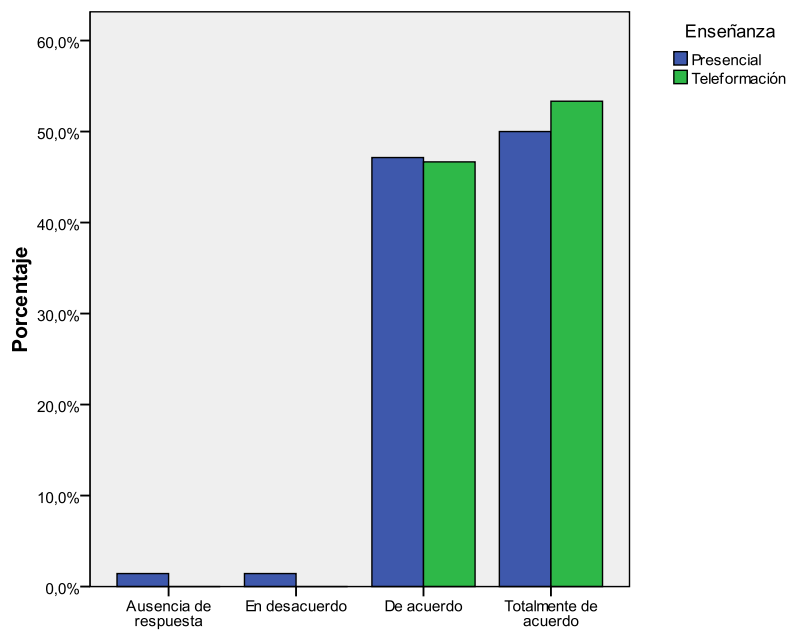
⁷⁵ Así lo muestra también la encuesta institucional de teleformación, que incluía la afirmación “Los documentos y mensajes proporcionados por el profesor-tutor han ayudado a mejorar mi proceso de aprendizaje”, con la que la totalidad se mostró de acuerdo o totalmente de acuerdo.

acuerdo. No obstante, un 4,4% de estudiantes del GC no estuvo de acuerdo. No hay, por lo tanto, diferencias significativas⁷⁶.



También fueron mínimas las diferencias cuando se les preguntó si las correcciones de aquellas les habían resultado útiles. La mitad (o ligeramente por encima) de los estudiantes indicó que estaba totalmente de acuerdo y casi la mitad de acuerdo. Un 1,4% del GC afirmó que no estaba de acuerdo.

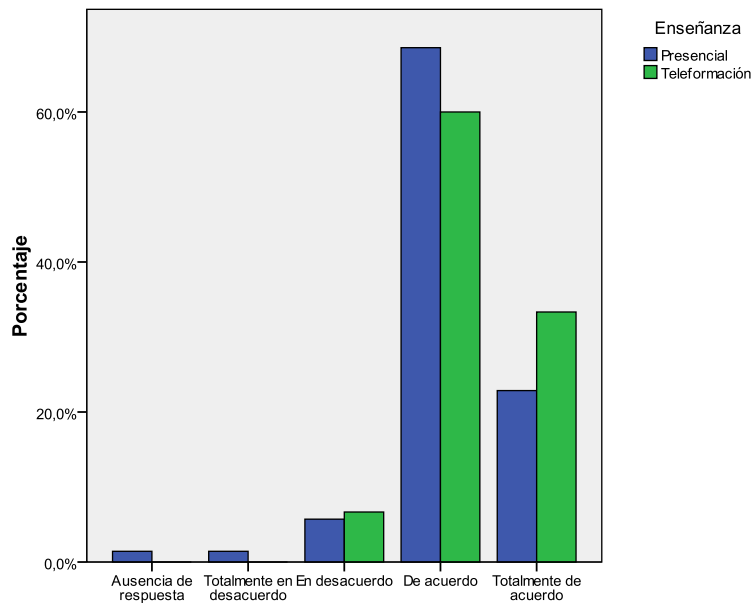
⁷⁶ De igual manera, de los estudiantes del GE que respondieron a la encuesta institucional, el 30% manifestó estar de acuerdo y el 50% totalmente de acuerdo con la frase: "Las actividades de evaluación fomentan la reflexión crítica y la asimilación de los contenidos". El 20% restante no respondió.



Ítem 14b: "La corrección de las actividades de aprendizaje me resultó útil"

Tampoco se observan grandes diferencias en el siguiente gráfico. La pregunta ahora se refería a si el nivel y esfuerzo requerido para la realización de las actividades les pareció adecuado. Un pequeño porcentaje estuvo en desacuerdo o totalmente en desacuerdo (7,1% en el GC y 6,7% en el GE); la mayoría de ambos grupos estuvo de acuerdo (68,6% y 60%, respectivamente) y el resto totalmente de acuerdo (22,9% y 33,3%)⁷⁷.

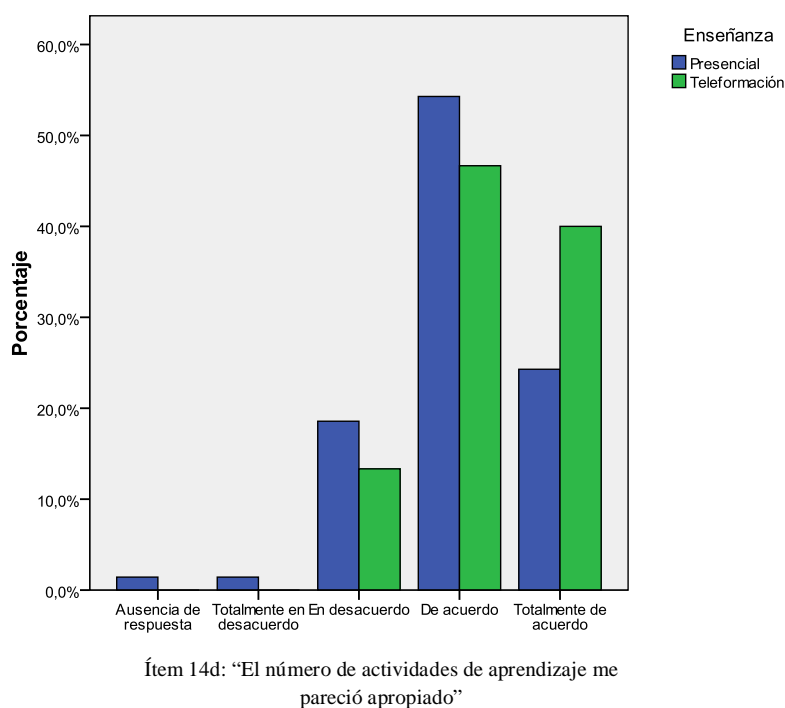
⁷⁷ En esta línea, la encuesta institucional preguntó a los estudiantes de teleformación si les parecían adecuados los criterios de evaluación utilizados en las actividades, a lo que el 60% respondió que estaba totalmente de acuerdo y el 40%, de acuerdo.



Ítem 14c: "El nivel de las actividades de aprendizaje me pareció adecuado"

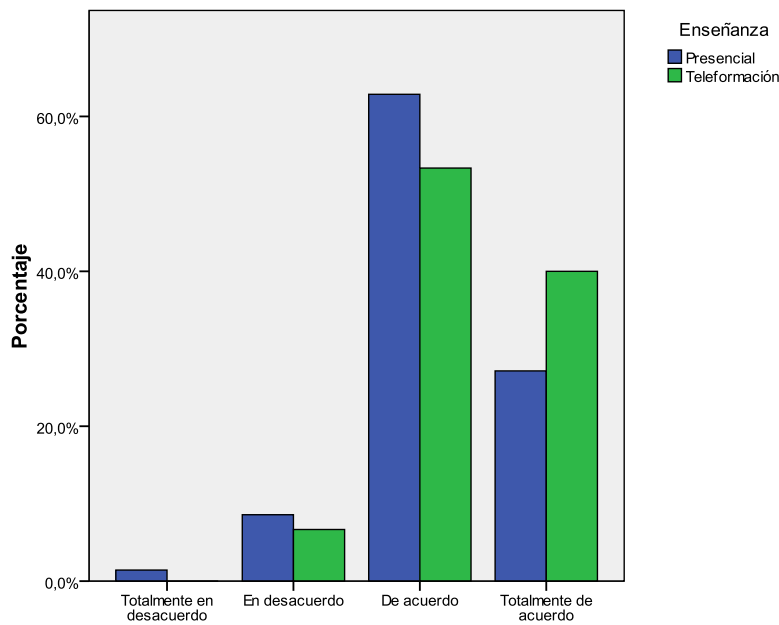
Hasta aquí, por lo tanto, ambos grupos muestran un alto grado de satisfacción con las actividades de aprendizaje.

Después se les preguntó si les parecía adecuado su número. Aquí se observa que aumenta el porcentaje en desacuerdo, un 20% en el GC y un 13,3% en el GE. Estuvieron de acuerdo un 54,3% y un 46,7%, y totalmente de acuerdo, un 24,3% y un 40%. Esto muestra que, en general, los estudiantes del GC están menos satisfechos que los del GE. Conviene recordar aquí que, aunque los primeros efectuaron diversas actividades, solamente dos contaron para la calificación final, mientras que los segundos hicieron una por módulo, con un total de seis.



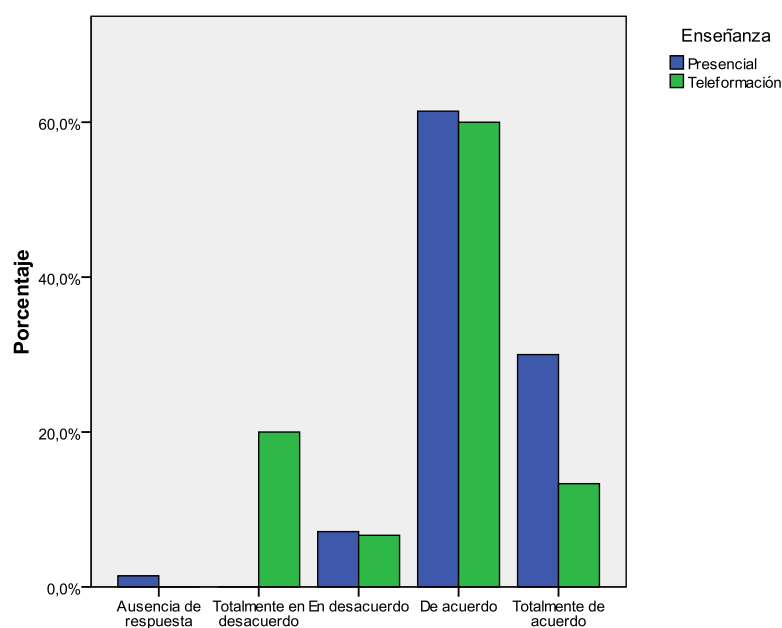
También en lo que respecta al tipo de actividades, los estudiantes del GE se mostraron más satisfechos: un 40% totalmente de acuerdo, frente a un 27,1% del GC. El porcentaje que estuvo de acuerdo es similar: 53,3 y 62,9% respectivamente. Además, hay un 10% del GC que no estuvo de acuerdo o estuvo totalmente en desacuerdo, frente a un 6,7% del GE⁷⁸.

⁷⁸ De forma similar, los estudiantes de teleformación que respondieron a la encuesta institucional manifestaron estar de acuerdo (10%) o totalmente de acuerdo (70%) con que "Las actividades de evaluación intentan conectar los contenidos de la asignatura con la actual práctica profesional". El 10% restante no respondió.



Ítem 14e: "El tipo de actividades de aprendizaje fue adecuado"

En cuanto al porcentaje de la calificación final que representaban las actividades –el 40% para los estudiantes del GE y el 15% para los del GC–, alrededor del 60% de ambos grupos afirmó estar de acuerdo y aproximadamente un 7% no estarlo. Sin embargo, hay diferencias notorias entre los que indicaron que estaban totalmente en desacuerdo, un 20% del GE y ninguno del GC, y los que estaban totalmente de acuerdo, un 13,3% y un 30% respectivamente. Es decir, hay un grado mayor de satisfacción en este punto entre los estudiantes presenciales. De hecho, los matriculados en teleformación en este curso académico pidieron que aumentara el porcentaje que representan las actividades, y, finalmente, lo consiguieron: a partir del curso siguiente pasó a ser un 50% de la calificación final para todas las carreras ofrecidas por este sistema.



Ítem 14f: "El porcentaje en la calificación final es adecuado"

Finalmente, por medio de la pregunta abierta "¿Qué sugerencias propondrías para mejorar las actividades?" obtuvimos varios comentarios. En el GC, casi la mitad se referían a la realización de un número mayor. Además, un porcentaje relevante (28,6%) sugería un aumento de las orales, tal y como observamos en la siguiente tabla con las respuestas categorizadas.

(Sobre 70 cuestionarios, 21 respuestas válidas, 28 en blanco y 21 nulas)

Categoría	Número de respuestas y porcentajes (21 - 100%)
1. Mayor número de actividades	10 – 47,6%
2. Más actividades orales	6 – 28,6%
3. Actividades más prácticas	1 – 4,8%
4. Exponerlas en clase	1 – 4,8%
5. Que incluyan las excepciones de los puntos gramaticales tratados	1 – 4,8%
6. Actividades más extensas	1 – 4,8%
7. Actividades siempre individuales	1 – 4,8%

Agrupación de respuestas del ítem 14g-Presencial (Sugerencias para mejorar las actividades)

Todas las respuestas nulas se debieron a que no respondían exactamente lo que se les preguntaba, sino que se referían a la asignatura en general, o sea, al ítem 19c.

También los estudiantes del GE ofrecieron diversas sugerencias, como se observa en la siguiente tabla, que incluían tanto aumentar como disminuir su número. La única que se repitió (42,8%) fue la de realizar solamente actividades orales.

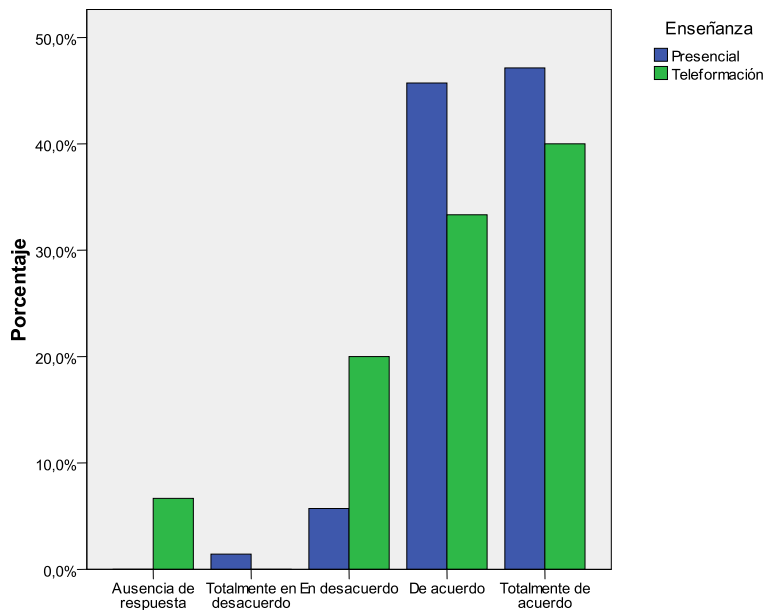
(Sobre 15 cuestionarios, 7 respuestas válidas, 7 en blanco y 1 nula)

Categoría	Número de respuestas y porcentajes (7 – 100%)
1. Realizar solo actividades orales	3 – 42,8%
2. Dar más tiempo para su realización	1 – 14,3%
3. Incrementar el número de actividades	1 – 14,3%
4. Reducir el número de actividades pero que sean más complejas	1 – 14,3%
5. Introducir actividades con más “vidilla”	1 – 14,3%

Agrupación de respuestas del ítem 14g-Teleformación (Sugerencias para mejorar las actividades)

Una herramienta que también formó parte de la asignatura fue el campus virtual, aunque mientras que para el GE constituyó un elemento imprescindible, para el GC fue complementario, usándose solo para colocar archivos adicionales, para dar avisos a los estudiantes y, en muy escasa medida, para la comunicación entre ellos y el profesor.

Por lo que vemos en los cuestionarios, a la mayoría de ambos grupos el campus virtual les pareció muy útil: a un 92,8% del GC y a un 73,3% del GE. Llama la atención aquí que un 20% de estos últimos haya respondido que no les pareció muy útil a pesar de que es su entorno de enseñanza y aprendizaje. Cabría interpretar que se están refiriendo al campus virtual específico de la ULPGC: justamente por el hecho de ser una herramienta básica para ellos, le exigen más. Sin embargo, dado que para los estudiantes del GC es algo complementario, el grado de exigencia es menor.

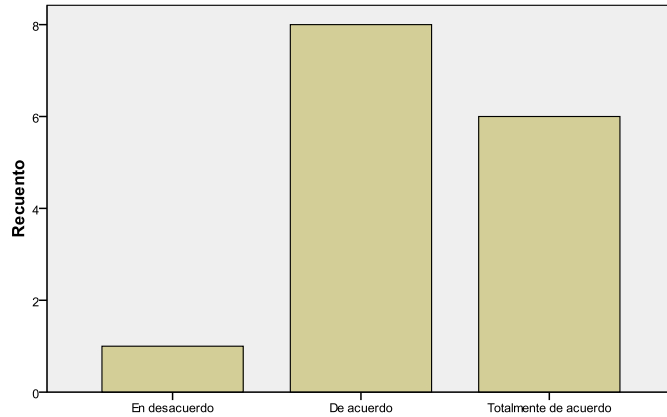


Ítem 5b: Utilidad del campus virtual

La trascendencia del campus virtual para los integrantes del GE nos condujo a introducir preguntas en el cuestionario con el fin de conocer con más profundidad su visión no solo del campus sino de este sistema en general. Aunque esta información no se puede comparar puesto que es exclusiva de este grupo, consideramos importante saber si se quedaron satisfechos y si encontraron dificultades.

Uno de los problemas que puede surgir ante este nuevo sistema de aprendizaje es el manejo de las nuevas herramientas, ya que no todos los estudiantes tienen experiencias previas en esta área. Como es lógico, la ausencia de habilidad puede llevar a resultados negativos en el aprendizaje, tal y como constatan Cocannon, Flynn y Campbell (2005: 507), quienes han encontrado que las habilidades y actitudes de los usuarios son un excelente criterio para predecir el éxito de un curso en línea. Por ello, en primer lugar se pidió al GE su opinión sobre la frase “Me parece sencillo de usar”, referido al campus virtual. Como se observa en el gráfico, casi la totalidad de las respuestas fueron afirmativas.

Gráfico de barras

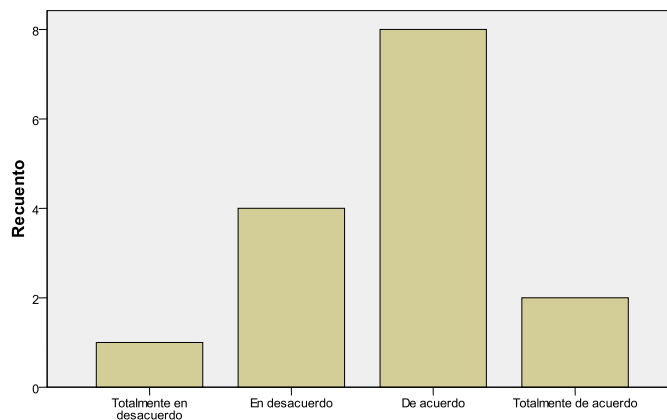


Ítem 5a: “El campus virtual es sencillo de usar”

Cabe añadir que estos estudiantes, como todos los matriculados en titulaciones de Teleformación de la ULPGC, al iniciar sus estudios se matriculan obligatoriamente de una asignatura denominada ‘Introducción a la teleformación’, cuyo fin es dar a conocer el manejo de la plataforma.

Después, en el cuestionario se pidió al GE su opinión sobre la frase “Considero que el campus virtual está bien estructurado” y, aunque la mayoría estuvo de acuerdo, un 26,7% no lo estuvo.

Gráfico de barras



Ítem 5c: “El campus virtual está bien estructurado”

En general, por lo tanto, los estudiantes se sintieron satisfechos con el campus virtual. Además, les preguntamos cómo se podría mejorar, a lo que contestaron con las siguientes sugerencias:

(Sobre 15 cuestionarios, 6 respuestas válidas, 5 en blanco y 4 nulas)

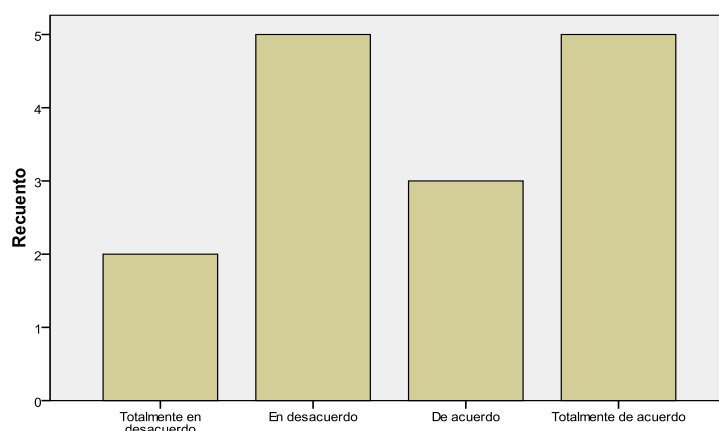
Categoría	Número de respuestas y porcentajes (6 – 100%)
1. Mejorando la plataforma para que no se interrumpa	2 – 33,3%
2. Cambiando a otra plataforma mejor	1 – 16,7%
3. Introduciendo herramientas interactivas	1 – 16,7%
4. Introduciendo clases y tutorías virtuales	1 – 16,7%
5. Haciéndolo más dinámico	1 – 16,7%

Agrupación de respuestas del ítem 12-Teleformación (Sugerencias para mejorar el campus virtual)

Es decir, por un lado se refieren a la mejora de la plataforma en sí o a su sustitución y, por otro, a la introducción de herramientas más dinámicas e interactivas. Las cuatro respuestas nulas se deben a que no respondieron exactamente la pregunta.

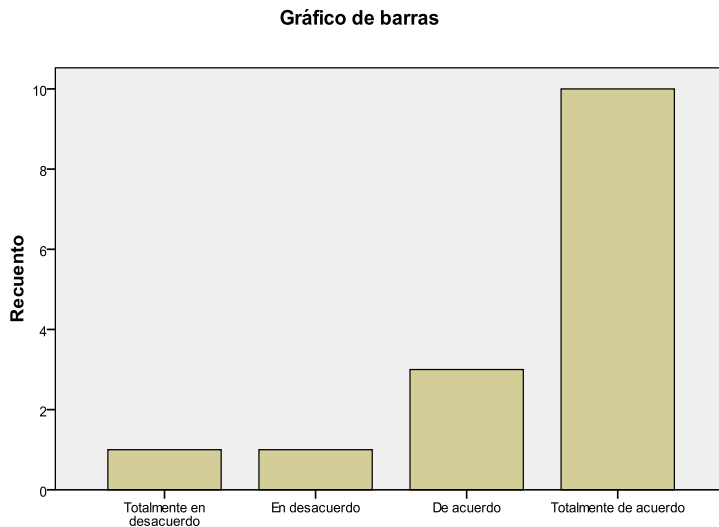
En lo referente al sistema de enseñanza y aprendizaje virtual, al 53,4% les pareció más difícil por carecer de clases presenciales.

Gráfico de barras



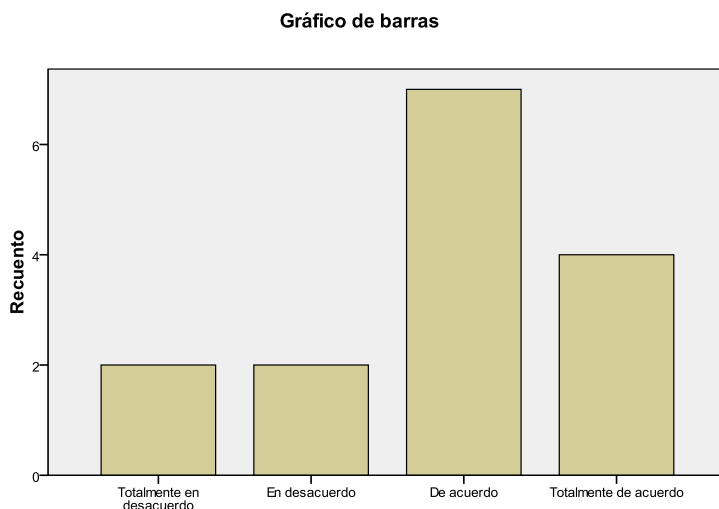
Ítem 16a: "El sistema de enseñanza virtual es más difícil"

A la pregunta de si lo encontraron útil para los que no pueden asistir a clases presenciales, un 13,3% respondió negativamente. Es decir, este porcentaje de estudiantes no estuvo en absoluto satisfecho con este sistema, pues no les pareció útil ni si quiera en este caso.



Ítem 16b: "Sistema útil para los que no pueden asistir a clase"

También se les pidió que valoraran la afirmación de que este sistema es "Más difícil para aprender idiomas", con la que el 73,3% estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo.



Ítem 16c: "Sistema más difícil para aprender idiomas"

En conclusión, aproximadamente la mitad considera este tipo de enseñanza más arduo que el presencial (a pesar de que les parece útil para quien no puede asistir a clases presenciales) y las tres cuartas partes lo encuentran especialmente difícil para asignaturas de idiomas.

Por último, a continuación exponemos las sugerencias que ofrecieron para mejorar este sistema.

(Sobre 15 cuestionarios, 12 respuestas válidas, 2 en blanco y 1 nula)

Categoría	Número de respuestas y porcentajes (12 – 100%)
1. Con clases pregrabadas	2 – 16,7%
2. Usando la <i>webcam</i> en las sesiones presenciales para los que no pueden asistir	2 – 16,7%
3. Con más sesiones presenciales	2 – 16,7%
4. Con menos actividades escritas y más parte oral	1 – 8,3%
5. Con herramientas <i>online</i>	1 – 8,3%
6. Potenciando la interacción entre usuarios	1 – 8,3%
7. Con citas en la “sala de reuniones” para resolver dudas	1 – 8,3%
8. Con sesiones presenciales más largas para practicar el oral	1 – 8,3%
9. Utilizando recursos como el Skype para realizar charlas virtuales en directo	1 – 8,3%

Agrupación de respuestas del ítem 16d-Teleformación (Sugerencias para mejorar el sistema)

La mayoría de ellas (nueve de doce) van en la dirección de aumentar el contacto con el profesor, bien mediante un número más elevado de sesiones presenciales o de mayor duración, mediante el Skype, con una cámara web o en la “sala de reuniones”.

Autoevaluación del trabajo realizado

En una segunda parte de este apartado sobre el desarrollo del curso desde la óptica de los estudiantes, vamos a conocer la autoevaluación que los propios estudiantes hicieron

sobre el tiempo que emplearon en la asignatura, el esfuerzo realizado y los recursos que utilizaron.

Comenzaremos por el nivel de dedicación a la asignatura. Para los estudiantes presenciales, un recurso básico es la asistencia a clase. Sin embargo, no todos lo hacen porque no es obligatorio, aunque sí lo son los trabajos que tienen que entregar, que representan el 15% de la calificación final. Durante el curso académico estudiado, venían a clase una media de 22 estudiantes en un grupo y 38 en el otro, o sea 60. Hubo un total de 27 días de clase y, a partir del día 17, tal y como se recoge en el diario (ver Anexo XVI), el número empezó a descender, como suele ser habitual por la cercanía del final de curso y la proximidad de los exámenes y trabajos finales, quedando en torno a 12 y 22 en cada grupo, es decir, 34 estudiantes. Las respuestas que dieron en el cuestionario cuando se les preguntó por su asistencia a clase (ítem 27) coinciden con estos datos: 22 afirmaron asistir casi siempre, 20 muchas veces, 22 algunas veces y 8 casi nunca, o sea, el 58,3% asistió con asiduidad. También se les preguntó si hacían los deberes (ítem 28), si entregaban las actividades (ítem 29) y si participaban en clase en las tareas orales en grupo y por parejas (ítem 30).

	Asistencia a clase	Realización de deberes	Entrega de actividades	Participación en tareas orales en clase
Casi nunca	8	3	2	8
Algunas veces	20	17	2	9
Muchas veces	20	22	23	20
Casi siempre	22	28	43	31
Total	70	70	70	70

Ítems 27-30-Presencial

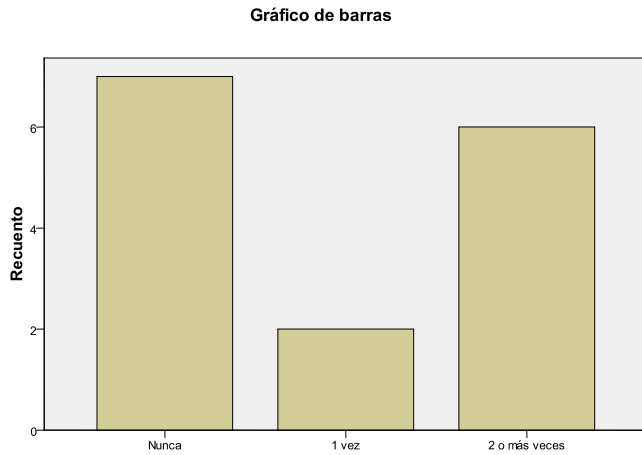
De forma paralela, se les preguntaba a los estudiantes del GE si habían estudiado cada módulo en la semana asignada para ello (ítem 25) –tal y como está determinado en la temporalización de la asignatura– y si habían entregado las actividades en el período establecido (ítem 26).

	Estudio del módulo en la semana correspondiente	Entrega de actividades en quincena correspondiente
Casi nunca	7	0
Algunas veces	2	2
Muchas veces	2	2
Casi siempre	4	11
Total	15	15

Ítems 25 y 26-Teleformación

Si comparamos ambas tablas, apreciamos que los integrantes del GC muestran una dedicación mayor a la asignatura: el 60% asistió a clase muchas veces o casi siempre, el 71,4% hizo los deberes con esa misma frecuencia, el 94,3% realizó las actividades y el 72,8% participó en las orales en clase. Sin embargo, en el GE observamos que aunque la gran mayoría presentó las actividades en el período establecido (86,7%) –cabe recordar su alto porcentaje en la calificación final y la obligatoriedad de superarlas para poder aprobar la asignatura–, menos de la mitad llevó el estudio de los módulos al día. Es decir, según los cuestionarios, el seguimiento de la asignatura fue bastante mayor por parte del GC.

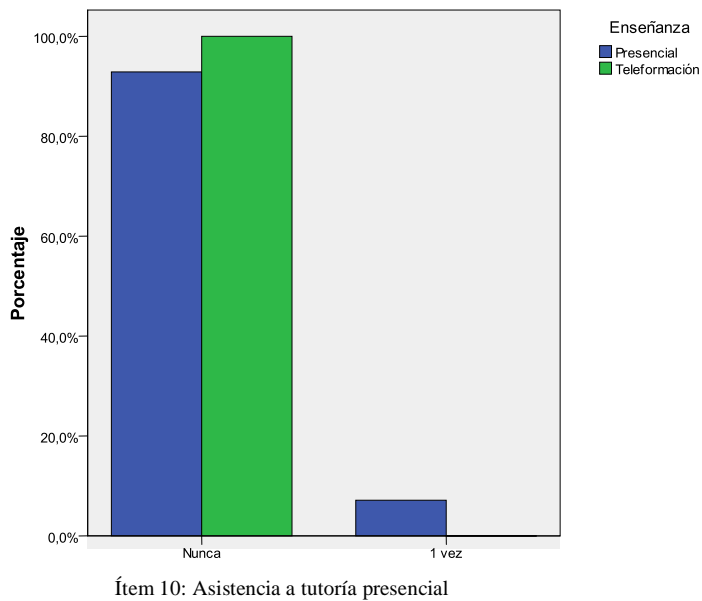
En cuanto a la asistencia a las sesiones presenciales por parte del GE, en general, en la titulación de Turismo son muy pocos los que lo hacen. Entre los motivos cabe señalar: coincidencia con el horario laboral (en el sector turístico es frecuente trabajar el sábado por la mañana); lejanía (muchos viven en el sur de la isla o fuera de ella); o, simplemente, falta de interés, pues saben que después encontrarán toda la información sobre la sesión en un mensaje que el profesor envía al foro. De hecho, el número de los que acudió fue de: diez a la primera, siete a la segunda, cuatro a la tercera y uno a la cuarta (esta sesión coincidió con el primer examen de la titulación). Y así lo manifestaron los estudiantes en el cuestionario: casi la mitad no acudió nunca y un 40% lo hizo dos o más veces.



Ítem 11: Asistencia a sesiones presenciales

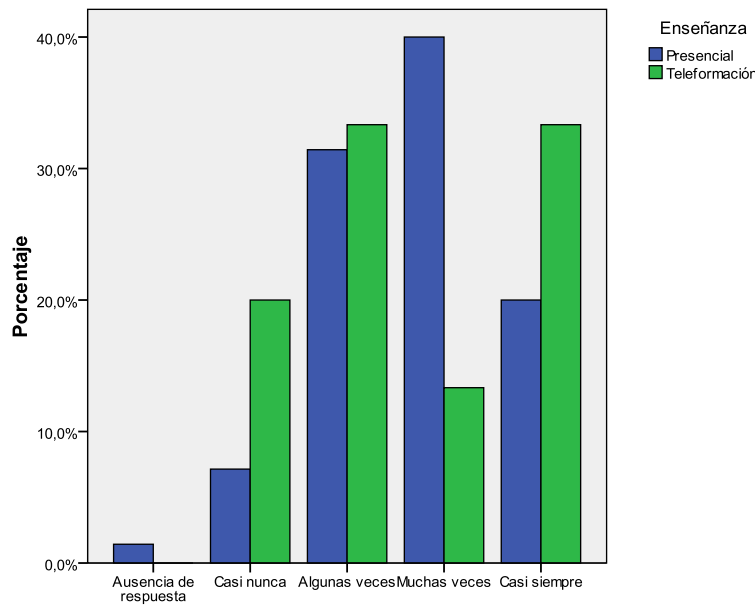
Es decir, algo más de la mitad de los estudiantes del GC asistió con regularidad a clase y un 40% del GE acudió a dos o más sesiones presenciales.

Por otro lado, los estudiantes de ambos grupos tienen la posibilidad de ir a tutorías presenciales en el horario que el tutor tiene asignado para ello. Solamente cuatro del GC lo hicieron en una ocasión con el fin de resolver dudas. Los demás las aclararon directamente en clase, o al finalizarlas o mediante el correo electrónico. En cuanto al GE, ningún estudiante asistió a las tutorías presenciales. Consultaron sus dudas en las sesiones presenciales, en diálogos de tutorías privadas, en el foro o por medio del correo electrónico. En este sentido, ambos grupos coincidieron. Ellos mismos confirmaron en los cuestionarios su escasa o nula asistencia:



En lo que respecta a si se han esforzado lo necesario, observamos que los estudiantes del GE son más críticos consigo mismos, pues no llega a la mitad los que piensan que se esforzaron lo necesario muchas veces o casi siempre, mientras en el GC estos alcanzan el 60%⁷⁹.

⁷⁹ Esto se confirma con el resultado obtenido en una pregunta de la encuesta institucional para teleformación –no hubo ninguna similar en la de las titulaciones presenciales– en la que tenían que valorar entre 1 y 5 (desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo) la siguiente frase: “El tiempo de estudio que he dedicado a la asignatura durante el curso fue suficiente para lograr un buen rendimiento académico”. La media obtenida fue de 3,4.



Ítem 31: "Me he esforzado todo lo necesario"

Con el fin de averiguar las causas en el caso de un esfuerzo insuficiente, se les mostró cinco posibles motivos y tenían que numerarlos por orden de relevancia desde el 5 hasta el 1, tal y como se muestra en la siguiente tabla. Ahí observamos que en el GC hubo variación de respuestas: aunque la falta de tiempo fue la causa principal más frecuente, solo representó el 32,8%, seguido de cerca por falta de motivación (27,1%) y por falta de voluntad (14,3%). Esta última fue también la segunda más escogida. Los del GE, sin embargo, se decantaron claramente por la falta de tiempo (80%). Para un 13,3%, no obstante, el primer lugar lo ocupó la falta de voluntad, y también esta fue la segunda causa más frecuente tras la falta de tiempo.

Valoración	Presencial					Teleformación				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Falta de tiempo	32,8%	5,7%	7,1%	7,1%	1,4%	80%		6,7%		
Falta de motivación	27,1%	11,4%	5,7%		1,4%	6,7%	6,7%	26,7%	6,7%	
Falta de voluntad	14,3%	12,8%	11,4%		1,4%	13,3%	33,3%	6,7%		
No me gusta	4,3%	1,4%	2,8%	14,3%	1,4%				20%	
Otros	5,7%	1,4%		1,4%	5,7%	6,7%				

Ítem 32: Causas de falta de esfuerzo

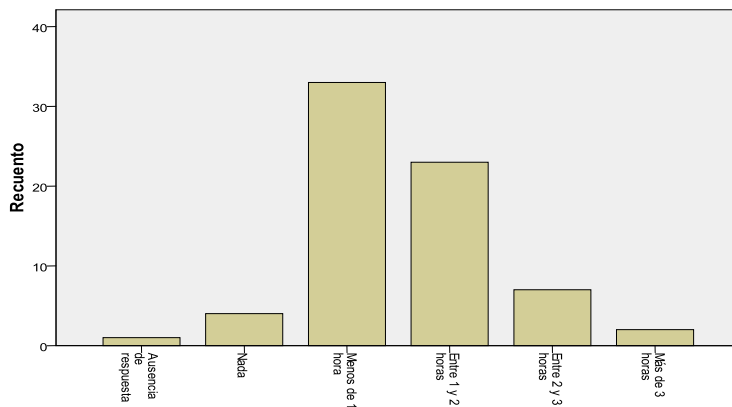
A continuación veremos su autoevaluación en lo que respecta a qué recursos utilizaron y cuánto tiempo emplearon en ellos. Nos interesa saber si los del grupo de control y del experimental han utilizado o no los mismos y comparar la frecuencia de uso. Para ello nos valdremos principalmente de la información recogida en los cuestionarios, complementada con datos reflejados en las tablas de estudio y en los diarios.

El recurso que más ayudó a los integrantes del GC fue el manual de la asignatura, aunque solo para un 20%, seguido por las clases (17,2%) y después las actividades (11,4%). Sin embargo, para el GE, el manual y su CD constituyeron la principal ayuda para un porcentaje muy superior (67%), seguido por la realización de las actividades (26,7%) y después por otros recursos (13,3%). Son los datos recogidos en la siguiente tabla.

Presencial						
Valoración	6	5	4	3	2	1
El manual y CD	20%	10%	4,3%	2,8%	1,4%	
Archivos en el Campus virtual	1,4%	1,4%	8,6%	17,2%	2,8%	1,4%
Clases/aclaraciones profesor	17,2%	12,8%	5,7%	1,4%	1,4%	
Actividades	11,4%	5,7%	12,8%	7,1%		1,4%
Otros recursos	1,4%	4,3%		1,4%	10%	2,8%
Otras personas	1,4%	1,4%	1,4%		2,8%	11,4%
Teleformación						
Valoración	6	5	4	3	2	1
El manual y CD	67%	6,7%		6,7%		
Archivos en el Campus virtual	6,7%	20%	6,7%	40%	13,3%	
Clases/aclaraciones profesor	6,7%	13,3%	33,3%	20%	13,3%	
Actividades	26,7%	33,3%	33,3%	6,7%		
Otros recursos	13,3%	6,7%	6,7%	13,3%		
Otras personas	6,7%					20%

Ítem 33: Elementos de ayuda para el aprendizaje

En lo que se refiere al tiempo que emplearon en practicar el inglés con los recursos propios de la asignatura, en concreto el manual, los recursos complementarios de la página web y las actividades, los datos de los cuestionarios indican que los del GC dedicaron más tiempo: el 45,5% dedicó más de una hora a la semana, frente al 13,3% del GE⁸⁰. El siguiente gráfico muestra el tiempo semanal que dedicó el GC.



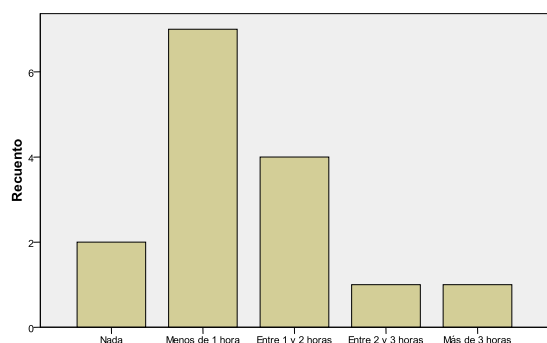
Ítem 34d: Tiempo semanal dedicado a los recursos básicos

Calculando el porcentaje de las cantidades reflejadas en el gráfico, vemos que el 47,1% respondió que le dedicaba menos de una hora a la semana, el 32,6%, entre una y dos horas y el 12,9%, más de dos.

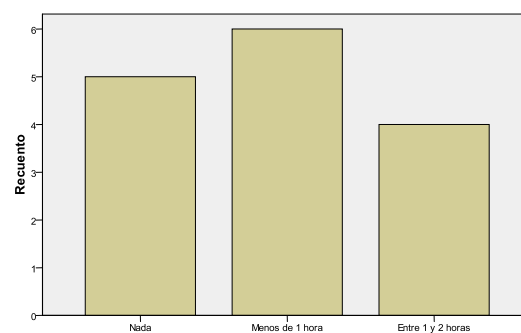
A los estudiantes del GE se les preguntó lo mismo pero por separado: en primer lugar, el tiempo que dedicaron a trabajar con el manual y su CD; después, el empleado en los documentos introducidos en ‘Recursos complementarios’ (en su campus virtual) y, por último, el utilizado en la elaboración de las actividades de aprendizaje. Además, se les preguntó por las horas de práctica con estos recursos en períodos de dos semanas, en lugar de en períodos semanales como a los del GC. Pretendíamos facilitarles el cálculo del tiempo solicitado, ya que en teleformación se le dedican dos semanas a cada módulo, la primera para su estudio y la siguiente para la realización de la actividad de aprendizaje correspondiente, lo cual implica que es posible que usen determinados

⁸⁰ En esta línea, la encuesta de la ULPGC pedía a los estudiantes de teleformación que valorasen la afirmación “El tiempo de estudio que he dedicado a la asignatura durante el curso fue suficiente para lograr un buen rendimiento académico”. Solo la mitad indicó que estaba de acuerdo con esta aseveración y un 10%, totalmente de acuerdo.

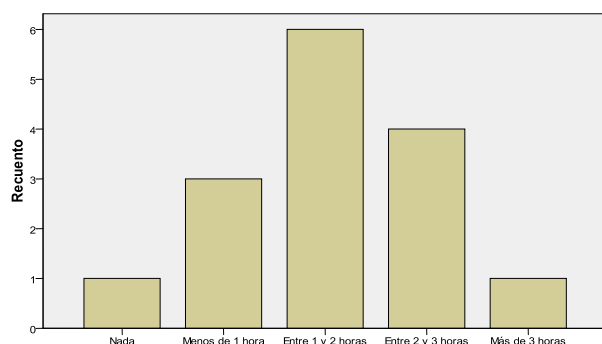
recursos durante la primera semana, pero no durante la segunda, cuando tienen que centrarse más en la actividad. En las clases presenciales, sin embargo, no existe dicha temporalización, sino que todas las semanas son similares. Por ello, para analizar los resultados con exactitud hay que comparar el porcentaje del GE obtenido en “Entre 1 y 2 horas” con el de “Menos de 1 hora” del GC, el de “Entre 2 y 3 horas” con el de “Entre 1 y 2 horas”, y el de “Más de 3 horas” con el de “Entre 2 y 3 horas”. Las dos primeras respuestas sí son equivalentes. Los siguientes gráficos de barras muestran los resultados:



Ítem 34a: Tiempo quincenal con el manual y CD



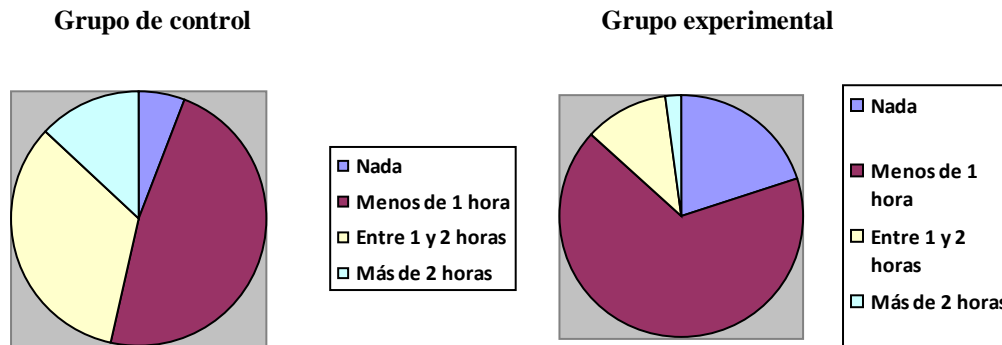
Ítem 34b: Tiempo quincenal con recursos complementarios



Ítem 34c: Tiempo quincenal con actividades de aprendizaje

Como vemos, predomina la respuesta “Menos de una hora” seguida de “Entre 1 y 2 horas”. Si pasamos estos datos a porcentajes semanales, en lugar de quincenales, para poderlos comparar con los del GC, obtenemos que el 66,6% de estos dedicó menos de una hora semanal a la realización de alguna de estas tres actividades, el 11,1%, entre una y dos horas y el 2,2%, más de dos.

Es decir, de forma conjunta, los estudiantes del grupo de control emplearon más tiempo en trabajar los contenidos específicos de la asignatura, tal y como muestran estos dos gráficos:



Agrupación de respuestas de los ítems 34a-d

Por otro lado, tenemos la autoevaluación que realizaron los estudiantes en las tablas sobre el tiempo de estudio, en las que se les pedía que fuesen anotando cada semana el tiempo que dedicaban a trabajar el inglés con una serie de recursos especificados. Según esta información (ver Anexos XIII y XIV), y en oposición a lo recogido en los cuestionarios, fueron los estudiantes del GE los que dedicaron más minutos a la práctica del inglés en general y, en concreto, al uso de los recursos básicos: 255, 6.180, 3.530, y 6.945 minutos frente a 773, 115, 770, 55 y 1.415 por parte de los del GC. Además, la acción con mayor dedicación por parte de los dos grupos fue la de trabajar con el manual de la asignatura, seguida de la realización de las actividades que tuvieron que entregar. Esto contradice también los datos de los cuestionarios, según los cuales el GE dedicó más tiempo a la realización de las actividades que al manual.

La explicación de estas contradicciones la hallamos en el escaso número de tablas presentadas: por 70 cuestionarios del GC hubo solamente cinco tablas válidas, y por 15 del GE, solo cuatro. Esto nos lleva a preguntarnos por su valor real, por su representatividad y, en consecuencia, por la certeza de sus conclusiones. En los estudios estadísticos (García Ferrando, 1985: 142) se considera que la significación viene dada por tres aspectos, que son: el nivel de confianza con que se pretende trabajar, es decir, el porcentaje de seguridad que existe para generalizar los resultados obtenidos (se suele trabajar con un 95 % de confianza), el porcentaje de error que se pretende aceptar en el momento de hacer la generalización (se suele aceptar hasta un 6% de error) y el nivel de

variabilidad que se calcula para comprobar la hipótesis. La variabilidad es la probabilidad (o porcentaje) de que la muestra calculada no posea las características o propiedades de la población estudiada. Con estos datos se puede aplicar una fórmula que sirve para determinar el tamaño de una muestra para que sea significativa con relación a la población. En nuestro caso, en el que conocemos el tamaño de la población, la fórmula es:

$$n = \frac{Z^2 p q N}{NE^2 + Z^2 p q}$$

donde

n es el tamaño de la muestra;

Z es el nivel de confianza;

p es la probabilidad del fenómeno;

q es la probabilidad complementaria;

N es el tamaño de la población;

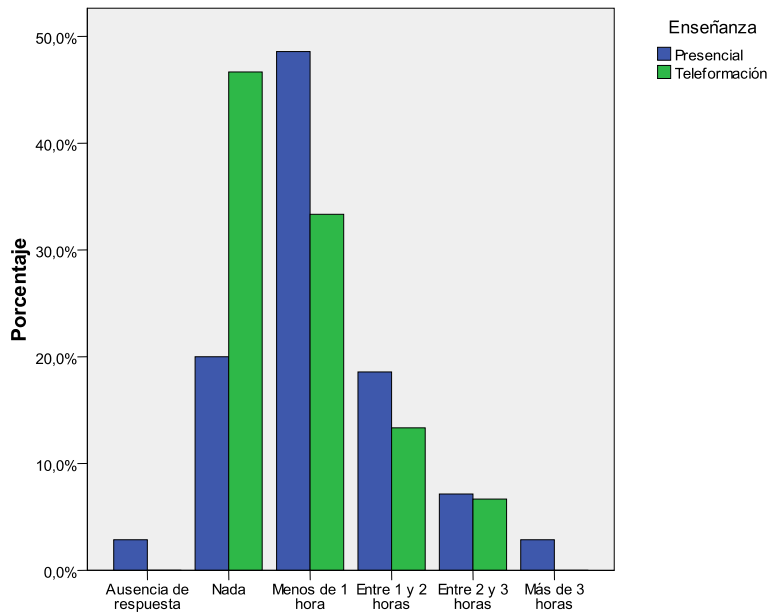
E es el error deseado.

Si aplicamos esta fórmula a nuestros grupos, obtenemos que, para el GC –formado por 58 estudiantes– la muestra comienza a ser significativa a partir de 48, y para el GE –con 12– el tamaño de la muestra es de 11. Por lo tanto, estas tablas no son representativas y no se pueden inferir sus datos al resto de la población, o sea, de los integrantes de los grupos. Es posible, por ejemplo, que los del GE que la entregaron fuesen los que más estudiaron. Sin embargo, los cuestionarios fueron respondidos por todos y bajo las mismas condiciones. Como consecuencia, en este estudio no vamos a considerar esta información, sino la aportada por los cuestionarios y los demás instrumentos utilizados.

En lo que se refiere a si usaron otros recursos para practicar el inglés fuera del entorno de la asignatura, también el porcentaje de estudiantes del GC que en los cuestionarios afirmó hacerlo es superior al del GE, y, además, le dedicaron más tiempo⁸¹. En concreto, primero se les preguntó por el uso de recursos en Internet para

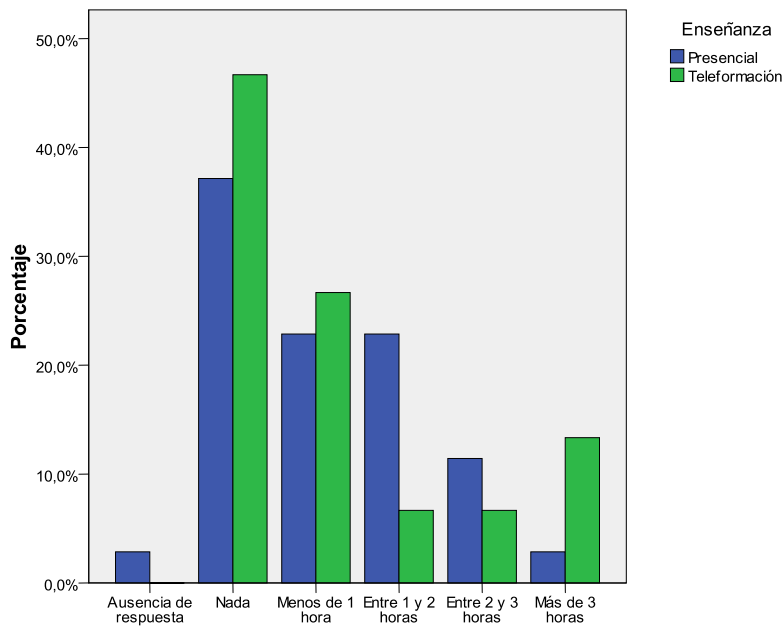
⁸¹ De hecho, también la encuesta institucional incluyó la afirmación “En esta asignatura he utilizado, como complemento, además de los contenidos básicos establecidos en el proyecto docente otro material de estudio”, y solo el 20% de los presenciales afirmó haberlo hecho.

practicar la gramática. La respuesta más escogida en el GC fue la de “Menos de 1 hora” (48,6%) y en el GE la de “Nada” (46,7%). Además, entre los estudiantes del GC un 28,6% afirmó utilizarlos más de 1 hora semanal, y en el GE lo hizo un 20%, como se observa en el siguiente gráfico:



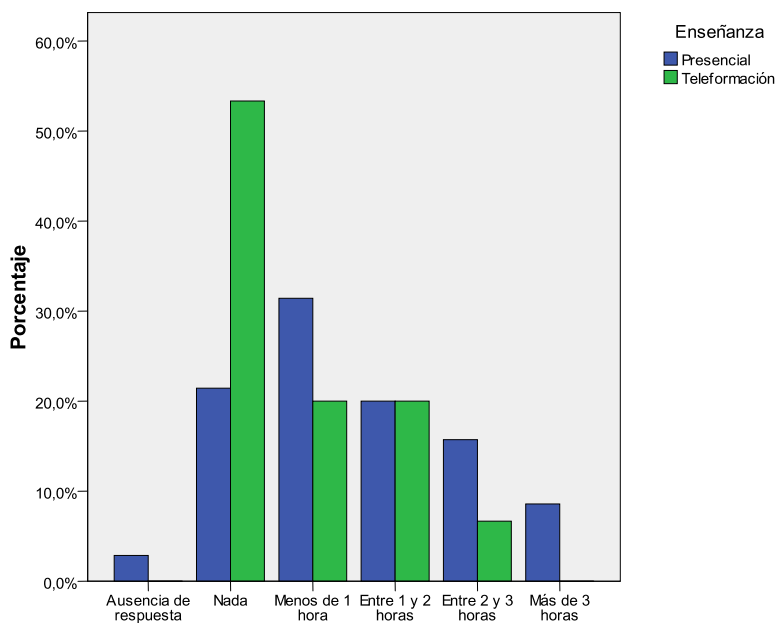
Ítem 34e: Tiempo semanal con recursos gramaticales de Internet

En cuanto a la práctica de la gramática con libros de texto, también es superior el porcentaje entre los estudiantes del GC: en el siguiente gráfico se observa que un 37,2% le dedicó más de una hora semanal, frente a un 26,7% en el GE.



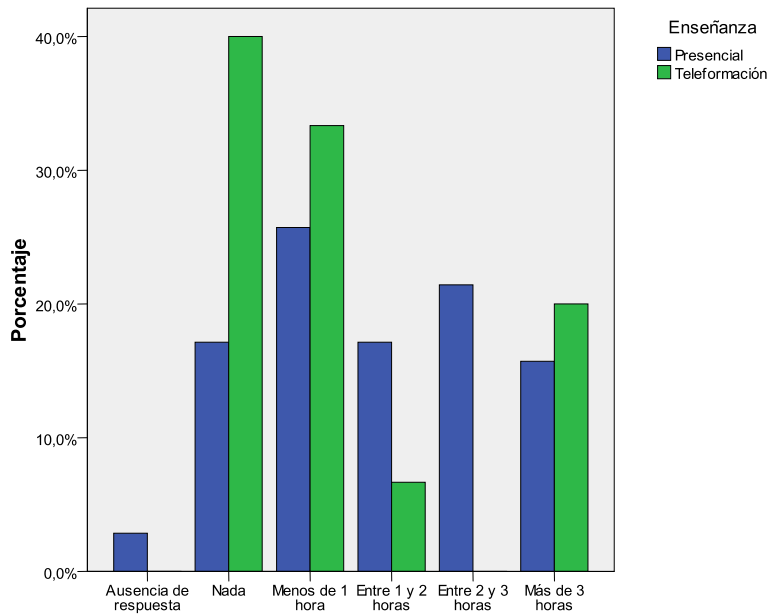
Ítem 34f: Tiempo semanal con libros de gramática

La diferencia entre ambos grupos es aún mayor en el tiempo destinado a practicar con recursos auditivos o audiovisuales de Internet. Mientras que en el GC un 21,4% no lo hizo, un 31,4% le dedicó menos de una hora y un 44,3% más de una a la semana; en el GE, un poco más de la mitad afirmó no hacerlo y un 26,7% empleó más de una hora semanal. Así lo muestra este gráfico:



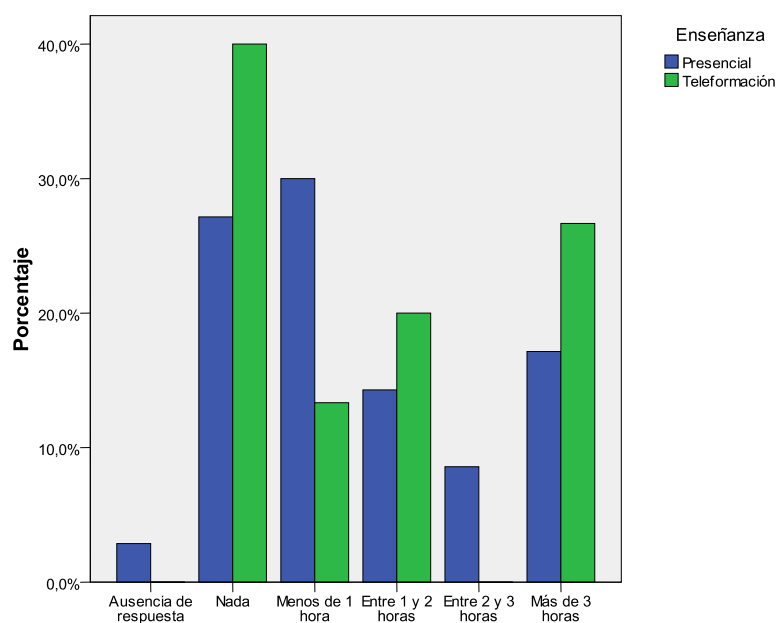
Ítem 34g: Tiempo semanal con recursos auditivos/audiovisuales de Internet

Algo similar ocurre con el uso de recursos auditivos o audiovisuales que no están en Internet: un 17,1% del GC no los utilizó, frente a un 40% del GE. Además, el 54,2% de los del primer grupo afirmó emplearlos durante más de una hora a la semana en contraste con un 26,7% del segundo.



Ítem 34h: Tiempo semanal con otros recursos auditivos/audiovisuales

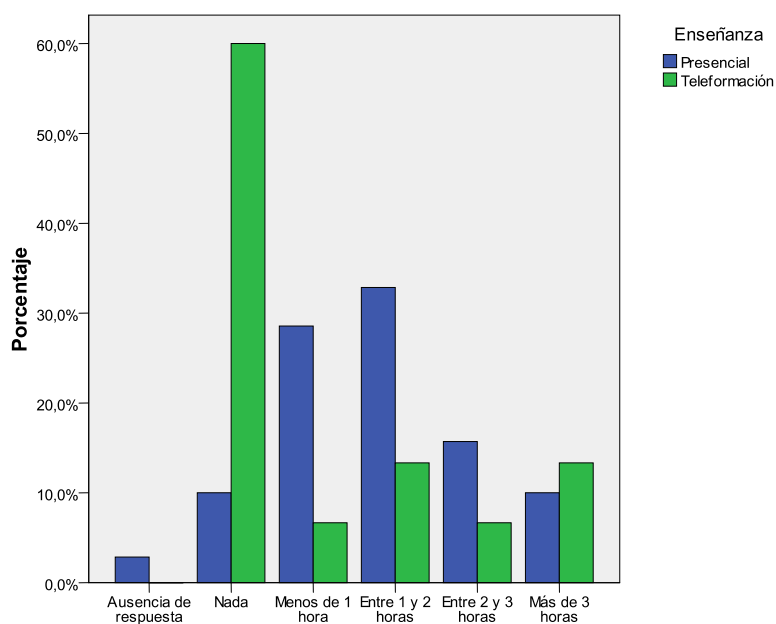
En lo que se refiere a la lectura de novelas o documentos en inglés, lo hace el 70% del GC y el 60% del GE.



Ítem 34i: Tiempo semanal de lectura

Por último, se les preguntó si practicaron la destreza oral y los estudiantes del GC volvieron a obtener resultados más altos en todas las franjas de tiempo: el 87,1% practicó el inglés hablado fuera de clase, frente a un 40% del GE⁸².

⁸² Según los datos reflejados en las tablas, un 60% de los estudiantes del GC practicó el inglés oral fuera de las clases, y un 25% del GE.



Ítem 34j: Tiempo semanal de práctica de la expresión oral

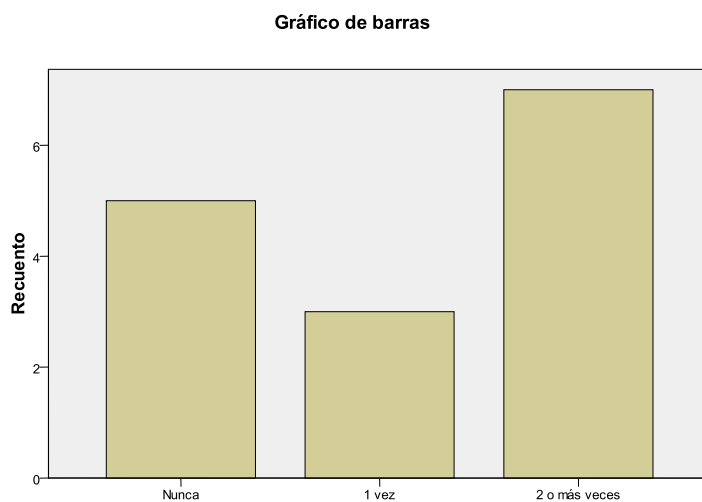
Por lo tanto, en lo que se refiere al uso de recursos para practicar el inglés fuera del entorno de la asignatura y de su manual, el porcentaje de estudiantes del GC que afirmó hacerlo es muy superior al del GE –un 75% frente a un 52,2%–, y, además, le dedicaron más tiempo. Para el GC, en primer lugar se situó la práctica oral, seguida del uso de recursos auditivos y después gramaticales en Internet, y para el GE, en primer lugar estuvieron los recursos auditivos junto con la lectura de novelas y otros textos, y después se situó el estudio o práctica de la gramática. Una vez más, la información recogida en las tablas no coincide con esta, ya que en aquellas se concluye que de entre los recursos posibles fuera de la asignatura los más utilizados fueron los auditivos y audiovisuales (precedido por práctica oral en el caso de un estudiante) y, en segundo lugar, la realización de consultas y ejercicios en Internet, aunque el tiempo invertido varía muchísimo de un estudiante a otro.

Como conclusión de este apartado, podemos afirmar que el GC dedicó más tiempo a los recursos propios de la asignatura: el manual, su CD y los recursos ofrecidos en la página web. En concreto, el 45,5% invirtió más de una hora a la semana (aparte del tiempo de las clases), mientras en el GE solo el 13,3% empleó ese tiempo. Además, el 75% de los primeros usaron otros recursos ajenos a la asignatura frente a un 52,2% de los segundos, e invirtieron en ellos más del triple de tiempo. Por otro lado, en lo que respecta al seguimiento de las clases, el 58,3% del GC asistió con regularidad,

mientras que solo el 40% del GE acudió a dos o más sesiones presenciales. Es decir, el GE basó su aprendizaje casi exclusivamente en el trabajo con el manual y en la realización de las actividades de aprendizaje, mientras que el GC usó también otros recursos y, de forma global y sin contar las horas de asistencia a clase, dedicó más del triple de tiempo a la asignatura y a la práctica del inglés que el primero.

Por último, vamos a conocer la autoevaluación que los estudiantes realizaron sobre el uso de las herramientas para la comunicación disponibles en la plataforma, uso que, según vimos en el apartado anterior, tuvo una frecuencia mínima.

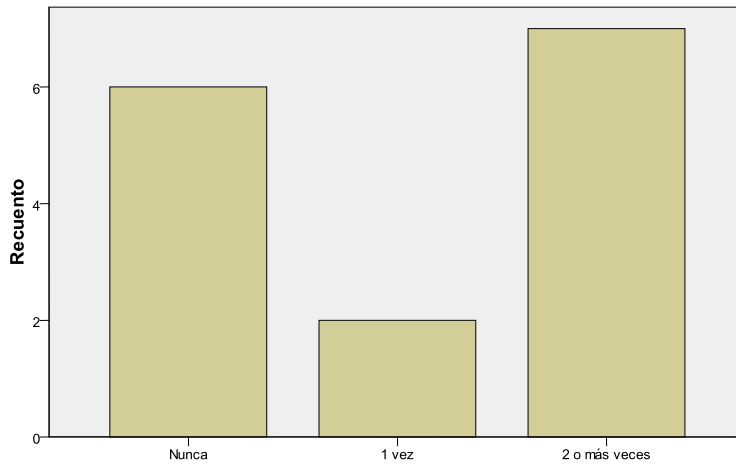
Primeramente, al GE le preguntamos por el uso que habían hecho del foro, de las tutorías virtuales y de la mensajería propia. En cuanto a la participación en el foro, un tercio afirmó que no participó nunca, y el 46,7% que lo hizo dos o más veces, tal y como muestra el siguiente gráfico.



Ítem 6: Participación en el foro

En cuanto al uso de las tutorías virtuales, las respuestas son casi iguales: aumenta ligeramente el porcentaje de los que no las utilizaron nunca (40%) y disminuye el de los que lo hicieron una vez.

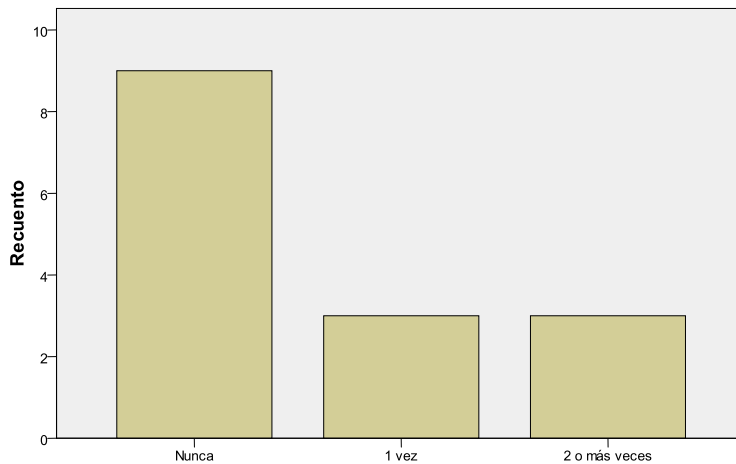
Gráfico de barras



Ítem 7: Uso de las tutorías de la plataforma

El empleo de la mensajería propia de la plataforma fue aún menor: un 20% una vez y otro 20% más de una.

Gráfico de barras

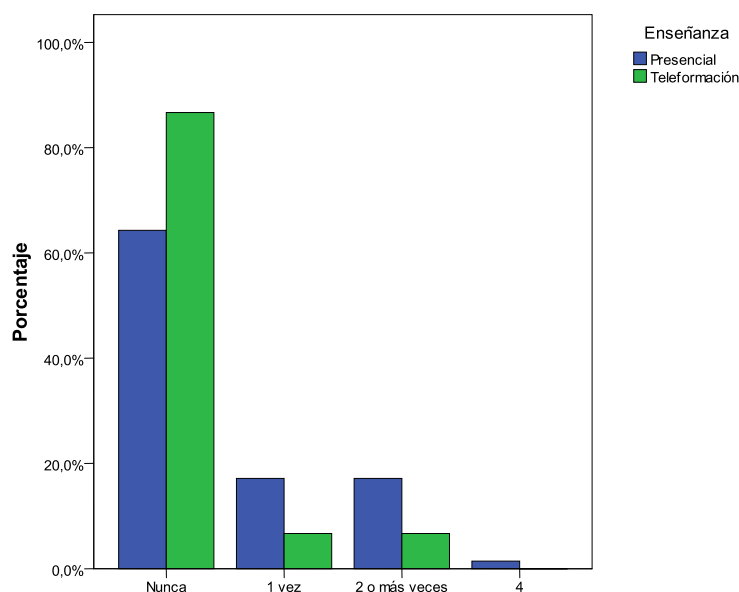


Ítem 8: Uso de la mensajería de la plataforma

En suma, el uso fue escaso: el foro lo usó el 66,6%, las tutorías virtuales el 60% y la mensajería propia el 40%.⁸³

⁸³ En la encuesta de la ULPGC encontramos un ítem parecido que decía: “Utilizo frecuentemente los instrumentos de seguimiento del curso, tales como: foros, tutoría, tareas, etc.”. El 50% estuvo de acuerdo y el 40% totalmente de acuerdo con esta afirmación, lo cual contrasta con nuestros datos. Ahora bien, esta afirmación es más amplia, pues incluye todos los instrumentos de seguimiento e incluye las tareas, mientras que la de nuestro cuestionario se limitaba a las herramientas de comunicación.

También el cuestionario recogió una pregunta a ambos grupos acerca de la utilización del correo electrónico para comunicarse con el profesor. Según este, aunque pocos, fueron más los estudiantes del GC que lo usaron –un 35,6%–, e incluso la mitad de ellos solo una vez, mientras que en el GE, el empleo de este medio fue todavía menor (13,4%).



Ítem 9: Comunicación con el profesor mediante correo electrónico

Es decir, se ratifican los datos expuestos anteriormente recogidos por nosotros acerca del uso escaso de las herramientas de comunicación de la plataforma y del correo electrónico para comunicarse entre ellos o con el profesor.

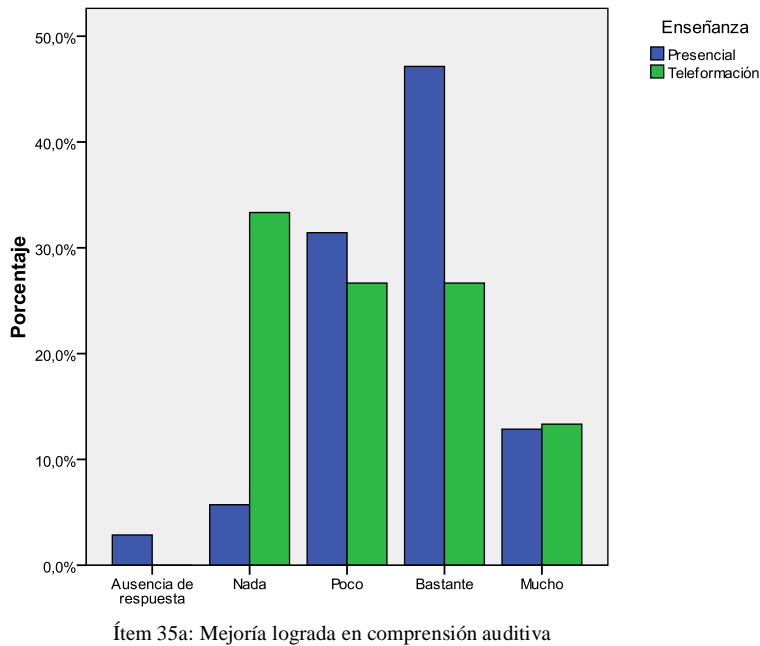
4.2.3. Situación final

Llegamos así al final del curso, y es el momento de conocer el progreso experimentado por cada grupo y compararlos. Primeramente conoceremos la visión de los estudiantes en cuanto a su evolución y después expondremos los resultados de la evaluación cuantitativa.

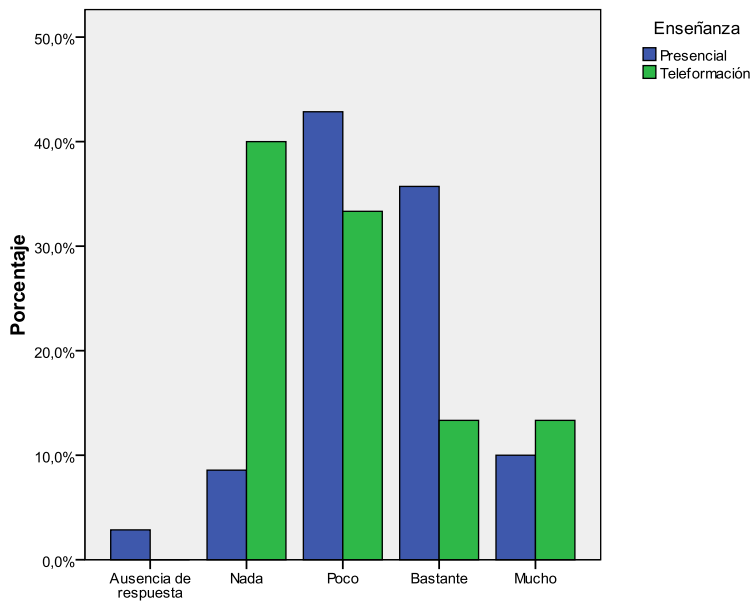
4.2.3.1. Autoevaluación lingüística

En el cuestionario se pidió a los estudiantes que dijeran cuánto creían que habían mejorado en las principales destrezas. En la comprensión auditiva hay diferencias

notables: un 5,7% del GC indicó que no había mejorado nada, frente a un 33,3% del GE. También hay una clara divergencia entre los que piensan que mejoraron bastante: un 47,1% y un 26,7% respectivamente.

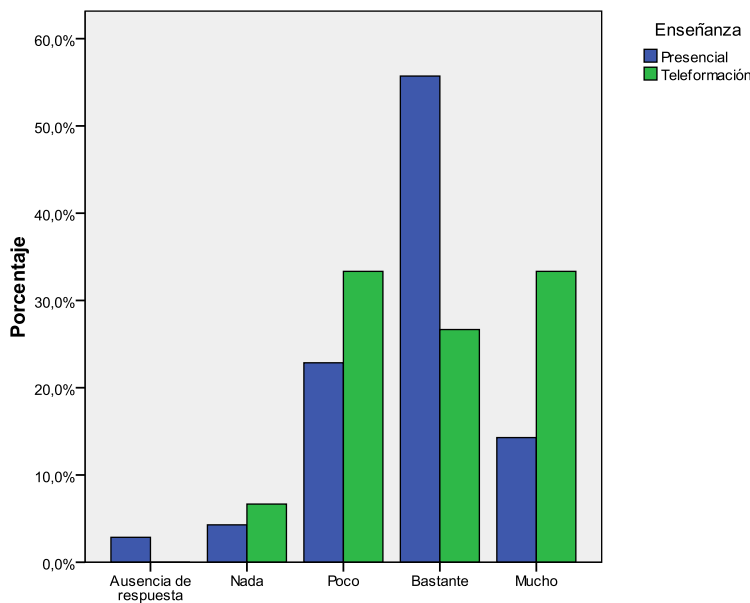


La diferencia es aún mayor cuando se les preguntó por la expresión oral. Un 8,6% del GC respondió que no mejoró nada y un 35,7% que lo hizo bastante, en contraste con un 40% de los estudiantes del GE que considera que no mejoró nada y un 13,3% que bastante.



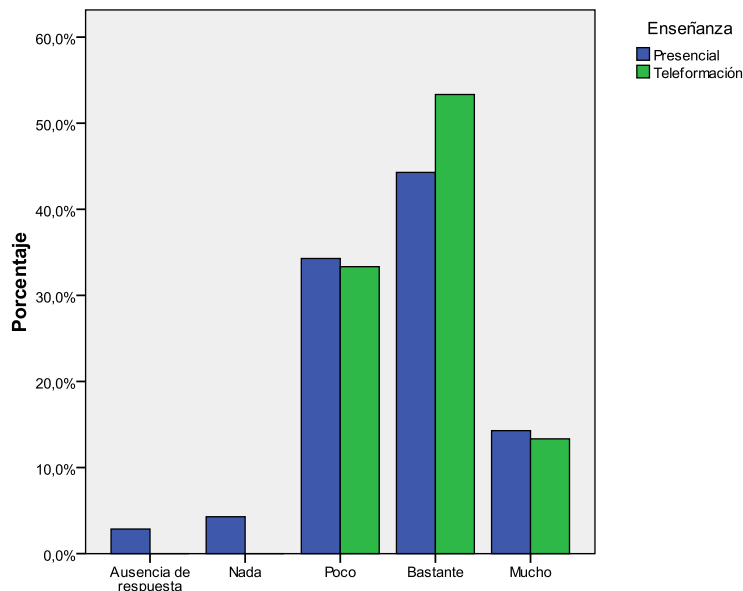
Ítem 35b: Mejoría lograda en expresión oral

En cuanto a la comprensión lectora, los porcentajes se aproximan, alrededor de un 5% de ambos grupos afirmo no haber mejorado. El resto de estudiantes del GC sostuvo haberlo hecho “bastante”, mientras la mayoría del GE considero haberlo logrado en porcentajes similares entre “poco”, “bastante” y “mucho”.



Ítem 35c: Mejoría lograda en comprensión de lectura

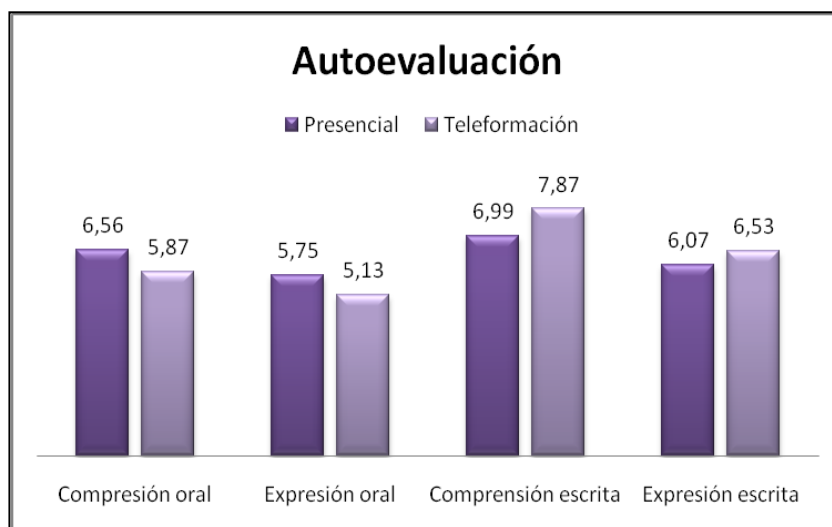
Por último, el grado de mejoría en la expresión escrita es muy similar entre ambos grupos: aproximadamente la mitad se decantó por la respuesta “bastante”, alrededor de un 14% por “mucho” y en torno a un 34%, por “poco”.



Ítem 35d: Mejoría lograda en expresión escrita

Se observa, por tanto, que, en todas las destrezas, los estudiantes del GC consideran que mejoraron más que los del GE, salvo en la expresión escrita. Además, donde se manifiesta una mayor diferencia entre los dos grupos es en la expresión oral y en la comprensión auditiva, en los que esta es de alrededor de un 20%. De hecho, en la expresión oral, el 73,4% del GE estima que no logró mejoría alguna o un poco y en la comprensión auditiva el porcentaje es de un 60%.

Dentro de este ámbito de la autoevaluación también se les pidió que se otorgasen una calificación en una escala del 1 al 10 en las cuatro destrezas básicas. Los datos reflejados en el gráfico corroboran lo que se podía esperar: todos se autoevaluaron mejor en la comprensión lectora (con una calificación en torno a 7,4), seguida de la expresión escrita (alrededor de 6,4), después la comprensión auditiva (cercana a 6,2) y, por último, la expresión oral (próxima a 5,4). Sin embargo, dentro de cada una de ellas, la media que se otorgan los estudiantes varía de un grupo a otro. Los del GC se conceden una calificación más alta que los otros en la comprensión y expresión oral, mientras el GE lo hace en comprensión y expresión escrita.



Ítems 36a-d

Finalmente se les pidió que se autoevaluasen en determinadas capacidades. Todas ellas están basadas en los descriptores establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para cada una de las siete destrezas lingüísticas para el nivel de conocimiento B1 (Clouet y Arnaiz Castro, 2010: 19-21), y aplicadas al contenido específico de inglés para el turismo. En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos en los cuestionarios:

	Acción	Con mucha dificultad	Con bastante dificultad	Con poca dificultad	Sin dificultad	Grupo
a.	Comprender en líneas generales conversaciones generales o relacionadas con el turismo en un inglés estándar	2,9%	17,1%	61,4%	15,7%	Presencial
		0%	40%	60%	0%	Teleformación
b.	Comprender textos escritos generales y relacionados con el turismo	0%	4,3%	70%	22,9%	Presencial
		0%	13,3%	66,7%	20%	Teleformación

c.	Comprender las ideas principales de la mayoría de textos audiovisuales de cierta complejidad y extensión siempre que estén expresados en lengua estándar	2,9%	21,4%	58,6%	15,7%	Presencial
		0%	13,3%	73,3%	6,7%	Teleformación
d.	Participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad	7,1%	35,7%	44,3%	11,4%	Presencial
		6,7%	60%	26,7%	6,7%	Teleformación
e.	Presentar oralmente descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad	5,7%	47,1%	42,9%	2,9%	Presencial
		6,7%	46,7%	40%	6,7%	Teleformación
f.	Escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses	2,9%	27,1%	55,7%	12,9%	Presencial
		0%	20%	73,3%	6,7%	Teleformación
g.	Transmitir con cierta coherencia a través de cartas, correos electrónicos... información general o relacionada con el turismo	1,4%	18,6%	62,9%	15,7%	Presencial
		0%	20%	60%	20%	Teleformación

Agrupación de respuestas de los ítems 37a-g (Autoevaluación de capacidades)

La primera de estas acciones se refiere a la comprensión auditiva. Observamos que el 77,1% del GC y el 60% del GE afirmaron que lo harían sin dificultad o con poca dificultad. Los estudiantes estimaron que el mejor nivel lo tenían en la siguiente acción, de comprensión de lectura, pues en torno al 90% de los dos grupos se situaron en “Con poca dificultad”, o “Sin dificultad”, con porcentajes siempre superiores para el GC. En la autoevaluación de la comprensión audiovisual, se observan algunas diferencias. El 74,3% del GC y el 80% del GE consideraron que lo lograrían con poca o ninguna dificultad. Todos estimaron que eran peores a la hora de participar en conversaciones, especialmente los del GE, pues solo el 33,4% consideró que lo haría con poca dificultad

o sin dificultad, frente a un 55,7% de los otros. En lo que se refiere a exposiciones orales, se autoevaluaron de forma similar: alrededor del 45% de ambos grupos lo haría con poca o ninguna dificultad. La siguiente acción por la que se les preguntó se encuadra en la destreza de la expresión escrita, para la que la mayoría dentro del GE se situó en niveles superiores: el 80% lo haría sin o con poca dificultad, frente a un 68,6% del GC. Los segundos mejores resultados se obtuvieron en la última acción, encuadrada en la interacción escrita. En torno al 80% de ambos grupos afirmó que lo haría sin o con poca dificultad.

Se observa, por tanto, que, en líneas generales, los estudiantes del GC se autoevalúan con mayor nivel que los del GE, en especial en las destrezas de comprensión auditiva, interacción oral y comprensión de lectura. En la expresión oral y en la interacción escrita, la autoevaluación es casi idéntica. Sin embargo, en la expresión escrita y en la comprensión audiovisual los integrantes del GE lo hacen de forma claramente superior.

4.2.3.2. Resultados de las pruebas de evaluación

En este apartado se exponen y se comparan los resultados obtenidos por el grupo de control y el experimental en cada uno de los aspectos evaluados. En el Anexo VII presentamos una tabla Excel con los resultados de todos los estudiantes en todas las pruebas, tanto iniciales como finales.

Tras calcular la media de cada una de estas pruebas, procedimos a su estudio y comparación, para lo que utilizamos también el programa SPSS. Para la comparación de las medias obtenidas por el GC y el GE en las realizadas a principio y a final de curso, se utilizó la Prueba T para muestras independientes de este programa, puesto que permite determinar si la diferencia entre las medias de una variable en dos grupos distintos de individuos (presencial y teleformación) es estadísticamente significativa. A continuación exponemos los resultados para cada uno de los aspectos evaluados.

Comprensión auditiva

Empezaremos por las pruebas de comprensión auditiva 1 y 2, es decir, al principio y al final del curso. Antes de darnos los resultados de la Prueba T de muestras

independientes, el programa SPSS nos da las medias, desviaciones típicas y el error típico de la media, como podemos apreciar en la siguiente tabla:

Estadísticos de grupo					
Enseñanza		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Comprensión auditiva 1	Presencial	54	7,1074	2,16854	,29510
	Teleformación	12	5,7458	1,49582	,43181
Comprensión auditiva 2	Presencial	57	6,9211	2,25355	,29849
	Teleformación	11	5,9318	2,54237	,76655

A simple vista se observa en esta tabla una diferencia clara entre la media obtenida por ambos grupos en las pruebas iniciales, reduciéndose esta en las finales. Por otro lado, si comparamos los resultados iniciales y finales de cada uno, observamos que la diferencia es mínima: hay un ligero descenso en el GC y un leve aumento en el GE. Para comprobar si realmente hay o no diferencias significativas entre ambos grupos de estudiantes, acudimos a la Prueba T de muestras independientes, que nos arrojó los resultados que presentamos en la tabla que sigue.

		Varianzas iguales	No varianzas iguales	
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	F	3,126		
	Sig.	0,82		
Prueba T para la igualdad de medias	T	2,062	2,603	
	g.l.	64	22,649	
	Sig. (bilateral)	0,043	0,016	
	Diferencias de media	1,36157	1,36157	
	Error típ de la diferencia	0,66016	0,52301	
	95% Intervalo de confianza para la diferencia	Inferior	0,04275	0,27871
		Superior	2,68040	2,44444

Tabla : Prueba T de muestras independientes para comprensión auditiva 1

Aquí podemos apreciar que el programa ha hecho una prueba previa a la de comparación de medias. Al tratarse de grupos independientes, lo primero que hay que

precisar es si las varianzas son iguales o no, y para ello se utiliza la prueba de Levene⁸⁴. En este caso, dicha prueba nos da un valor de F igual a 3,126, que tiene una probabilidad (0,82) superior al nivel de significación considerado (0,05), lo que viene a indicarnos que no existen diferencias significativas entre las varianzas de los grupos estudiados, es decir, que son iguales. Una vez tenemos esta información, pasamos directamente a la columna de varianzas iguales para la Prueba T para muestras independientes, y comprobamos que el resultado de la prueba (2,062) da una probabilidad de 0,043, inferior, por tanto, al 0,05. Todo ello nos permite concluir que hay diferencias significativas entre las medias alcanzadas por los estudiantes del GC y del GE en la calificación total alcanzada en la prueba inicial de comprensión auditiva 1. Además, el intervalo de confianza (de 0,04275 a 2,68040) no incluye el valor cero, lo que nos viene a confirmar la significatividad de las diferencias entre ambos grupos al iniciarse el curso.

También las medias de los dos grupos en la prueba final muestran una clara divergencia. Tras someter estos resultados a la Prueba T para muestras independientes (ver Anexo VIII), obtenemos que esa diferencia no es estadísticamente significativa (Sig. 0,196). Además, el intervalo de confianza (de -0,52281 a 2,50128) incluye el valor cero, lo que confirma la ausencia de significatividad.

Expresión oral

Las medias obtenidas por los integrantes de ambos grupos en la prueba inicial (expresión oral 1) y en la final (expresión oral 2) de esta destreza se muestran en la siguiente tabla:

⁸⁴ Howard Levene desarrolló en 1960 esta prueba estadística para valorar la igualdad de varianzas de muestras diferentes. Esta comprueba la hipótesis nula de que las varianzas de las poblaciones son iguales (homogeneidad de la varianza). Si el valor resultante de la prueba de Levene es menor que un valor crítico (normalmente 0,05), se rechaza dicha hipótesis y se concluye que existen diferencias entre las varianzas de las poblaciones (http://www.psico.uniovi.es/Dpto_Psicologia/metodos/tutor.5/levене.html, 13/03/2011).

Estadísticos de grupo

Enseñanza		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Expresión oral 1	Presencial	22	7,1818	1,56255	,33314
	Teleformación	4	8,6250	1,31498	,65749
Expresión oral 2	Presencial	58	7,4000	1,96933	,25859
	Teleformación	11	7,2273	2,28433	,68875

Aquí percibimos un mínimo aumento de la media del GC y un descenso de la del GE. Sin embargo, estas diferencias, así como la comparación entre las medias de ambos grupos en expresión oral 1 y en expresión oral 2, no son significativas, tal y como arroja la prueba de Levene para muestras independientes recogida en el Anexo VIII.

Comprensión lectora

A continuación presentamos la tabla que recoge las medias de los estudiantes en esta destreza tanto en la prueba inicial como en la final:

Estadísticos de grupo

Enseñanza		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Comprensión lectora 1	Presencial	58	6,7983	1,57697	,20707
	Teleformación	12	6,9083	2,30827	,66634
Comprensión lectora 2	Presencial	58	6,7483	2,42756	,31875
	Teleformación	12	5,7833	2,33348	,67362

A simple vista, observamos datos casi idénticos en comprensión lectora 1 y comprensión lectora 2 del GC, pero una clara disimilitud en los del GE. Para saber si este dato es significativo, hemos utilizado el estadístico Prueba T para muestras relacionadas, y los resultados, que presentamos en el Anexo IX, indican que no lo es (Sig. 0,162). Al mismo tiempo, el estudio señala que no hay diferencias significativas entre las medias de ambos grupos en comprensión lectora 1 y en comprensión lectora 2 (Anexo VIII).

Expresión escrita

Los datos referentes a la expresión escrita se muestran a continuación:

Estadísticos de grupo					
Enseñanza		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Expresión escrita 1	Presencial	58	7,7741	2,26046	,29681
	Teleformación	12	6,9083	2,67189	,77131
Expresión escrita 2	Presencial	58	7,2397	2,51214	,32986
	Teleformación	12	7,0750	2,59164	,74814

Tanto la tabla precedente como el posterior estudio (ver Anexo VIII) indican que no hay diferencias significativas entre las medias de ambos grupos en expresión escrita 1 y en expresión escrita 2, así como tampoco entre las medias de las pruebas iniciales y finales.

Interacción escrita

En lo que se refiere a esta destreza, la siguiente tabla recoge las medias de los grupos en las dos pruebas.

Estadísticos de grupo					
Enseñanza		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Interacción escrita 1	Presencial	58	8,4983	1,87565	,24629
	Teleformación	12	7,9000	2,29109	,66138
Interacción escrita 2	Presencial	58	6,9397	2,19353	,28802
	Teleformación	12	7,0500	1,85937	,53676

Como se observa, hay proximidad entre las medias de los dos grupos en interacción escrita 1 y en interacción escrita 2. Sin embargo, apreciamos una clara divergencia entre la calificación media alcanzada por el GC en las pruebas de interacción escrita 1 y 2. Para determinar su posible significatividad, hemos utilizado el estadístico Prueba T para muestras relacionadas. Los resultados de dicho test, que presentamos en el Anexo IX,

establecen que esta disparidad es estadísticamente significativa (Sig. 0,000) y, además, los intervalos de confianza no incluyen el valor 0. Es decir, nos encontramos ante la segunda diferencia significativa de este estudio.

Uso de la lengua

También los exámenes escritos incluyeron dos preguntas para determinar el nivel en el uso de la lengua. La media de los resultados conseguidos podemos verla en esta tabla:

Estadísticos de grupo

Enseñanza		N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
Uso de la lengua 1	Presencial	58	5,5707	1,92709	,25304
	Teleformación	12	4,8667	2,00514	,57884
Uso de la lengua 2	Presencial	58	5,4638	2,00470	,26323
	Teleformación	12	4,7750	2,08637	,60228

Claramente se aprecia que no hay diferencias significativas entre las medias de ambos grupos en uso de la lengua 1 y uso de la lengua 2, como después lo confirma el estudio (ver Anexo VIII). De hecho, la variación entre la prueba inicial y la final es casi idéntica en ambos casos.

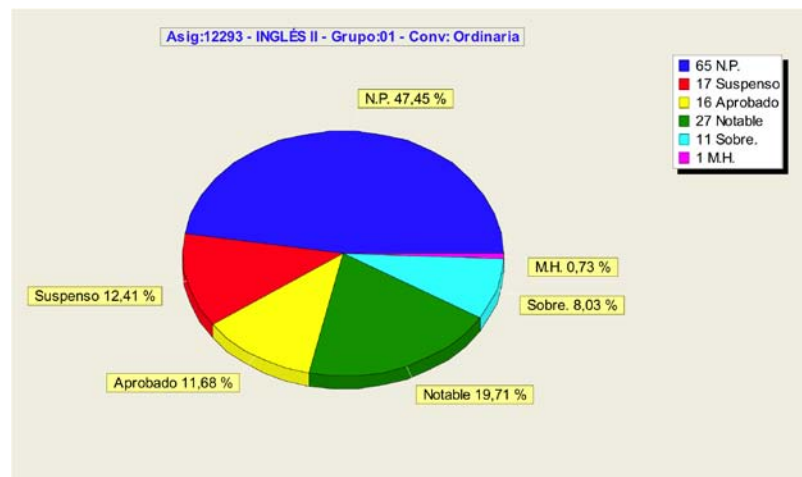
Comprensión audiovisual

Esta prueba no formó parte del estudio comparativo entre pruebas iniciales y finales, por lo que sus datos no se incluyeron en el estudio estadístico. Sin embargo, sí podemos contrastar la media de los resultados logrados por los dos grupos (ver Anexo VII): 7,6 en el GC y 8,5 en el GE. Pese a ser una diferencia palpable, no alcanza la significatividad.

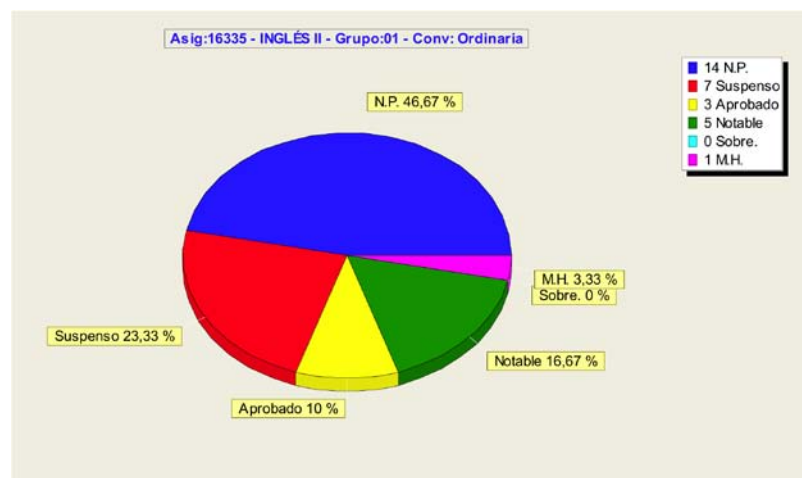
Tras el análisis estadístico de todos los resultados de las pruebas evaluativas, llegamos a la conclusión de que se han producido dos diferencias significativas. Por un lado, los datos iniciales de la comprensión auditiva son muy dispares entre los grupos, y, sin embargo, la desigualdad se minimiza en las pruebas finales. Es decir, ha habido una evolución mayor en el GE en esta destreza. La segunda disimilitud la encontramos

en la interacción escrita: los resultados finales del GC muestran un gran retroceso en lo que a la nota media se refiere, mientras que en el GE la variación es muy pequeña. Teniendo en cuenta que el nivel de las pruebas finales es superior al de las iniciales, esto indica que el GE ha logrado un avance mayor. En consecuencia, las dos diferencias notables encontradas se refieren a una evolución mejor por parte del GE, tanto en la comprensión auditiva como en la interacción escrita.

Las pruebas restantes, no obstante, han mostrado pequeñas diferencias, por tanto, no significativas, todas ellas debidas a unos datos ligeramente superiores para el GC, salvo en la prueba de comprensión audiovisual, cuyos resultados son cuestionables por los motivos esgrimidos anteriormente (ver 4.1.1). De hecho, las calificaciones finales en las actas de la asignatura de Inglés II del GC fueron superiores a las del GE, tal y como muestran los siguientes gráficos.



Resultados en actas del grupo de control



Resultados en actas del grupo experimental



CAPÍTULO V.
RESUMEN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES



Una vez conocidos los resultados de los instrumentos de investigación, en este capítulo destacamos los datos relevantes observados, los analizamos y extraemos las conclusiones finales.

5.1. Datos relevantes del cuestionario

En la descripción realizada en el capítulo anterior acerca del transcurso de la asignatura con los grupos (ver 4.2) fuimos incluyendo la información obtenida en los cuestionarios. Ahora vamos a comentar aquellos datos concretos que pueden haber repercutido en los resultados de las pruebas, como son edad, contexto socio-laboral, satisfacción con el campus virtual y con el tiempo de estudio necesario para la asignatura, esfuerzo realizado y tiempo empleado.

Una primera diferencia entre el GC y el GE –ya señalada cuando describimos los grupos– se sitúa en la edad de los sujetos: la media de edad del GE es cinco años mayor. Esta diferencia no es elevada, teniendo en cuenta que son adultos y se mueven en un rango de edad cercano a los 20 años, por lo que, en principio, no parece ser este un dato relevante para este estudio. A continuación observamos que existen divergencias en el contexto social y laboral de los dos grupos estudiados, ya que hay un porcentaje mayor de estudiantes en el GE que trabajó durante el período del curso de esta asignatura. Por un lado, esto está relacionado con el tiempo que dedicaron al estudio o a practicar el inglés con otros recursos, que ya vimos que fue muy inferior al del GC. También cuando se les preguntó si se habían esforzado lo suficiente, menos de la mitad del GE afirmó haberlo hecho, y la causa principal fue la falta de tiempo, posiblemente, como vemos en el estudio del contexto, por estar trabajando. Este es, sin duda, un dato con repercusión directa en los resultados de las pruebas evaluativas. Por otro lado, si unimos el factor de ser trabajador con el de tener alrededor de cinco años más de edad, podría darnos como resultado un grado mayor de responsabilidad y de madurez que, a su vez, se podría reflejar en la manera de abordar los estudios y en un mejor aprovechamiento del tiempo.

También observamos en este primer ámbito del cuestionario que son bastantes más los que usaron el inglés ya sea en su entorno familiar o en el laboral en el GC durante el período estudiado. En contraste, los que habían aprendido inglés fuera del

contexto académico obligatorio son más numerosos en el GE, mas esto apenas se reflejó en las calificaciones de las pruebas iniciales.

En lo que se refiere al campus virtual, los integrantes del GE se muestran satisfechos y no tuvieron problemas en su uso, por lo que no ha sido un factor que haya podido influir en los resultados de las pruebas. Sin embargo, la mitad de ellos considera que es más difícil estudiar por este sistema, especialmente los idiomas. Esto ratifica la dificultad que comentaba Di Gesú (2009: 26) que suelen encontrar los estudiantes con este sistema, pues demanda una alta capacidad de autogestión del conocimiento que no todos están dispuestos a desarrollar.

Sobre el grado de satisfacción con el manual, las actividades de aprendizaje, el profesor y la asignatura en general, se obtuvieron resultados muy cercanos entre los dos grupos, por lo que no hay diferencias significativas. Únicamente destaca que, mientras que en el GC más del 90% está satisfecho con el porcentaje de la calificación que representan las actividades y, en general, con el sistema de evaluación, en el GE poco más de la mitad lo está. Cabe señalar que son criterios diferentes para los dos grupos, ya que la Estructura de Teleformación tiene el suyo propio que es común para todas las asignaturas⁸⁵. También hay una diferencia reseñable en lo que concierne a la carga de trabajo que supone esta asignatura, pues mientras que solo el 4,3% del GC considera que es excesiva, en el GE lo estima el 13,3%, y el mismo porcentaje cree que es superior a otras asignaturas, frente al 7,1% de los primeros. Suponemos que esta diferencia responde a la falta de tiempo a la que nos referimos anteriormente por parte de los integrantes del GE: la mayoría trabajó y por ello dispuso de menos tiempo.

Las sugerencias propuestas por ambos grupos para mejorar la asignatura, las actividades y el sistema virtual coinciden en lo que se refiere a la realización de más práctica oral, ya sea de forma presencial o virtual, y a la inclusión de más actividades de aprendizaje orales. La preocupación por las destrezas orales es, por lo tanto, una constante en ambos grupos. Además, los estudiantes del GC proponen usar más recursos audiovisuales y los del GE introducir más herramientas interactivas.

⁸⁵ Para los estudiantes presenciales, las actividades representan el 15% de la calificación final, mientras que para los de teleformación suponen el 40%. Aun así, estos últimos querían aumentarlo, y de hecho lo consiguieron a partir del curso siguiente, cuando pasaron a representar el 50%.

En el ámbito de la autoevaluación, llama la atención la diferencia en el porcentaje de los que les gustaría practicar la lengua inglesa en el trabajo: un 94,3% del GC frente a un 73,4% del GE, pese a que el 100% de estos últimos respondió con anterioridad que le gustaba dicha lengua. De la primera parte del cuestionario habíamos resaltado que fueron más los estudiantes del GC los que usaron la lengua inglesa en el trabajo. Tal vez por ello aquí el porcentaje es también mayor, porque la usaban y estaban satisfechos, mientras que a los del GE, al no haberlo hecho hasta el momento, les causa cierta inseguridad.

Como comentamos anteriormente, a la hora de valorar el esfuerzo realizado, los integrantes del GE se muestran más críticos consigo mismos, solo el 46,6% afirma haberse esforzado lo suficiente; en el GC, el porcentaje es superior, un 60%. Además, los del primer grupo justifican esto con, principalmente, falta de tiempo, mientras que los del segundo mencionan también la falta de motivación y de voluntad. Esto se corrobora posteriormente al analizar el tiempo que ha dedicado cada grupo a trabajar tanto los contenidos específicos de la asignatura como a la práctica del inglés con otros recursos. En el GC, el 12,9% dedicó más de dos horas a la semana y el 32,6% dedicó entre una y dos horas, mientras que en el GE los porcentajes fueron 2,2% y 11,1% respectivamente. Lo mismo ocurre con el uso de otros recursos para practicar la lengua inglesa: aproximadamente las tres cuartas partes de los integrantes del GC usaron otros recursos y en el GE lo hicieron alrededor de la mitad. Es decir, todos estos ítems nos conducen a un dato fundamental: el GE ha dedicado menos tiempo y esfuerzo a esta asignatura que el GC, algo que es ajeno a la variable estudiada pero que, como es lógico, puede propiciar unos resultados peores en las pruebas.

Finalmente, encontramos diferencias en el grado de mejoría que ellos consideran que han experimentado en cada una de las cuatro destrezas lingüísticas principales. La media de estudiantes del GC que considera que ha mejorado su nivel supera en entre un 10% y un 20% a la media del GE. Sin embargo, en el caso de la destreza de la expresión escrita, estos últimos son un 8% más numerosos. Esto se confirma en la siguiente pregunta en la que tenían que asignarse una calificación en las mismas cuatro destrezas. Los del GC se otorgan aproximadamente un punto más en cada destreza salvo en la expresión y comprensión escrita, en las que los otros se asignan medio punto más. Obviamente, el contexto de aprendizaje de teleformación lleva más a la práctica de las

destrezas escritas que a las orales, ya que la comunicación entre el profesor y el estudiante se desarrolla por este medio. Además, ambos grupos coinciden en asignarse la mejor calificación en la comprensión escrita y la peor en la expresión oral. En esta misma línea, cuando se les preguntó por el nivel de dificultad con el que realizarían determinadas acciones, ambos grupos manifestaron que lo más sencillo sería la comprensión de textos escritos, mientras que lo más difícil sería, para los del GC, las exposiciones orales y después participar en conversaciones, y para el GE, estas dos mismas acciones pero en el orden inverso. Una vez más, por lo tanto, constatamos que el GE se sitúa por detrás del GC, en este caso porque afirman no haber mejorado tanto como los otros excepto en la expresión y comprensión escrita.

Como conclusión, observamos en la información recogida por medio de los cuestionarios que los factores relevantes que hayan podido influir en la obtención de resultados diferentes en las distintas pruebas de los dos grupos se refieren principalmente al grado de esfuerzo y al tiempo de dedicación a la asignatura en cuestión, que fue superior en el caso de los estudiantes del GC: dedicaron más tiempo y esfuerzo tanto a la asignatura como a la práctica del inglés en general, además de que usaron más esta lengua en su entorno familiar y laboral; de hecho, consideran que han mejorado más que los otros, salvo en la expresión y comprensión escrita. Los del GE, por su parte, se han sentido más sobrecargados con los estudios en general y la mayoría trabaja, por lo que han dedicado menos tiempo a esta asignatura. Además, estiman que esta modalidad virtual es más difícil que la presencial, en especial para los idiomas. En consecuencia, el grado de mejoría que creen haber logrado es inferior. Así pues, a priori, el factor tiempo nos tendría que conducir a diferencias en la valoración cuantitativa favorables al GC.

5.2. Análisis conjunto de los resultados

A continuación vamos a exponer el análisis de los resultados de las pruebas de evaluación y su posible relación con los datos de los cuestionarios recién comentados y de los diarios de clase.

Tras el análisis de las medias obtenidas por cada grupo en cada una de las pruebas, iniciales y finales, y su tratamiento estadístico, observamos que, en líneas

generales, los resultados son bastante similares en todas las destrezas. Sin embargo, se han detectado dos diferencias significativas.

En primer lugar, se ha determinado una disimilitud entre el GC y el GE en la prueba de comprensión auditiva inicial, en la que el primero logró unos resultados bastante mejores. Esta diferencia no es directamente relevante para este estudio: sirve para hacer constar un nivel al inicio distinto entre ambos grupos en esta destreza lingüística. Sí es relevante, no obstante, que esta diferencia disminuye y deja de ser significativa en la prueba final. Esto nos lleva a un primer dato importante: el GE ha logrado mejorar más que el GC en la comprensión auditiva.

A priori, esto puede ser llamativo dado que, al carecer de clases presenciales, estos estudiantes no practican esta destreza con el profesor. Ya comentábamos en el apartado sobre el curso desde la perspectiva del profesor (ver 4.2.2.1), que el GC –a diferencia del GE– practicaba en clase la comprensión auditiva por el mero hecho de asistir a las clases en inglés. Ahora bien, la mejoría mayor lograda por el GE indica que este factor no es tan relevante o que estos estudiantes lo han compensado de alguna manera. Por otro lado, en principio todos los integrantes de los dos grupos disponen del CD que acompaña al manual y que contiene las grabaciones de los textos del manual y otras para realizar los ejercicios de audición. De hecho, si observamos las respuestas de los cuestionarios, apreciamos que el 67% del GE afirmó que lo que más les había ayudado para mejorar fue el manual y su CD, frente a un 20% del GC. Es decir, es posible que hayan utilizado más el CD. Además, este se entrega junto con el manual de forma gratuita a todos los estudiantes de teleformación, pero no así a los presenciales, quienes lo tienen que comprar por separado y se vende en lugares diferentes, por lo que muchos no lo adquieren. Sin embargo, cuando en el cuestionario se les preguntó por el tiempo que dedicaron a trabajar con el manual, su CD y los archivos complementarios, los del GC ofrecieron resultados superiores. Lo mismo ocurre con el tiempo que afirman que emplearon en practicar la destreza de la comprensión auditiva, ya fuese con recursos de Internet o con otros: el del GC fue mayor. De hecho, cuando se les preguntó si habían mejorado en la comprensión auditiva, un 5,7% del GC dijo que no había mejorado nada, frente a un 33,3% del GE, al tiempo que un 47,1% del GC afirmó que había mejorado bastante frente a un 26,7% del GE. También en el ítem en el que se les pedía que se otorgasen una calificación en esta destreza, observamos que los del GC se

valoraron mejor que los del GE, es más, la diferencia entre unos y otros es casi la misma que la obtenida en las pruebas: 0,8 fue la diferencia real y 0,7 la que se otorgaron ellos mismos. Por último, cuando se les pidió que afirmaran si eran capaces de comprender conversaciones generales o relacionadas con el turismo en un inglés estándar, el 77,1% del GC afirmó que lo haría con poca o con ninguna dificultad, mientras que el 60% del GE dijo que lo haría con un poco de dificultad. Todo ello nos lleva a que los integrantes del GE tienen la sensación de haber mejorado poco en esta destreza. Esto podría ser simplemente un factor apreciativo, o sea, por carecer de clases presenciales en las que se practica esta destreza, tienen la sensación de que no son buenos en ella y de que no han mejorado lo que les gustaría. Cabe recordar que la mayoría considera que la modalidad virtual hace más difícil el estudio de los idiomas, probablemente por la falta de oportunidades para practicar las destrezas orales de manera presencial y la dificultad de hacerlo de forma virtual. Así, en un estudio comparativo similar realizado por Allum (2002) con dos grupos de estudiantes de inglés, uno presencial y otro virtual, el grupo virtual también señaló, en un cuestionario realizado al final, la sensación de falta de progreso. Dado que la evolución de ambos grupos fue similar, el autor sostiene (2002: 160) que esto está justificado en el caso de la expresión oral, pero no lo está en lo demás. Piensa que podría deberse a la falta de oportunidades de este grupo para usar el nuevo conocimiento que ha ido adquiriendo.

En cualquier caso, desde el punto de vista de la valoración cualitativa casi todo parece contradecir la mayor ventaja lograda por el GE. A simple vista, encontramos una posible explicación: aunque han dedicado menos tiempo que los otros al uso de los recursos básicos de la asignatura, es mayor el porcentaje de ese tiempo centrado únicamente en tareas auditivas con el CD, que, además, son más los estudiantes de este grupo que lo poseen. También es posible que se haya dado ese mayor grado de madurez antes mencionado y que pudiera explicar el hecho de que pese a que dedicaron un tiempo menor a esta destreza, este les cundió más. O la causa puede estar en otros factores no contemplados en nuestro cuestionario, ya que, como afirman Edelstein y Coria (1995: 17), “[...] la práctica docente es altamente compleja. [...] La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles”.

Ahora bien, si no ha entrado en juego ninguno de estos factores, este resultado sería una consecuencia directa de la variable que estamos estudiando, del método virtual. Así por ejemplo, estos estudiantes dispusieron en la plataforma de actividades auditivas interactivas, que consistían en escuchar unas grabaciones y, al mismo tiempo, responder unos cuestionarios. Al terminar, de forma automática les figuraba cuáles habían sido los aciertos y los errores. Tuvieron un total de cinco tareas de este tipo, y las podían repetir las veces que querían para intentar conseguir resultados mejores.

En segundo lugar, hemos encontrado una segunda diferencia significativa entre la media de los resultados obtenidos por el GC en la prueba inicial de interacción escrita (8,49) y en la final (6,93). La Prueba T para muestras relacionadas confirma la significatividad de dicha diferencia. En el GE también hay un descenso entre las dos medias pero no tan acusado, de 7,90 a 7,05. Por supuesto, esta disminución lejos de indicar un retroceso –puesto que las pruebas finales tienen un nivel superior al de las iniciales– señalan que el grado de mejoría no ha sido el previsto y que el GE, nuevamente, ha avanzado más que el GC. Esto se ratifica en varias preguntas del cuestionario. En primer lugar, cuando los estudiantes se autoevalúan, en la expresión escrita (no se les pidió autoevaluación de la interacción escrita, solo de las cuatro destrezas principales) el GE se otorgó una calificación superior a los del GC. Posteriormente, cuando se les preguntó si consideraban que habían mejorado en esta destreza, un 66,6% estimó que lo había hecho frente a un 58,6% del GC. De hecho, en todas las demás destrezas, los porcentajes fueron superiores para el GC. Finalmente, en la última pregunta del cuestionario, en la que se les preguntó si eran capaces de redactar cartas, mensajes... –es decir, acciones encuadradas en la interacción escrita–, las respuestas fueron en la misma línea: el porcentaje del GE que dijo que era capaz de hacerlo sin dificultad o con poca fue ligeramente superior al del GC (80% y 78,6% respectivamente). En suma, los propios estudiantes del GC percibieron que en las acciones relativas a la expresión e interacción escrita no habían mejorado tanto como en las otras. Además, el GE, como comentamos en el capítulo anterior (ver 4.2.2.1), simplemente con el seguimiento de la asignatura practicó más estas destrezas que el GC, puesto que a ellos toda la información les llegó por medios escritos y la comunicación entre ellos y el profesor fue de la misma manera. También expusimos en ese apartado que habían tenido mayor retroalimentación en las actividades escritas, algo que hoy día

se considera clave en la adquisición de una lengua pues lleva a la modificación del *output* (Chapelle, 1997; Murphy, 2007). Estos factores, encuadrados en la variable estudiada, podrían explicar este progreso mayor del GE que, por otra parte, contrasta con el menor tiempo de dedicación a la práctica de la asignatura.

Las diferencias entre los resultados de las demás pruebas son mínimas, siempre favorables al GC, pero que no llegan a ser estadísticamente significativas. Esta mejoría ligeramente superior en el GC puede estar relacionada con el mayor tiempo de estudio que hemos visto que dedicaron no solo a la asignatura en concreto sino a la práctica del inglés en general, así como con el hecho de que son más los de este grupo que usaron esta lengua en su entorno familiar y laboral durante el período analizado.

5.3. Conclusiones finales

Por un lado, la valoración cuantitativa ha mostrado que los estudiantes que cursaron la asignatura de Inglés II de la Diplomatura en Turismo de la ULPGC mediante un sistema de aprendizaje virtual obtuvieron mejores resultados que los que lo hicieron de forma presencial en la comprensión auditiva y en la interacción escrita, y resultados similares en las demás destrezas lingüísticas y en las pruebas sobre el uso de la lengua.

Sin embargo, la valoración cualitativa ha revelado que existen factores ajenos a la variable estudiada que tienen incidencia en los resultados. El más importante, y que aparentemente contradice los resultados expuestos en el párrafo anterior, es el mayor tiempo de estudio empleado en la asignatura por parte del GC, así como el uso más frecuente de esta lengua en su entorno familiar y laboral. Por otro lado, estimamos que la suma del factor ‘mayor edad’ más el factor ‘trabajador’ puede haber originado un grado superior de madurez y de responsabilidad en los integrantes del GE que les haya llevado a un empleo más eficiente del tiempo dedicado al estudio.

En cualquier caso, dado que el GE obtuvo resultados mejores o iguales y que los factores externos constatables favorecen al GC, podemos concluir que el sistema de enseñanza y aprendizaje virtual ha sido mejor que el presencial para la asignatura de Inglés II de la Diplomatura de Turismo de la ULPGC, en especial, para la adquisición de la destreza de la comprensión auditiva y de la interacción escrita. Esto quiere decir que la hipótesis planteada al inicio de este estudio se ha cumplido solo parcialmente, en lo que respecta a la evolución mayor en la interacción escrita por parte del grupo virtual.

Sin embargo, también ha habido una mejoría superior en la comprensión auditiva, cuando realmente habíamos predicho lo contrario, y tampoco ha habido resultados peores en la expresión oral, algo igualmente pronosticado. Ello nos indica que en este tipo de asignatura en concreto, de seis créditos y semestral, el tipo y cantidad de práctica de las destrezas orales realizado con el grupo presencial no resulta tan relevante como cabía esperar. Se puede lograr el mismo nivel de mejoría en la expresión oral y superior en la comprensión auditiva con una modalidad virtual. De forma similar concluyen algunos de los estudios comparativos comentados en el capítulo II, como los de AbuSeileek (2007), Hoven (1999), Lasagabaster y Sierra (2003) y Ramírez Verdugo y Alonso Belmonte (2007), en los que también el grupo virtual obtuvo niveles mejores en la comprensión auditiva. Asimismo, en el estudio de Adair-Hauck, Willingham-McLain y Youngs (1999), pese a que los resultados en las destrezas orales fueron similares, los participantes afirmaban que habían notado una mejoría mayor en la destreza de la comprensión que en la de la expresión. Es exactamente lo mismo que ha ocurrido en el presente estudio, ya que solo el 26,6% de del GE cree que mejoró en la expresión oral frente a un 40% en la comprensión auditiva.

En lo que se refiere al uso de la lengua, hemos visto que los resultados fueron similares entre los dos grupos. En este sentido coincidimos con trabajos como el de De la Fuente (2003), quien obtuvo el mismo efecto en la modalidad virtual y en la presencial en la adquisición de vocabulario. Esto contrasta con otros estudios empíricos en los que la enseñanza virtual logró resultados mejores ya fuese en la adquisición de aspectos gramaticales (Pérez Abad, 1996) o de vocabulario (Cobb, 1999; Rico García y Vinagre Arias, 2000; Santiago Campión, 1997; Tozcu y Coady, 2004; Yanguas, 2009).

Tampoco hemos obtenido diferencias significativas en la comprensión lectora y en la expresión escrita –al igual que estudios como el de Harker y Koutsantoni (2005)– algo que, sin embargo, sí esperábamos.

Sin embargo, puesto que en el análisis de la información recogida en los cuestionarios observamos que el GE dedicó bastante menos tiempo al estudio de la asignatura que el GC, cabe preguntarse si en el caso de una dedicación de tiempo similar los resultados del primero hubiesen sido también superiores en los demás aspectos analizados. Lo mismo ocurre con el uso de los recursos de comunicación (foro, tutorías virtuales, correo electrónico, mensajería propia), ya que los datos recogidos en

los cuestionarios y en los diarios mostraron un uso muy escaso. Podríamos preguntarnos si un cambio en estas variables hubiese producido un resultado todavía mejor para la modalidad virtual.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que este trabajo se ha realizado sobre una asignatura semestral. Sería enriquecedor realizarlo sobre cursos con una duración mayor, por si esta fuese un factor clave y, en cursos más largos, empezasen a surgir más diferencias. Así lo muestran estudios como el de Zapata y Sagarra (2007) sobre la adquisición de vocabulario: en pruebas realizadas tras dos y cuatro meses de curso no se observaron diferencias; sin embargo, a partir de los seis meses comenzaban a surgir resultados mejores para el grupo virtual.

Además, tal y como hemos expresado anteriormente, en el presente estudio la diferencia entre el GE y el GC ha radicado en el sistema de enseñanza y aprendizaje, virtual frente a presencial, y lo que ello conlleva de diferentes recursos y ausencia de interactividad presencial con el profesor, pero no ha habido diferencias pedagógicas importantes. Tal y como se describió en el capítulo acerca de los recursos del GE (ver 3.2.4), estos estudiantes usaron la plataforma virtual para la comunicación entre ellos y con el profesor y para acceder a documentos de varios tipos, principalmente de texto y auditivos que el profesor les ofrece. Sin embargo, casi no disponen de ejercicios en línea interactivos, que es una de las características de la enseñanza virtual, salvo los auditivos mencionados con anterioridad. Por ello consideramos que estamos ante una enseñanza virtual pero no en su vertiente más extrema, puesto que no hace uso de todas las posibilidades que esta ofrece. Como dirían algunos autores (Alexander y Boud, 2001; Cruz Piñol, 2001; González-Videgaray, 2007; Pinilla Padilla, 2002), no se ha sacado el máximo provecho a las nuevas tecnologías. Cabría preguntarse, por lo tanto, si un cambio mayor en las estrategias didácticas llevaría a resultados diferentes.

Por ello, este estudio, al mismo tiempo, confirma la teoría de muchos autores (Allum, 2002; Clark, 1994; Jackson y Anagnostopoulou, 2001; Mayes, 2001) de que las nuevas tecnologías por sí solas no llevan inevitablemente a un cambio: es necesario una transformación del modelo pedagógico, un nuevo diseño de tareas de aprendizaje que aproveche los nuevos recursos. O, como afirmaban Zhao (2003: 8) y Kern (2006: 188), no podemos evaluar la efectividad de las herramientas tecnológicas en sí mismas, todo depende del uso que se les dé. Es decir, es la concepción pedagógica del profesor y no

la tecnología la variable principal que afecta a la naturaleza y calidad de la enseñanza. En consecuencia, es necesaria una preparación específica del docente. Tras este trabajo nos sumamos a la opinión expresada por los profesores que participaron en un estudio en la Carnegie Mellon University de Estados Unidos (Murday, Ushida y Chenoweth, 2008: 135) que reclamaban la necesidad de formación del profesorado para ser docentes de cursos virtuales. Como expusimos anteriormente, aquí el docente adquiere una función diferente y necesita una preparación adecuada para que pase realmente de ser profesor a ser “facilitador” (Area Moreira, 2005; Baynat y Sanz, 2007; Casanovas Catalá, 2002), o “tutor” (Cordón y Anaya, 2004; Salas Soto, 2008), o “teleformador” (Infante Moro, 2006), a la vez que el estudiante adquiere un papel activo y pasa a gestionar su propio proceso de aprendizaje (Esteban Albert y Zapata Ros, 2008). Con estos pasos, podríamos acercarnos al modelo para la instrucción universitaria de Duchastel (1997) en el que el estudiante es un participante activo en la producción del conocimiento, o sea, a cursos más controlados por el estudiante (Coomey y Stephenson, 2001: 49).

Ahora bien, para seguir ese nuevo modelo pedagógico es fundamental un buen diseño de los cursos, siempre en relación con el tutor. En ello entra en juego el papel del diseñador. En nuestro caso, nos encontramos ante un modelo de curso virtual ya elaborado de antemano, establecido por la Estructura de Teleformación para todas las asignaturas no presenciales por igual. Por lo tanto, no existe relación entre el programador, el diseñador del curso y el tutor, algo absolutamente necesario según algunos investigadores (Hase y Ellis, 2001; Salas Soto, 2008). Salas Soto (2008: 102, 108, 121), en concreto, defiende que para la implementación de un curso en línea es imprescindible una labor previa tripartita entre el programador de la plataforma, el diseñador del curso y el tutor, y que la ausencia de alguno de ellos o la descoordinación produciría algún tipo de deficiencia con la consiguiente pérdida de eficiencia de la propuesta curricular. Puesto que en este curso virtual no ha existido esa labor conjunta, podría también achacarse a ello la ausencia de más diferencias significativas.

Por otro lado, algunos defensores de la enseñanza virtual (Esteban Albert y Zapata Ros, 2008; García Bermejo y Sordo Juanena, 2008; García Manzanedo, 2003) afirman que, con este sistema, los estudiantes “aprenden a aprender”, pues logran destrezas de aprendizaje y un nivel de metacognición que les permite seguir

aprendiendo en cualquier contacto con la lengua, aunque no sea en el contexto académico. Esto es algo que en este estudio no podemos averiguar. Sería necesario llevar a cabo otras investigaciones empíricas.

En otro orden de cosas, la información procedente de los distintos instrumentos de investigación, en especial de los cuestionarios y de los diarios de clase, es muy útil para nuestra labor docente. Por un lado, aquello recogido en los diarios nos permite reflexionar sobre nuestro trabajo en una y otra modalidad y ser conscientes del tipo de estrategias didácticas que realmente usamos. Por otro lado, la visión de los estudiantes mostrada en los cuestionarios y sus sugerencias nos posibilitan analizar nuestra docencia de forma objetiva para así intentar mejorar en la práctica diaria.

En definitiva, el resultado de este trabajo nos parece alentador en el sentido de que ha constatado que el sistema de enseñanza y aprendizaje virtual es, como mínimo, válido en el contexto académico aquí estudiado. Al mismo tiempo, invita a realizar nuevos estudios de investigación en este campo. Trabajos que, por un lado, corroboren los datos aquí obtenidos y también que abarquen un mayor lapso de tiempo, y, por otro lado, estudios también comparativos que impliquen el uso de otras estrategias docentes en el grupo de enseñanza virtual enmarcadas en el aprendizaje colaborativo controlado por el estudiante y acercando más el papel del profesor al del tutor o facilitador. De esta manera podremos saber hasta qué punto la enseñanza virtual ofrece resultados mejores que la presencial para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

SIGLAS Y ABREVIATURAS EMPLEADAS EN EL TRABAJO

AAO: aprendizaje asistido por ordenador

ALAO: aprendizaje de lenguas asistido por ordenador

ALTE: Association of Language Testers in Europe

ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

CAD: Computer Aided Design

CALT: Computer Assisted Language Testing

CALL: Computer Assisted Language Learning

CICEI: Centro Informático y de Comunicaciones del Edificio de Ingenierías (ULPGC)

CMC: Computer Mediated Communication

ColCMC: collective computer-mediated communication technique

CopCMC: cooperative computer-mediated communication technique

CRUE: Conferencia de Rectores de Universidades Españolas

CTV: conversor de texto a voz

ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System

EFT: English for Tourism

EGM: Estudio General de Medios

ELT: English Language Teaching

EOI: Escuela Oficial de Idiomas

ESOL: English for Speakers of Other Languages

ESP: English for Specific Purposes

ETS: Educational Testing Service

EVA: entorno virtual de aprendizaje

EVE-A: entorno virtual de enseñanza y aprendizaje

F (en tablas con estadísticos): estadístico F de la prueba de Levene

g.l. (en tablas con estadísticos): grados de libertad

GC: grupo de control

GE: grupo experimental

HTML: HyperText Markup Language

ICALL: Intelligent Computer-Assisted Language Learning

IDP: International Development Program of Australian Universities and Colleges
IELTS: International English Language Testing System
IFE: inglés para fines específicos
ILIAS: Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations-System
IPA: inglés profesional y académico
LCCI: London Chamber of Commerce and Industry
MALTED: Multimedia Authoring for Language Tutors and Educational Development
MCER Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
MOO: MUD object oriented
MUD: Multi-User Dungeon
N (en tablas con estadísticos): tamaño de la muestra
NNS: non-native speakers
P: presencial
PDI: pizarras digitales interactivas
PET: Preliminary English Test
PIB: producto interior bruto
PLATO: Programmed Logic for Automated Teaching Operations
RP: Received Pronunciation
SEFT: Spoken English for Tourism
SIC: Servicio de Informática y Comunicaciones (ULPGC)
Sig. (en tablas con estadísticos): grado de significación asociado
SLA: Second Language Acquisition
SPSS: Statistical Package for the Social Sciences
STIC: sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones
T (en tablas con estadísticos): prueba T para muestras independientes
T: teleformación
TIC: tecnologías de la información y la comunicación
típ. (en tablas con estadísticos): típico/a
TOEFL: Test of English as a Foreign Language
TSI: tecnologías de la sociedad de la información
ULPGC: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia

UNESCO: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization

VOIP: Voice Over Internet Protocol

WEFT: Written English for Tourism

WWW: World Wide Web



BIBLIOGRAFÍA



-
- Abdous, M., Camarena, M. M. y Facer, B. R. (2009). MALL Technology: Use of Academic Podcasting in the Foreign Language Classroom. *ReCALL*, 21(1), 76-95. doi:10.1017/S0958344009000020
- Absalom, M. y Rizzi, A. (2008). Comparing the outcomes of online listening versus online text-based tasks in university level Italian L2 study. *ReCALL* 20(1), 55-66. doi: 10.1017/S0958344008000517
- AbuSeileek, A. F. (2007). Cooperative vs. Individual Learning of Oral Skills in a CALL Environment. *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 493-514. doi: 10.1080/09588220701746054
- Adair-Hauck, B., Willingham-McLain, L. y Youngs, B. (1999). Evaluating the integration of technology and second language learning [Versión electrónica]. *CALICO Journal*, 17(2), 269-306.
- Adell, J. (2007). Wikis en educación. En J. Cabero y J. Barroso (Eds.), *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 323-333). Granada: Editorial Octaedro Andalucía.
- Alcaraz Varó, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aleson Carbonell, M. A. (1999). Tourism: The Problems of the Definition of a New ESP: A Study of the Didactic Implications of this Characterisation. En F. Luttikhuisen (Coord.), *Actes del III Congrés Internacional sobre Llengües per a Finalitats Específiques* (pp. 11-15). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Alexander, S. y Boud, D. (2001). Learners still learn from experience when online. En J. Stephenson (Ed.), *Teaching and Learning Online. Pedagogies for New Technologies* (pp. 3-15). Oxon: RoutledgeFalmer.
- Allum, P. (2002). CALL and the classroom: the case for comparative research. *ReCALL* 14(1), 146-166. doi: 10.1017/S0958344002001210

- American Psychological Association (2010). *Manual de estilo de publicaciones* (6ª ed.). Nilda Figueroa M.ED. Recuperado 3 de marzo de 2009, de <http://bibliotecahnodavidmediavilla.org/pdfs/>
- ANECA, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Turismo* [Versión electrónica].
- Arbués, M^a. T. y Tarín, L. (2007). La experiencia de la UOC para entornos profesionales: una oferta formativa para la sociedad del conocimiento. En C. P. Fernández López (Coor.), *E-learning: Las mejores prácticas en España*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Area Moreira, M. (2005). Internet y la calidad de la educación superior en la perspectiva de la convergencia europea [Versión electrónica]. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 85-100.
- Area Moreira, M. (Dir.) (2001). *La oferta de educación superior a través de Internet. Análisis de los campus virtuales de las universidades españolas*. (Informe final D. L. TF-2179). España: Universidad de la Laguna, Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías. Recuperado 12 de abril de 2009, de <http://www.edulab.ull.es/campusvirtuales/informe/documentos.htm>
- Arslan, R. Ş., y Şahin-Kizil, A. (2010). How can the use of blog software facilitate the writing process of English language learners? *Computer Assisted Language Learning*, 23(3), 183-197. doi:10.1080/09588221.2010.486575
- Ashton, S., Roberts, T. y Teles, L. (1999). Investigation of the role of the Instructor in Collaborative Online Environments. *CSCL'99 Conference*. Stanford University. Recuperado 21 octubre de 2008 de www.sfu.ca/cde/Teles/tele/handout.htm.
- Atienza Merino, J. L., González Riaño, J. A., López Téllez, G. y Pascual Díez, J. (1998). *Necesidades y expectativas de formación de los profesores de Lenguas en Asturias*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Austin, R. y Mendlick, F. (1993). E-mail in modern language development. *ReCALL*,

5(9), 19-23. doi:10.1017/S0958344000004079

- Baracchi, J. y Cortés Ospina, A. M. (2009). El desarrollo de los contenidos culturales en clase de ELE a través de la herramienta Webquest [Resumen] [Versión electrónica]. *Revista Digilenguas*, 2, 52-53.
- Barr, D., Leakey, J. y Ranchoux, A. (2005). Told like it is! An Evaluation of an Integrated Oral Development Pilot Project. *Language Learning & Technology*, 9(3), 55-78. Recuperado 30 de mayo de 2011, de <http://lt.msu.edu/vol9num3/barr/>
- Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Baynat Monreal, M. E. y Sanz Gil, M. (2007). TIC y créditos ECTS: una combinación ineludible en la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas [Versión electrónica]. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 19, 75-92.
- Beck, S. y Muñoz, V. (2009). El concordancer como herramienta para el aprendizaje de una lengua extranjera [Resumen] [Versión electrónica]. *Revista Digilenguas*, 2, 44-45.
- Birnbaum, M. (2004). Human Research and Data Collection via the Internet. *Annual Review of Psychology*, 55, 803-832. doi:10.1146/annurev.psych.55.090902.141601
- Blake, R., Wilson, N. L., Cetto, M. y Pardo-Ballester, C. (2008). Measuring Oral Proficiency in Distance, Face-to-Face, and Blended Classrooms. *Language Learning & Technology*, 12(3), 114-127. Recuperado 30 de mayo de 2011, de <http://lt.msu.edu/vol12num3/blakeetal/>
- Bloch, J. (2009). The Design of an Online Concordancing Program for Teaching about Reporting Verbs. *Language Learning & Technology*, 13(1), 59-78. Recuperado 28 de mayo de 2011, de <http://lt.msu.edu/vol13num1/bloch.pdf>
- Bonk, C., Reaves Kikley, J., Hara, N. y Paz Dennen, V. (2001) Finding the instructor in post-secondary online learning: pedagogical, social, managerial, and technological

- locations. En J. Stephenson (Ed.), *Teaching and learning online. Pedagogies for new technologies* (pp. 76-97). Oxon: RoutledgeFalmer.
- Bork, A. y Ju, G.-F. N. (2005). Elearning versus Alearning. En P. Goodyear, D. G. Sampson, D. J.-T. Yang Kinshuk, T. Okamoto, R. Hartley y N.-S. Chen (Eds.), *ICALT '05 Proceedings of the Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 394-395). Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society Press. doi: 10.1109/ICALT.2005.133
- Bower, J. y Kawaguchi, S. (2011). Negotiation of Meaning and Corrective Feedback in Japanese/English eTandem. *Language Learning & Technology*, 15(1), 41-71. Recuperado 3 de julio de 2011, de <http://llt.msu.edu/issues/february2011/bowerkawaguchi.pdf>
- Bradley, L., Lindström, B. y Rystedt, H. (2010). Rationalities of collaboration for language learning in a wiki. *ReCALL*, 22(2), 247-265. doi:10.1017/S0958344010000108
- Bray, E. (2010). Using Videomail (Vmail) Effectively in Online Intercultural Exchanges. *CALL-EJ Online*, 11(2). Recuperado 29 de mayo de 2011, de <http://callej.org/journal/11-2/bray.html>
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Burston, J. (2003). Proving IT works. [Versión electrónica]. *CALICO Journal*, 20(2), 219-226.
- Cain, R. (2008). Podcasting for Beginners. *TESOL-Spain Newsletter* 31(3), 10-12.
- Campbell, A. P. (2003). Weblogs for use with ESL classes. *The Internet TESL Journal*, 9(2). Recuperado 17 de mayo de 2011, de <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>

-
- Cantos Gómez, P. (1993). Utilización de actividades con ayuda del ordenador en la clase de inglés: su incidencia en la motivación de los alumnos. *Cibernetia, tesis doctorales, enseñanza de lenguas*, 16.
- Carnevale, D. (2004). Educational technology fails to deliver on its promises, report says. *The Chronicle of Higher Education*. Recuperado 12 de marzo de 2010, de <http://chronicle.com/article/Report-Says-Educational-Tec/34511/>
- Carracedo, L. N. (2009). El blog en clase de lengua extranjera [Resumen] [Versión electrónica]. *Revista Digilenguas*, 2, 43.
- Carrasco, S. y Baldivieso, S. (2010). Las TIC en la línea de formación informática educativa y creación de multimedios en las pedagogías medias de la Universidad de Los Lagos. En A. Gewerc Barujel (Coor.), *El lugar de las TIC en la enseñanza universitaria: estudio de casos en Iberoamérica* (pp. 197-227). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Casamayor, G. (Coord.) (2008). *La formación on line. Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning*. Barcelona: Graó.
- Casanovas Catalá, M. (2002). Internet en la didáctica de lenguas extranjeras: un paso adelante [Versión electrónica]. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 7(13), 53-60.
- Castrillo Larreta, M. D. (2004). E-learning en la enseñanza de lenguas modernas: estudio empírico basado en el curso virtual de alemán para hispanohablantes Prima@. *Cibernetia, tesis doctorales, enseñanza de lenguas*, 1.
- Castro Sánchez, J. J. y Chirino Alemán, E. (2006). Perfil y opiniones de los estudiantes de Teleformación en titulaciones oficiales en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. En A. Méndez-Vilas, A. Solano Martín, J. A. Mesa González y J. Mesa González (Eds.), *Current Developments in Technology-Assisted Education* (pp. 41-50). Badajoz: Formatex.
- Castro Sánchez, J. J. y Chirino Alemán, E. (2011). Teachers' opinión survey on the use of ICT tools to support attendance-based teaching. *Computers & Education*, 56,

911-915. doi: 10.1016/j.compedu.2010.11.005

Cataldo, S., Lamberti, A. y Martínez Vázquez, J. (2009). El uso de blogs en los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE [Resumen] [Versión electrónica]. *Revista Digilenguas*, 2, 55.

Cátedra UNESCO de Gestión de la Educación Superior de la UPC (2001). “Calidad en la docencia y formación del profesorado”. *Boletín de Educación Superior*, 1, 1/06/2001. [Versión electrónica]. Universidad Politécnica de Cataluña.

Chapelle, C. (1997). CALL in the year 2000: Still in search of research paradigms. *Language Learning & Technology*, 1(1), 19-43. Recuperado 3 de junio de 2011, de <http://llt.msu.edu/vol1num1/chapelle/default.html>

Chapelle, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition. Foundations for Teaching, Testing and Research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chapelle, C. A. y Douglas, D. (2006). *Assessing Language through Computer Technology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chen, J., Belkada, S. y Okamoto, T. (2004). How a Web-based Course Facilitates Acquisition of English for Academic Purposes. *Language Learning & Technology* 8(2), 33-49. Recuperado 28 de mayo de 2011, de <http://llt.msu.edu/vol8num2/chen/>

Clark, R. E. (1994). Media and method. *Educational Technology Research and Development*, 42(3), 7-10. doi: 10.1007/BF02298090

Clouet, R. y Arnaiz Castro, P. (Coors.) (2010). *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: adecuación del documento a la enseñanza universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Vicerrectorado de Cultura y Deporte de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

-
- Cobb, T. (1999). Breadth and depth of lexical acquisition with hands-on concordancing. *Computer Assisted Language Learning*, 12(4), 345-360. doi: 10.1076/call.12.4.345.5699
- Comisión Europea. (2001). *Plan de acción eLearning. Concebir la educación del futuro* [Versión electrónica]. Bruselas: Autor.
- Comisión Europea (2007). *Libro verde. El Espacio Europeo de Investigación: nuevas perspectivas* [Versión electrónica]. Bruselas: Autor.
- Concannon, F., Flynn, A. y Campbell, M. (2005). What campus-based students think about the quality and benefits of e-learning. *British Journal of Education Technology*, 36(3), 501-512. doi: 10.1111/j.1467-8535.2005.00482.x
- Coniam, D. (2008). Evaluating the language resources of chatbots for their potential in English as a second language. *ReCALL*, 20(1), 98-116. doi:10.1017/S0958344008000815
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [Versión electrónica]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Coomey, M. y Stephenson, J. (2001). Online learning: it is all about dialogue, involvement, support and control –according to the research. En J. Stephenson (Ed.), *Teaching and Learning Online. Pedagogies for New Technologies* (pp. 37-52). Oxon: RoutledgeFalmer.
- Cordón, O y Anaya, K. (2004). *Enseñanza virtual: fundamentos, perspectivas actuales y visión de la Universidad de Granada*. Centro de Enseñanzas Virtuales, Vicerrectorado de Nuevas Tecnologías, Universidad de Granada. Recuperado 20 de febrero de 2010, de <http://cevug.ugr.es/documentos/thales2.pdf>
- Cristóbal Ruano, M. L. (1992). El ordenador como fuente de estímulo y motivación en el aprendizaje del inglés. *Cibernetia, tesis doctorales, enseñanza de lenguas*, 17.
- CRUE, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2004). *Las*

Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el Sistema Universitario Español [Versión electrónica]. Madrid: Autor.

Cruz Piñol, M. (2001). El español a través de Internet. Aprendizaje con un nuevo lenguaje. *Cibernetia, tesis doctorales, enseñanza de lenguas*, 7.

Dabbagh, N. (2005). Pedagogical models for E-Learning: A theory-based design framework. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 1(1), 25-44. Recuperado 15 de mayo de 2011, de <http://www.learningdomain.com/MEdHOME/WEB-BASED/Pedagogy2.pdf>

Dann, G. M. S. (1996). *The Language of Tourism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxon: CAB International.

De Juan González, P. (2001). English for Tourism: A discourse of its own. En S. Bravo Utrera (Coord.), *Estudios de filología moderna y traducción en los inicios del nuevo milenio*. Actas del I Encuentro de Estudios de Filología Moderna y Traducción (pp. 715-723). Las Palmas de Gran Canaria: Departamento de Filología Moderna de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

De la Fuente, M. J. (2003). Is SLA interactionist theory relevant to CALL? A study on the effects of computer-mediated interaction in L2 vocabulary acquisition. *Computer Assisted Language Learning*, 16(1), 47-81. doi: 10.1076/call.16.1.47.15526

De Miguel, M. R. y Couayahourcq, C. (2009). El uso del chat en la clase de francés: del pecado original al camino de la redención [Resumen] [Versión electrónica]. *Revista Digilenguas*, 2, 57-58.

Di Gesú, G. (2009). De la clase presencial al aula virtual –el camino recorrido por docentes y alumnos [Resumen] [Versión electrónica]. *Revista Digilenguas*, 2, 26-27.

Directorate General of Education and Culture (2007). *The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the*

-
- Role of Teachers of Foreign Languages*. Luxemburgo: Autor. Recuperado 27 de marzo de 2009, de <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/ict.pdf>
- Dodge, B. (1995). Some thoughts about Webquests. *The Distance Educator*, 1(3), 12-15. Recuperado 9 de abril de 2010, de http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
- Dodge, B. (1996). Active learning on the Web. Recuperado 9 de abril de 2010, de <http://edweb.sdsu.edu/people/bdodge/Active/ActiveLearning.html>
- Dodge, B. (2007). The WebQuest Page. Recuperado 9 de abril de 2010, de <http://webquest.org>.
- Ducate, L. y Lomicka, L. (2009). Podcasting: An Effective Tool for Honing Language Students' Pronunciation? *Language Learning & Technology*, 13(3), 66-86. Recuperado 30 de mayo de 2011, de <http://llt.msu.edu/vol13num3/ducatelomicka.pdf>
- Duchastel, P. (1997). A Web-Based Model for University Instruction. *Journal of Educational Technology Systems*, 25(3), 221-228. Recuperado 1 de agosto de 2011, de <http://baywood.metapress.com/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,1,7;journal,57,155;linkingpublicationresults,1:300322,1>
- Dudley-Evans, T. y St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Elola, I. y Oskoz, A. (2010). Collaborative Writing: Fostering Foreign Language and Writing Conventions Development. *Language Learning & Technology*, 14(3), 51-

71. Recuperado 29 de mayo de 2011, de <http://ilt.msu.edu/vol14num3/elolaoskoz.pdf>
- Elstein, S. (2009). Trabajar con la red. La Webquest una estrategia didáctica para el profesor de lenguas [Resumen] [Versión electrónica]. *Revista Digilenguas*, 2, 104.
- Esteban Albert, M. y Zapata Ros, M. (2008). Estrategias de aprendizaje y eLearning. Un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 19, 1-12. Recuperado 26 de marzo de 2010, de <http://www.um.es/ead/red/19>
- Estling-Vannestål, M. y Lindquist, H. (2007). Learning English grammar with a corpus: Experimenting with concordancing in a university grammar course. *ReCALL*, 1(3), 329-350. doi:10.1017/S0958344007000638
- Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la ULPGC (2009). Memoria para la solicitud de Verificación del Título de Grado en Turismo de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (Documento policopiado). Las Palmas de Gran Canaria: Autor.
- Ferreira, A. (2007). Estrategias de Feedback Efectivas para la Enseñanza de Lenguas en Contextos e-Learning. *Revista Signos*, 40(65), 521-544. doi: 10.4067/S0718-09342007000300007
- Flores K. E. (2006). Encontrando al profesor virtual [Versión electrónica]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 91-128.
- Gamboa Alba, S. y Carballo Poma, R. (2010). La incorporación de las TIC en el aula virtual en la Universidad Juan Misael Saracho. En A. Gewerc Barujel (Coor.), *El lugar de las TIC en la enseñanza universitaria: estudio de casos en Iberoamérica* (pp. 229-258). Málaga: Ediciones Aljibe.

-
- García Aretio L. (Coor.), Ruiz Corbella M. y Domínguez Figaredo D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- García Bermejo, M. L. y Sordo Juanena, J. M. (2008). La enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera través de la estrategia de las webquests: un caso práctico en el campus virtual de la U.C.M [Versión electrónica]. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(1), 78-90.
- García Cabrero, J. C. (2002). Internet en la educación a distancia: Aplicaciones de telefonía móvil en la enseñanza de lenguas. *Cibernetia, tesis doctorales, enseñanza de lenguas*, 5.
- García Ferrando, M. (1985). *Introducción a la estadística en sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Laborda, J. y Magal Royo, T. (2007). Diseño y validación de la plataforma PLEVALEX como respuesta a los retos de diseño de exámenes de lenguas para fines específicos. *Ibérica*, 14, 79-97.
- García Manzanedo, J. (2003). *El e-learning en España. Modelos actuales y tendencias de actuación*. Madrid: Colección EOI Tecnología e Investigación.
- Gewerc Barujel, A. (Coor.) (2010). *El lugar de las TIC en la enseñanza universitaria: estudio de casos en Iberoamérica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gewerc Barujel, A. y Armando, J. (2010). Las prácticas de enseñanza en entornos virtuales: algunos elementos para su análisis. En A. Gewerc Barujel (Coor.), *El lugar de las TIC en la enseñanza universitaria: estudio de casos en Iberoamérica* (pp. 55-76). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gómez Rey, I., Hernández García, E. y Rico García, M. M. (2009). Moodle en la enseñanza presencial y mixta del inglés en contextos universitarios. *RIED*, 12(1), 169-193. Recuperado 21 de mayo de 2011, de <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumen12N1/moodle.pdf>

- González-Bueno, M. (1998). The effects of electronic mail on Spanish L2 discourse. *Language Learning and Technology*, 1(2), 55-70. Recuperado 28 de mayo de 2011, de <http://lt.msu.edu/vol1num2/article3/>
- González-Videgaray, M. C. (2007). Evaluación de la reacción de alumnos y docente en un modelo mixto de aprendizaje para educación superior. *RELIEVE*, 13(1), 83-103. Recuperado 19 de marzo de 2010, de http://www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1_4.pdf
- Goodfellow, R., Jeffreys, I., Miles, T. y Shirra, T. (1996). Face-to-face language learning at a distance? A study of a videoconference try-out. *ReCALL*, 8(2), 5-16. doi:10.1017/S0958344000003530
- Greenfield, R. (2003). Collaborative e-mail exchange for teaching secondary ESL: A case study in Hong Kong. *Language Learning & Technology*, 7(1), 46-70. Recuperado 18 de febrero de 2010, de <http://lt.msu.edu/vol7num1/greenfield/>
- Hampel, R. y Hauck, M. (2004). Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses. *Language Learning & Technology*, 8(1), 66-82. Recuperado 19 de marzo de 2010, de <http://lt.msu.edu/vol8num1/hampel/>
- Hao-Jan Chen, H. (2011). Developing and evaluating an oral skills training website supported by automatic speech recognition technology. *ReCALL*, 23(1), 59-78. doi:10.1017/S0958344010000285
- Harding, K. (1998). *Going International*. Oxford: Oxford University Press.
- Harker, M. y Koutsantoni, D. (2005). Can it be as effective? Distance versus blended learning in a web-based EAP programme. *ReCALL*, 17(2), 197-216. doi: 10.1017/S095834400500042X
- Harris, M. y McCann, P. (1994). *Assessment*. Oxford: Heinemann.
- Hase, S. y Ellis, A. (2001). Problems with online learning are systemic, not technical. En J. Stephenson (Ed.), *Teaching and Learning Online. Pedagogies for New*

Technologies (pp. 27-34). Oxon: RoutledgeFalmer.

Heins, B., Duensing, A., Stickler, U. y Batstone, C. (2007). Spoken interaction in online and face-to-face language tutorials. *Computer Assisted Language Learning*, 20(3), 279-295. doi: 10.1080/09588220701489440

Higgins, R., Hartley, P. y Skelton, A. (2002). The Conscientious Consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning [Versión electrónica]. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53- 64.

Hiltz, S. R. (1997). Impacts of College-level Courses via Asynchronous Learning Networks: Some Preliminary Results. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 1(2). Recuperado 12 de marzo de 2009, de <http://www.sloanconsortium.org/jaln/v1n2/impacts-college-level-courses-asynchronous-learning-networks-some-preliminary-results>

Hoven, D. (1999). A model for listening and viewing comprehension in multimedia environments. *Language Learning and Technology*, 3(1), 88-103. Recuperado 12 de febrero de 2010, de <http://llt.msu.edu/vol3num1/hoven/>

Hubbard, P. (Ed.) (2009). *Computer Assisted Language Learning, Volume 1: Foundations of CALL*. Critical Concepts in Linguistics. Nueva York: Routledge.

Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Huntley, S. y De Juan González, P. (1999). English for Tourism: its position within ESP. En F. Luttikhuizen (Coord.), *Actes del III Congrés Internacional sobre Llengües per a Finalitats Específiques* (pp. 187-190). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Infante Moro, A. (Dir.) (2006). *La enseñanza Virtual en España ante el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Jackson, B. y Anagnostopoulou, K. (2001). Making the right connections: improving

quality in online learning. En J. Stephenson (Ed.), *Teaching and Learning Online. Pedagogies for New Technologies* (pp. 53-64). Oxon: RoutledgeFalmer.

Jepson, K. (2005). Conversations –and Negotiated Interaction– in Texts and Voice Chat Rooms. *Language Learning and Technology*, 9(3), 79-98. Recuperado 30 de mayo de 2011, de <http://llt.msu.edu/vol9num3/jepson/>

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. y Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. doi: 10.1177/1558689806298224

Jones, J. (2001). CALL and the Teacher's Role in Promoting Learner Autonomy. *CALL-EJ Online*, 3(1). Recuperado 28 de mayo de 2011, de <http://callej.org/journal/3-1/jones.html>

Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jordano de la Torre, M. y Varela Méndez, R. (2006). Efectividad de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de Inglés para Turismo: el caso de la UNED [Versión electrónica]. En *Actas del VI Congreso Turismo y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, Turitec*. Málaga: Escuela Universitaria de Turismo, Universidad de Málaga.

Juárez, M. y Waldegg, G. (2003). ¿Qué tan adecuados son los dispositivos Web para el aprendizaje colaborativo? *Revista Electrónica de Investigación y Educativa*, 5(2). Recuperado 22 de abril de 2010, de <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-juarez.html>

Kabata, K. y Edasawa, Y. (2011). Tandem Language Learning Through a Cross-Cultural Keypal Project. *Language Learning & Technology*, 15(1), 104-121. Recuperado 29 de mayo de 2011, de <http://llt.msu.edu/issues/february2011/kabataedasawa.pdf>

Kannah, A. y Krish, P. (2010). Collaborative Learning Skills Used in Weblog. *CALL-*

-
- EJ Online*, 11(2). Recuperado 28 de mayo de 2011, de http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/11-2/kannah_krish.html
- Kenning, M. M. (2000). Concordancing and comprehension: preliminary observations on using concordance output to predict pitfalls. *ReCALL*, 12(2), 157-169. Recuperado 23 de mayo de 2011, de http://journals.cambridge.org/abstract_S0958344000000422
- Kern, R. (2006). Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages. *TESOL Quarterly*, 40(1), 183-210. Recuperado 28 de mayo de 2011, de <http://www.jstor.org/stable/40264516>
- Kessler, G. (2009). Student-Initiated Attention to Form in Wiki-Based Collaborative Writing. *Language Learning & Technology*, 13(1), 79-95. Recuperado 28 de mayo de 2011, de <http://llt.msu.edu/vol13num1/kessler.pdf>
- Kol, S. y Schcolnik, M. (2008). Asynchronous Forums in EAP: Assessment Issues. *Language Learning & Technology*, 12(2), 49-70. Recuperado 28 de mayo de 2011, de <http://llt.msu.edu/vol12num2/kolschcolnik>
- Kong, K. (2009). A comparison of the linguistic and interactional features of language learning websites and textbooks. *Computer Assisted Language Learning*, 22(1), 31-55. doi:10.1080/09588220802613799
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lam, W. S. E. (2004). Second language socialization in a bilingual chat room: Global and local considerations. *Language Learning & Technology*, 8(3), 44-65. Recuperado 28 de mayo de 2011, de <http://llt.msu.edu/vol8num3/lam/>
- Lamy, M. N. (2004). Oral conversations online: Redefining oral competence in synchronous environments. *ReCALL*, 16(2), 520-538. doi:10.1017/S095834400400182X

- Larraz, R. (12 julio, 2009). Herramientas de autor y aplicaciones web gratuitas. Blog: Cuaderno Intercultural. *Recursos para la interculturalidad y la educación intercultural*. Recuperado 6 de marzo de 2011, de <http://www.cuadernointercultural.com/>
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. (2003). Students' evaluation of CALL software programs. *Educational Media Internacional*, 40(3), 293-304. doi:10.1080/0952398032000113211
- Lauría, P., Leiguarda, A. M. y Liruso, S. (2009). El foro virtual como herramienta de reflexión en la formación de docentes de lengua extranjera [Resumen] [Versión electrónica]. *Revista Digilenguas*, 2, 52.
- Lee, L. (2010). Fostering reflective writing and interactive exchange through blogging in an advanced language course. *ReCALL*, 22(2), 212-227. doi:10.1017/S095834401000008X
- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning. Concept and Contextualization*. Oxford: Oxford University Press.
- Liang, M-Y. (2010). Using Synchronous Online Peer Response Groups in EFL Writing: Revision-Related Discourse. *Language Learning & Technology*, 14(1), 45-64. Recuperado 29 de mayo de 2011, de <http://lt.msu.edu/vol14num1/liang.pdf>
- Lin, H. y Chen, T. (2007). Reading Authentic EFL Text Using Visualization and Advance Organizers in a Multimedia Learning Environment. *Language Learning & Technology*, 11(3), 83-106. Recuperado 29 de mayo de 2011, de <http://lt.msu.edu/vol11num3/linchen/>
- Llorente Cejudo, M. C. (2007). Moodle como entorno virtual de formación al alcance de todos [Versión electrónica]. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 15(28), 197-202.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of

- comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4 (2), 126-141.
- Lund, A. (2008). Wikis: a collective approach to language production. *ReCALL*, 20(1), 35-54. doi:10.1017/S0958344008000414
- Martínez García, J. A. (8 febrero, 2010). La Web 2.0 como recurso para la enseñanza. Aplicaciones de los blogs en la clase de idiomas. Recuperado 16 de mayo de 2011, de <http://www.authorstream.com/Presentation/juanfrance-320357-laweb2ounrecursoparalaensenazafebrero201-education-enseignement-tice-blogs-laweb2ounrecursoparalaensenazafebrero2010-ppt-powerpoint/>
- Mas Camacho, M. R., Vidal Ledo, M. y Blanco Díaz, M. A. (2008). Experiencia docente en la disciplina Estadística de Salud empleando entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje [Versión electrónica]. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 22(2), 1-7.
- Matheson, K. y Zanna, M. P. (1988). The impact of computer-mediated communication on self-awareness [Versión electrónica]. *Computers in Human Behavior*, 4(3), 221-233.
- Mayes, T. (2001). Learning technology and learning relationships. En J. Stephenson (Ed.), *Teaching and Learning Online. Pedagogies for New Technologies* (pp. 16-26). Oxon: RoutledgeFalmer.
- McKean, E. (Ed.) (2005). *New Oxford American English* (2ª ed.). Nueva York: Oxford University Press.
- McVay-Lynch, M. (2002). *The Online Educator: A Guide to Creating the Virtual Classroom*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Murday, K., Ushida, E. y Chenoweth, N. A. (2008). Learners' and teachers' perspectives on language online. *Computer Assisted Language Learning*, 21(2), 125-142. doi:10.1080/09588220801943718

- Murphy, P. (2007). Reading Comprehension Exercises Online: The Effects of Feedback, Proficiency and Interaction. *Language Learning & Technology*, 11(3), 107-129. Recuperado 29 de mayo de 2011, de <http://llt.msu.edu/vol11num3/murphy/>
- Murray, L. y Hourigan, T. (2008). Blogs for specific purposes: Expressivist or socio-cognitivist approach? *ReCALL*, 20(1), 82-97. doi:10.1017/S0958344008000719
- Ng, C., Yeung, A. S. y Hung Hon, R. Y. (2006). Does online language learning diminish interaction between student and teacher? *Educational Media International*, 43(3), 219-232. doi:10.1080/09523980600641429
- Nossa Sánchez, J. (2007). Efectos diferenciales de dos estrategias didácticas sobre el aprendizaje en estudiantes universitarios [Versión electrónica]. *Suma Psicológica*, 14(2), 289-312.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. Londres: Prentice Hall.
- O'Dowd, R. (2003). Understanding the "other side": intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning & Technology*, 7(2), 118-144. Recuperado 28 de mayo de 2011, de <http://llt.msu.edu/vol7num2/odowd/>
- Ojala, M. (2000). Online reading as a nonlinear activity. *Econtent*, 23(5), 6. Recuperado 29 de mayo de 2011, de <http://www.econtentmag.com>
- Óscar Páez, R. (Coor.) (2009). *Revista Digilenguas*, 2. [Versión electrónica]. Argentina: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Parlamento Europeo (2006). Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea* L 394 [Versión electrónica]. Bruselas: Autor.
- Pellettieri, J. (2000). Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence. En M. Warschauer y R. Kern (Eds.), *Network-based* 272

-
- language teaching: Concepts and practice* (pp. 59-86). Cambridge: Cambridge University Press.
- Peñate Cabrera, M. y Bazo Martínez, P. (2007). El inglés en primaria: un caso de evaluación institucional. En A. Mendoza Fillola, J. M. de Amo Sánchez-Fortún, M^a del M. Ruiz Domínguez y F. Galera Noguera (Eds.), *Investigación en didáctica de la lengua y la literatura: perspectivas y orientaciones* (pp. 311-334). Barcelona: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona.
- Pérez Abad, M. A. (1996). Aproximación experimental a C.A.E.L. (Computer Assisted English Learning) en la enseñanza secundaria. *Cibernetia, tesis doctorales, enseñanza de lenguas*, 14.
- Pérez Torres, I. (2006). *Diseño de Webquests para la Enseñanza/Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera: Aplicaciones en la Adquisición de Vocabulario y la Destreza Lectora*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Pinilla Padilla, M. C. (2002). Enseñanza - aprendizaje del Inglés asistido por ordenador: Internet como herramienta pedagógica. *Cibernetia, tesis doctorales, enseñanza de lenguas*, 3.
- Polezzi, L. (1993). Concordancing and the teaching of ab initio Italian language for specific purposes. *ReCALL*, 5(9), 14-18. doi:10.1017/S0958344000004067
- Popescu, B. M. y Navarro, V. (2005). Comparación del aprendizaje en internet con la clase convencional en estudiantes de medicina, en Argentina [Versión electrónica]. *Educación Médica*, 8(4), 204-207.
- Quintana, N. (2009). Experiencia Docente: Utilización de Blogs en los Cursos de Inglés de la Escuela de Lenguas [Resumen] [Versión electrónica]. *Revista Digilenguas*, 2, 64.
- Ramírez Verdugo, D. y Alonso Belmonte, I. (2007). Using Digital Stories to Improve Listening Comprehension with Spanish Young Learners of English. *Language*

- Learning & Technology*, 11(1), 87-101. Recuperado 29 de mayo de 2011, de <http://lt.msu.edu/vol11num1/ramirez/>
- Rico García, M. y Vinagre Arias, F. (2000). A Comparative Study in Motivation and Learning through Print-Oriented and Computer-Oriented Tests. *Computer Assisted Language Learning*, 13(4), 457-465. doi: 10.1076/0958-8221(200012)13:4-5;1-E;FT457
- Rivens Mompean, A. (2010). The development of meaningful interactions on a blog used for the learning of English as a Foreign Language. *ReCALL*, 22(3), 376-395. doi:10.1017/S0958344010000200
- Robin, R. (2007). Commentary: Learner-Based Listening and Technological Authenticity. *Language Learning & Technology*, 11(1), 109-115. Recuperado 29 de mayo de 2011, de <http://lt.msu.edu/vol11num1/robin>
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Rodríguez, M. J. (19 enero, 2010). Creación de recursos: Herramientas de autor básicas. *Educa con TIC, el uso de las TIC en las aulas*. Recuperado de <http://www.educacontic.es/>
- Rojas Soriano, R. (1991). *Guía para investigaciones sociales*. Méjico: Plaza y Valdés.
- Salas Soto, S. (2008). Diseño del curso en línea: trabajo interdisciplinario. *Revista Educación*, 32(1), 99-122. Recuperado 22 de abril de 2010, de <http://www.revista-educacion.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/97>
- Santiago Campión, R. (1997). El aprendizaje de una lengua extranjera mediante ordenador. Su eficacia en educación primaria. *Cibernetia, tesis doctorales, enseñanza de lenguas*, 13.
- Sasaki, A. y Takeuchi, O. (2010). EFL students' vocabulary learning in NS-NNS e-mail interactions: Do they learn new words by imitation? *ReCALL*, 22(1), 70-82. doi:10.1017/S0958344009990206

-
- Schlais, D. y Davis, R. (2001). Distance learning through educational networks: the global view experience. En J. Stephenson (Ed.), *Teaching and Learning Online. Pedagogies for New Technologies* (pp. 112-126). Oxon: RoutledgeFalmer.
- Sproull, L. y Kiesler, S. (1991). Computers, networks and work. *Scientific American*, 265(3), 116-123.
- St. John, E. (2001). A case for using a parallel corpus and concordance for beginners of a foreign language. *Language Learning & Technology*, 5(3), 185-203. Recuperado 28 de mayo de 2011, de <http://llt.msu.edu/vol5num3/stjohn/>
- Stephenson, J. (Ed.) (2001). *Teaching and Learning Online. Pedagogies for New Technologies*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Stickler, U. y Emke, M. (2011). LITERALIA: Towards Developing Intercultural Maturity Online. *Language Learning & Technology*, 15(1), 147-168. Recuperado 29 de mayo de 2011, de <http://llt.msu.edu/issues/february2011/stickleremke.pdf>
- Stockwell, G. (2010). Using Mobile Phones for Vocabulary Activities: Examining the Effect of the Platform. *Language Learning & Technology*, 14(2), 95-110. Recuperado 30 de mayo de 2011, de <http://llt.msu.edu/vol14num2/stockwell.pdf>
- Strambi, A. y Bouvet, E. (2003). Flexibility and interaction at a distance: A mixed-mode environment for language learning. *Language Learning & Technology*, 7(3), 81-102. Recuperado 28 de mayo de 2011, de <http://llt.msu.edu/vol7num3/strambi.pdf>
- Sun, Y-C. (2009). Voice Blog: An Exploratory Study of Language Learning. *Language Learning & Technology* 13(2), 88-103. Recuperado 29 de mayo de 2011, de <http://llt.msu.edu/vol13num2/sun.pdf>
- Susser, B. (2001). A defense of checklists for courseware evaluation. *ReCALL*, 13(2), 261-276. doi: 10.1017/S0958344001001021a

- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA.: Newbury House.
- Sydorenko, T. (2010). Modality of Input and Vocabulary Acquisition. *Language Learning & Technology*, 14(2), 50-73. Recuperado 30 de mayo de 2011, de <http://llt.msu.edu/vol14num2/sydorenko.pdf>
- Tanner, M. W. y Landon, M. M. (2009). The Effects of Computer-Assisted Pronunciation Readings on ESL Learners' Use of Pausing, Stress, Intonation, and Overall Comprehensibility. *Language Learning & Technology*, 13(3), 51-65. Recuperado 29 de mayo de 2011, de <http://llt.msu.edu/vol13num3/tannerlandon.pdf>
- Torres Ramírez, A. (2011). *Enseñanza universitaria a distancia de lengua inglesa aplicada a la informática: didáctica de análisis del discurso científico-técnico y de la modalidad evidencial*. Tesis doctoral no publicada. Departamento de Filología Moderna, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Tozcu, A. y Coady, J. (2004). Successful learning of frequent vocabulary through CALL also benefits reading comprehension and speed. *Computer Assisted Language Learning*, 17(5), 473-495. doi: 10.1080/0958822042000319674
- Trotter, A. (2002). E-learning goes to school. *Education Week*, XXI(35), 16-18. Recuperado 16 de marzo de 2010, de <http://www.govhs.org/vhsweb/Press.nsf/0/BAA3F0003E82051F06256C330048F8B2?OpenDocument>
- Tseng, M-C. (2008). Comparing EFL Learners' Reading Comprehension between Hypertext and Printed Text. *CALL-EJ Online*, 9(2). Recuperado 30 de mayo de 2011, de <http://callej.org/journal/9-2/tseng.html>
- Tudini, V. (2003). Using Native Speakers in Chat. *Language Learning & Technology*, 7(3), 141-159. Recuperado 28 de mayo de 2011, de <http://llt.msu.edu/vol7num3/tudini/>

-
- University of Cambridge (s. f.). Cambridge ESOL Certificates. Recuperado 16 de octubre de 2008, de <http://www.cambridgeesol.org/exams/general-english/>
- Ureta, L. (2009). Diseño de una webquest para la construcción del conocimiento sintáctico en lectura comprensiva en inglés [Resumen] [Versión electrónica]. *Revista Digilenguas*, 2, 37-38.
- Ushioda, E. (2000). Tandem language learning via e-mail: from motivation to autonomy. *ReCALL*, 12(2), 121-128. Recuperado 23 de mayo de 2011, de http://journals.cambridge.org/abstract_S0958344000000124
- Vandergriff, I. (2006). Negotiating Common Ground in Computer-Mediated versus Face-to-Face Discussions. *Language Learning & Technology* 10(1), 110-138. Recuperado 29 de mayo de 2011, de <http://llt.msu.edu/vol10num1/vandergriff/>
- Varela Méndez, R. (1996). Las nuevas tecnologías en la enseñanza del inglés como segunda lengua. *Cibernetia, tesis doctorales, enseñanza de lenguas*, 14.
- Varley, S. (2009). I'll just look that up in the concordancer: integrating corpus consultation into the language learning environment. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), 133-152. doi:10.1080/09588220902778294
- Vinagre, M. (2005). Fostering language learning via email: An English - Spanish Exchange. *Computer Assisted Language Learning*, 18(5), 369-388. doi: 10.1080/09588220500442749
- Vinagre, M. y Muñoz, B. (2011). Computer-Mediated Corrective Feedback and Language Accuracy In Telecollaborative Exchanges. *Language Learning & Technology*, 15(1), 72-103. Recuperado 29 de mayo de 2011, de <http://llt.msu.edu/issues/february2011/vinagremunoz.pdf>
- Vincent-Durroux, L., Poussard, C., Lavour, J. M. y Aparicio, X. (2011). Using CALL in a formal learning context to develop oral language awareness in ESL: an assessment. *ReCALL*, 23(2), 86-97. doi:10.1017/S0958344011000024

- Volle, L. M. (2005). Analyzing Oral Skills in Voice E-Mail and Online Interviews. *Language Learning & Technology*, 9(3), 146-163. Recuperado 30 de mayo de 2011, de <http://llt.msu.edu/vol9num3/volle/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Walker, R y Harding, K. (2006). *Tourism 1. Oxford English for Careers*. Oxford: Oxford University Press.
- Wang, Y. (2004). Supporting synchronous distance language learning with desktop videoconferencing. *Language Learning & Technology*, 8(3), 90-121. Recuperado 28 de mayo de 2011, de <http://llt.msu.edu/vol8num3/wang/>
- Warschauer, M. (1995-96). Comparing Face-to-face and Electronic Discussion in the Second Language Classroom [Versión electrónica]. *CALICO Journal*, 13(2&3), 7-26.
- Wen-Li, C. y Yu-Chih, S. (2009). Scaffolding and web concordancers as support for language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 22(4), 283-302. doi:10.1080/09588220903184518
- Whistle, J. (1999). Concordancing with students using an 'off-the-Web' corpus. *ReCALL*, 11(2), 74-80. doi:10.1017/S0958344000004985
- Willis, D. (1996). Accuracy, fluency and conformity. En J. Willis y D. Willis (Eds.), *Challenge and Change in Language Teaching* (pp. 44-51). Oxford: Heinemann.
- Winke, P., Gass, S. y Sydorenko, T. (2010). The Effects of Captioning Videos Used For Foreign Language Listening Activities. *Language Learning & Technology*, 14(1), 65-86. Recuperado 29 de mayo de 2011, de <http://llt.msu.edu/vol14num1/winkegasssydorenko.pdf>
- Yanguas, I. (2009). Multimedia Glosses and Their Effect on L2 Text Comprehension and Vocabulary Learning. *Language Learning & Technology*, 13(2), 48-67. Recuperado 28 de mayo de 2011, de <http://llt.msu.edu/vol13num2/yanguas.pdf>

-
- Yanguas, I. (2010). Oral computer-mediated interaction between L2 learners: it's about time! *Language Learning & Technology*, 14(3), 72-93. Recuperado 28 de mayo de 2011, de <http://llt.msu.edu/vol14num3/yanguas.pdf>
- Yates, C St. (1992). *Check In*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Yule, G. (2010). *The Study of Language* (4^a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zapata, G. y Sagarra, N. (2007). CALL on Hold: The delayed benefits of an online workbook on L2 vocabulary learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20(2), 153-171. doi: 10.1080/09588220701331352
- Zhao, Y. (2003). Recent Developments in Technology and Language Learning: A Literature Review and Meta-analysis [Versión electrónica]. *CALICO Journal*, 21(1), 7-27.
- Zorko, V. (2007). A Rationale for Introducing a Wiki and a Blog in a Blended-Learning Context. *CALL-EJ Online*, 8(2), Recuperado 28 de mayo de 2011, de <http://callej.org/journal/8-2/zorko.html>



ANEXOS



ANEXO I

1. Prueba inicial de comprensión auditiva

1. Some clients want to go to Australia. They go to a travel agent's for advice. Listen to their conversation and say whether the following sentences are true or false. Correct those that are false.

Karl and Anita want:

- a. to travel around Australia with their daughter.
- b. a package holiday for the three of them.
- c. to fly to Adelaide.
- d. to travel out to Australia in July.
- e. to stay for three weeks or longer.
- f. to stay in Melbourne for three or four days.
- g. to stay in Melbourne first because there's less time difference than in other parts of Australia.

(Fuente: Walker, R y Harding, K. (2006). *Tourism 1. Oxford English for Careers*. Oxford: Oxford University Press. Unidad 5)

2. Karen works in the Holiday Inn, Frankfurt. Listen to her registering a family. As you listen, fill in the registration card below.

<i>Holiday Inn</i>						
REGISTRATION CARD						
ROOM NUMBER	ARR DATE	DEP DATE	ADULT	CHILD	RATE	CODE Nº
SURNAME _____						
FORENAME _____						

PRIVATE ADDRESS	_____
COMPANY NAME & ADDRESS	_____
OCCUPATION	_____
NATIONALITY	_____
PASSPORT N°	_____
CAR REG M°	_____
NEXT DESTINATION	_____
My account will be settled by:	
<input type="checkbox"/> Cash	<input type="checkbox"/> Cheque
<input type="checkbox"/> Company account	<input type="checkbox"/> American Express
<input type="checkbox"/> Diners Club	<input type="checkbox"/> Visa
<input type="checkbox"/> Access	<input type="checkbox"/> Other c/c
Signature	

(Fuente: Yates, C St. (1992). *Check In*. Hertfordshire: Prentice Hall. Unidad 2)

2. Prueba inicial de expresión e interacción oral

Expresión oral:**Describe**

- a) the best holiday you've ever had: place, date, accommodation, type of travel, people travelling with you, activities, etc.
- b) your ideal job in Tourism.

Interacción oral:**a) In groups of 5 students, discuss the advantages and disadvantages of:**

- package holiday / tailor-made holiday
- hotel accommodation / apartment
- seaside holiday / rural holiday
- working as a receptionist / working as a travel agent

b) In pairs, make a role play between:

- **a guest and a receptionist. "Giving information"**

The guest asks the receptionist to help him/her with some questions.

- **a guest and a receptionist. "Check-in"**

A guest comes in the hotel and the receptionist welcomes him/her and goes through the check-in procedure using a chart.

- **a guest and a cashier. "Checkout"**

The guest is checking out of the hotel. The cashier gives him/her the bill and explains some of the charges the guest doesn't understand.

3. Prueba inicial de expresión e interacción escrita

Expresión escrita:

Write a short essay (100-150 words) describing the role of a travel agent.

Interacción escrita:

You work in a travel agency in London and you have received the following email. Write an email of reply (100-120 words). You can change 'Gran Canaria' for any other island or city you prefer: Tenerife, Lanzarote, Madrid...

Dear Sir / Madam,

I am writing to enquire about holidays in Gran Canaria. We are a family of four (our children are 8 and 10) and we would like to spend 7 days visiting interesting places there and relaxing on the beach. We love nature, animals, quiet beaches, customs and tradition, old cities and tasting local food.

We would be very grateful if you could recommend us a hotel and give us information about places we could visit according to our interests. We are thinking of travelling next May and staying there for a week.

We would like to know if there is a special rate for children.

If you have a brochure available, perhaps you could send it to us?

I look forward to your reply.

Yours faithfully,

Julie Evans

4. Prueba inicial de comprensión de lectura

Read the text and answer the questions.

OLD AND NEW TOURISM

In the 1980s and early 1990s, when Africans first realised that tourism could be a way out of their poverty, they built very large hotels on the beaches of Kenya, South Africa, and other countries. For a time more and more charter flights came in from Germany and Italy. The tourists hoped to see lions, but also wanted to lie by the pool and to eat food from their own country and enjoy the other comforts of home. The revenue from tourism rose sharply, but most of it went to international tour operators.

That was then. Fortunately, a new kind of travel is now in fashion. Today's tourists are leaving the high-rise hotels and European comforts. Instead they are looking for more authentic experiences. On the wild coast of South Africa, young tourists ride horses on unspoilt beaches and make their way through hills of subtropical vegetation. In the evening they sit round the fire and eat a traditional Xhosa meal of meat and vegetables; they listen to the local Xhosa people tell folk stories, before going to bed in simple tents and lodges. The experience is not offered by an international tour operator but by the Xhosa themselves. The Xhosa tour guides are paid two and a half times the average rate of pay.

The change from 'old tourism' to 'new tourism' did not happen suddenly. Interest in the traditional two-week sun and sea package holiday fell gradually towards the end of the last century. Individual tailor-made or independent holidays have steadily become more popular. Nowadays people are taking shorter yet more diverse holidays. Long-haul flights are increasing and are making faraway places easier to get to. More and more tourists are looking for adventure, activity, and authenticity. Adventure travel, ecotourism, cultural tours, and sports vacations are taking people to more exotic destinations: China, the Maldives, Botswana, Vanuatu.

(Fuente: Walker, R y Harding, K. (2006). *Tourism 1. Oxford English for Careers*. Oxford: Oxford University Press. Unidad 4)

Are the following sentences true or false according to the text?

First paragraph

- a. Africans built luxury hotels at the seaside of some countries.
- b. Few charter flights arrived from Germany and Italy.
- c. Tourists went there hoping to enjoy a new culture: wild animals, exotic food, etc.
- d. Africans did not obtain much benefit from this tourism.

Second paragraph

- b. Nowadays tourists are looking for more comfort.
- c. They enjoy walking in nature.
- d. Tourists stay in small hotels.
- e. Xhose tour guides are not getting as much money as tour operators.

Third paragraph

- a. People now prefer sun and sea holidays.
- b. Since people have shorter holidays, they tend to go to closer destinations.
- c. Nowadays tourists organise their holidays according to their needs or preferences.
- d. There are more and more low-cost flights to exotic destinations.

5. Prueba inicial de uso de la lengua

1. Fill in the gaps with the appropriate word or expression. Use the words in italics in the right form.

7. If you take the trip, you'll visit all the historic buildings in Rome.
8. A bus that only goes between two points is called a
9. If you take something from the mini-bar. When you settle your account you'll have to pay an extra
10. Would you both prefer a double or a room?
11. A long journey in a boat or ship is called a
12. Sorry, in this restaurant we only have menu, not à la carte menu.
13. It's (*five, minutes, walk*) from the hotel to the beach.
14. 'I'd like to speak to Mr. Williams in Catering.' 'Just (*on*) moment, please. I'll
15. Welcome to our hotel. We you a pleasant stay with us.
16. Ms Shapur phoned and said that she (*not arrive*) before 6 p.m. (**Now it's 7 p.m.**)
17. Your room isn't in this building, but don't worry, the bellboy (*show*) your room. (**4 words**)
18. A short journey on a ferry from Gran Canaria to Tenerife is called a
19. The takes the orders for wine in high class restaurants. (**only 1 word**)
20. You could take a holiday, so that you fly to Malaysia and once there, you have freedom to explore it by yourself travelling with your own car.
21. I you enjoyed your stay with us.
22. A flight is a regular flight organised by the company that owns the airplane.

23. (Fill in the gaps with **a**, **the** or \emptyset)

..... trips to United Kingdom to learn English are very common.

..... Japanese usually stay at Hilton hotel and visit famous places like
Thames river, Hyde Park and Tower of London.

24. (Fill in the gap with **a**, **some**, **any**, **few** or **little**)

May I have water? I'm thirsty.

2. Write an appropriate question for each answer and an appropriate answer for each question.

1. **Tourist:**

Tour guide: *The visit took 2 hours and 15 minutes.*

2. **Travel agent:** be

Client: *From the 12th to the 19th of August.*

3. **Client:**

Travel agent: *To Madrid? Next Monday.*

4. **Receptionist:**

Guest: *Two, my partner and me.*

5. **A:**

B: *Since April 2008.*

6. **Guest (on the phone):** *May I speak to Mr Watson, in room 405, please?*

Receptionist: *Sorry, there's no reply. Would take a message?*

7. **Guest:**

(Use the verb 'to tell')

Receptionist: *You can go to the airport by taxi.*

8. **Guest:** *I don't know the way to the bus station.*

Receptionist: *Don't worry, a map. (Use the verb 'to give')*

9. **Waiter:**

Client: *Rare for my husband and well done for me, please.*

10. **Receptionist:**

Guest: *No, I don't mind. Here it is.*

11. **Receptionist:**

(polite question)

Guest: *No, It's not necessary; I'll do it myself.*

12. (You're a waiter. Recommend a dish to the clients)

.....

ANEXO II

1. Prueba final de comprensión auditiva

1. Listen to a conversation in a travel agency and answer the following questions:

- a. Why are The Canaries a good destination for the clients? Give two reasons.
- b. What is wrong with The Gambia?
- c. What is wrong with La Gomera?

Complete this customer enquiry form.

Real Holidays Ltd. Customer enquiry form

Resort Playa Blanca

Hotel _____

Room single twin balcony sea view

Meal-plan self-catering bed & breakfast half-board full-board

Airport from _____ to _____
 Departure on _____ November Dep: 09.35 Arr: _____
 Return on _____ Dep: _____ Arr: _____

Client name 1 _____ 2 _____

Contact phone number _____

Booking reference _____

(Fuente: Harding, K. (1998). *Going International*. Oxford: Oxford University Press. Unidad 3)

2. Listen to Helga, who works for a German tour operator and answer these questions:

- a. What are the reasons she gives for choosing a package holiday?
- b. How far in advance do tour operators buy accommodation or transport?
- c. What things does Helga say that people will need money for on a package holiday?
- d. According to Helga, what does a tour operator's representative or rep do?
- e. Helga says that package holidays produce 'peace of mind'. What does she mean?

(Fuente: Walker, R y Harding, K. (2006). *Tourism 1. Oxford English for Careers*. Oxford: Oxford University Press. Unidad 3)

2. Prueba final de expresión e interacción oral

Expresión oral:**a) Give your opinion about one of the following topics:**

- British culture
- American culture
- “The client is always right”
- Tour operators will disappear as more and more people organise their trips on their own
- There should be more six-star hotels

b) Describe / Explain:

- the tour operator’s role
- some possible complaints in a hotel
- a hotel you have designed or visited: location, category, facilities and services, type of guests...
- the golf fam trip to Gran Canaria you explained in the activity
- why you’re studying tourism, where you’d like to work...

c) Imagine that you are designing your own three-star hotel. Here is a list of room and public facilities. Your budget limits you to five room facilities and five public facilities. Which ones would you choose?

Room facilities: satellite TV, fax phone, balcony or terrace, sunbeds on the balcony or terrace, desk and chairs, armchairs, mini-bar, 24-hour room service, air conditioning.

Public facilities: indoor pool, fitness centre, outdoor heated pool, TV room, tennis court, golf course, sauna, sailing, water-skiing, children’s playroom, coffee shop, bar, lounge, sunbathing area, garden.

Interacción oral:

a) In groups of 5 students, discuss the advantages and disadvantages of:

- Building luxurious hotels
- Working as a travel agent
- Working as a receptionist

b) In groups, compare:

- the British and the American culture
- the Spanish and the American culture

c) Read some statements comparing the British and the American culture and discuss if they're true or false:

- British people are more open and friendly than American people.
- American people have longer holidays.
- Shops in the USA stay open until later than in Britain.
- American television is more conservative than in Britain.
- The main differences between British and American English affect only grammar.
- There are only a few differences between the British and the Americans.

3. Prueba final de expresión e interacción escrita

Expresión escrita:

Write a promotional description of your ideal hotel (120-150 words). You must include descriptive adjectives and modifiers to make it sound attractive and you must talk about the following:

Location

Facilities

Rates

Board

Services provided at hotel reception

Interacción escrita:

Write a letter of apology to reply to the fax below. Use a correct layout (addressee, date, etc.).

To: Customer Relations Department

Hotel Scimitar

Wales

Tel: +900248739857

Fax: +90 02487394858

From: Isabella Austin

Fax no: 9002487394858

Date: 16 / June /09

Dear Sir/ Madam,

Booking reference no. 690202/S93

Last week we stayed at the Hotel Scimitar, where we had booked a villa room.

The villa room accommodation was basic, the furniture was in bad condition, and it was dirty. Worse than that, water was dripping through a green mark on the bathroom ceiling and the bathroom smelt very bad.

After much discussion with the staff, which seemed to consist mostly of trainees, we persuaded them, on deposit of an amount of cash to allow us to move into a sea-view room in the main building. The room was simple but hardly adequate.

It can never justify the description in your leaflet of 'luxury accommodation'. The air conditioning was broken (the temperature was 40° C) and the television did not work. The room was noisy with continuous music from the disco at night and the swimming pool by day.

We hope you give us an explanation and we expect a refund of at least part of the money we have spent in your hotel.

Yours faithfully,

Isabella Austin

4. Prueba final de comprensión de lectura

Read the following article about tour operators and answer the questions that follow IN YOUR OWN WORDS.

Tour Operators

It happened a few years ago, but it still amazes James Murphy every time he thinks about it: "I was in a deluxe hotel in Cairns, Australia and I was at the concierge desk, standing behind a couple," Murphy recalls. "They were taking so long that I got annoyed. Then I got interested."

Murphy is president of Brendan Tours, a tour operator that organizes vacations to destinations as diverse as Ireland, Africa and Australia. A veteran with 28 years in the travel business, Murphy was surprised to hear that the couple was using the hotel's concierge to plan their local tours and activities.

Unfortunately, that scene is duplicated in hotels around the world. Rather than relying on the experience and expertise of dedicated travel professionals (such as tour operators), many U.S. vacationers prefer to invest much of their vacation time and money on the advice of a concierge, an airport information rep or even a cab driver.

The bottom-line belief here is that travellers save money if they "do it themselves" rather than buying their vacation through a tour operator, guided by the advice of a retail travel agent. That's a mistaken idea, rooted in some common misunderstandings about the role and function that tour operators perform in the global business of fulfilling your vacation dreams.

To begin with, "there is an automatic aversion to the [package] tour because of what people perceive it to be," says Robert Whitley, president of the United States Tour Operators Association. "They think they'll be crowded in like a herd of sheep, moving around, as fast as possible with a bunch of little old people. That's the image."

However, it is not the reality. The word "tour" encompasses a broad and varied range of products, from highly structured escorted packages to a collection of independent components travellers put together themselves. Perhaps the best way to understand why you will have a better-and probably less expensive vacation if you buy a tour is to understand what tour operators actually do.

Tour operators organize entire vacations made up of somewhat structured itineraries complete with flight hotels, most meals, sightseeing and admission to attractions for one all-inclusive price. Tourists usually travel in small, escorted groups.

"A tour operator puts together a vacation, packages it and sells it to consumers cheaper than if they put it together themselves," Murphy explains. He estimates that by travelling on their own, the couple in Cairns, Australia, was paying standard rates, usually the most expensive price for hotel stays. That's the equivalent of paying whatever the sale price is on a new car with no offers, specials or discounts.

Some operators specialize in popular city, beach or resort destinations. Instead of packaging the vacations for small groups of travellers, they allow independent travellers and families to design their own holidays by selling the air transportation, hotel accommodation, car rental and sightseeing components separately.

That may sound expensive, but tour operators use their bulk buying power to provide these vacations at a reduced rate. In many cases, rates can be as much as 50 percent lower than regular prices. Operators package a variety of top hotels in every price range, including Hiltons, Sheratons and Holiday Inns, to meet a variety of travel budgets. By packaging them, the savings to consumers can be considerable.

Savings and convenience are only two of the many benefits of booking a vacation with a tour operator. Their expertise and access also add rich dimensions and unique experiences to a vacation, dimensions and experiences that are not readily available when you travel on your own.

Even something simple like picking a hotel you hate when you get there can become a vacation nightmare. "You're stuck. A hotel is not going to move you to another hotel," says Letterman. "But we represent many hotels in a single destination. If you booked it through an operator, you can change hotels."

That type of assurance can be a real comfort, especially in extraordinary situations. "When the hurricane hit Mexico, our staff was with our clients the whole time," says Tom Meyer of The Mark Travel Corp. "You don't get that when you are buying by yourself." "You can go to the operator and say 'I need help.' You have a helper. You have someone who is escorting you

through the whole process versus, 'I hope when we get there that they actually have my reservation.' With a tour operator, you are guaranteed you will have a reservation."

(Adaptado de: Atlantis International (2006). Tour Operators. Recuperado 10 de septiembre de 2008, de http://madeinatlantis.com/travel/tour_operators.htm)

1. Why did Murphy get angry in Australia?
2. Why do some travellers decide to organise their own holiday?
3. Why does Murphy mention sheep?
4. According to the text, what exactly does a tour operator do?
5. Why does Murphy talk about a car?
6. According to the text, what two problems could you have if you book everything yourself?

5. Prueba final de uso de la lengua

1. Fill in the gaps with the appropriate word or expression. ONE word for each line. Use the words in brackets in the right form. The verbs can be in the affirmative and in the negative.

Comparative patterns:

1. This is a stressful job, I'm feeling more and _____ tired.
2. The _____ stars a hotel has, the better it is.

Giving advice:

3. I would _____ you take a taxi, not a bus. You don't have much time.

Adjectives in '-ing' / '-ed' and intensifying adverbs:

4. The train journey was so _____ (tire), that I felt _____ (exhaust).
5. The visit to the museum was _____ (*don't use 'very' or 'so'*) interesting. I liked it.

Linking words expressing contrast and similarity:

6. _____ the high rates, a lot of tourists stayed there.
7. _____ the weather was terrible, they were able to have the party in the garden.

Question tags:

8. Don't tell me what to do, _____ you?

Order of adjectives:

9. They stayed at a small _____ wooden hotel. (Choose one of these adjectives: *nice, rural, French*)

Active / Passive voice:

10. You'll _____ sent the confirmation by fax.

Modal verbs: can, must, need, should, would, may, might, etc.

11. You _____ take a taxi. It's only a five-minute walk from here.

Relative clauses:

12. Brighton, _____ is a tourist resort on the south coast of England, is about 85 kilometres from London.

Have something done:

13. The receptionist said he would have the mirror _____ because the glass was cracked.

Vocabulary:

14. The holidaymakers will be met by a _____ at the airport. He'll provide them with all the information they need and he'll offer assistance during their stay if necessary.

15. The travel agency made all the travel *a* _____ (*word begins with 'a'*) for my trip.

16. The plane _____ Gran Canaria at 8:30 a.m. and gets to Madrid at 12:00 p.m. local time.

17. A _____ is a programme for tour operators, travel agents etc. to get to know a destination.

18. I _____ for what happened in the restaurant, sir. The waitress is only a trainee and she hasn't got any experience.

2. Write an appropriate question for each answer and an appropriate answer for each question. Use the words in brackets in the correct form.

1. Mike: I haven't finished the report yet. Do you think I can go to the cinema with them?

Peter: I think _____ (stay) _____

2. Tourist A: What's the most important public holiday in the USA?

Tourist B: _____ Christmas is the main public holiday in Britain, _____.

3. Travel agent: _____?

Client: No, a return, please.

4. Tourist: Will you be able to give me the ticket now?

Travel agent: No, I'm afraid not, sir. _____
 _____ (desk) _____ airport .

5. Rent-a -car agent: _____ ?

Tourist: I'd like it for a week.

6. Receptionist A: What has been said about Mr Clark?

Receptionist B: *It* _____
 _____ .

7. Mike: _____ (you, have, car) _____ repaired?

Peter: No, I didn't. I'll take it to the garage tomorrow.

8. Guest A: The TV in my room doesn't work.

Receptionist: I'm very sorry. _____ (get, repair) _____
 _____ .

9. Tourist: What is the main purpose of fam trips?

Travel agent: _____
 _____ .

10. Mr Smith: _____ ?

Mr Hartfield : At the Hilton. It's the best hotel in the city.

11. Tourist: _____ ?

Rent-a-car agent: Yes I can. The price includes third party insurance, VAT and unlimited mileage.

12. Tourist: _____ ?

Travel agent: At 8.00 a.m. You have to be at the airport two hours before departure.

6. Prueba final de comprensión audiovisual

1. Watch a video describing the Hotel Arena in Corralejo, Fuerteventura, and say whether the following statements are true or false. Correct those that are false:

1. The hotel is 200 metres from the beach.
2. The hotel has 2 swimming pools, one of them with a Jacuzzi.
3. The rooms are luxurious.
4. All the rooms have a balcony.
5. If you want a single room, you have to pay an extra charge.
6. There is 24 hour room service.
7. There are several restaurants at the hotel.

Vídeo 1:

Título: Hotel Arena

Fuente: Thomas Cook (www.thomascook.com/tv/)

País: Reino Unido

Duración: 1 minuto

2. Watch a video describing the Occidental Grand Teguisse Hotel in Teguisse, Lanzarote and say whether the following statements are true or false. Correct those that are false:

1. There are 2 swimming pools for children.
2. There are 2 restaurants.
3. There is a tennis and a squash court.
4. All the rooms are air-conditioned.
5. Only some rooms have satellite TV.
6. All the rooms have a sea view.
7. There is a hair dryer in all the rooms.

Vídeo 2:

Título: Occidental Grand Teguisse Hotel

Fuente: Thomas Cook (www.thomascook.com/tv/)

País: Reino Unido

Duración: 1 minuto

ANEXO III. Cuestionario para estudiantes presenciales

CUESTIONARIO PRESENCIAL

INGLÉS II

Junio 2009

Instrucciones: Rodea con un círculo el número que se corresponda con tu respuesta.

A) CONTEXTO PERSONAL Y SOCIAL

1. Nombre:

2. Edad:

3. ¿Has trabajado durante los últimos cinco meses?.....

NO	Parte de ese período	SÍ
1	2	3

4. ¿Usas el inglés de forma habitual en tu entorno familiar y/o social?.....

NO	A veces	SÍ
1	2	3

5. Si trabajas actualmente o has trabajado con anterioridad, ¿usas/usabas el inglés de forma habitual en tu trabajo?...

NO	A veces	SÍ
1	2	3

6. ¿Has estudiado o estás estudiando inglés fuera del colegio / instituto / universidad?

NO	SÍ
1	2

Si has respondido afirmativamente, ¿qué medios utilizaste para este aprendizaje?

A. Estudié en un colegio inglés.....

B. Estudio o he estudiado en la Escuela Oficial de Idiomas.....

C. Estudio o he estudiado en una academia/centro.

Menos de 1 año	1 año	2 años	3 años	Más de 3 años
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

- D. Tengo o he tenido un profesor particular.....
- E. Campamentos o cursos de verano en España...
- F. Autoaprendizaje con medios audiovisuales.....
- G. Cursos y/o estancias en países de habla inglesa para practicar esta lengua.....
- H. Otros.....

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Especificar:

.....

B) ENSEÑANZA DEL INGLÉS

7. ¿Qué opinas sobre el manual de la asignatura?

- A. Me parece importante tener un manual que recoja todo el contenido de la asignatura.....
- B. La estructura (partes) de cada módulo me parece adecuada.....
- C. Las explicaciones del manual son claras.....
- D. Los ejercicios ayudan a adquirir los conocimientos explicados.....

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

8. ¿Qué opinas sobre las actividades para entregar?

- A. Realizar las actividades me ha ayudado en el aprendizaje.....

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

B. Las correcciones de las actividades me han resultado útiles.....	1	2	3	4
C. El nivel y esfuerzo requerido para su realización me parece adecuado.....	1	2	3	4
D. El número de actividades exigido me parece correcto.....	1	2	3	4
E. El tipo de actividades me parece adecuado.....	1	2	3	4
F. El porcentaje de la nota que representan las actividades me parece justo.....	1	2	3	4

G. ¿Qué sugerencias propondrías para mejorar las actividades?

.....

.....

.....

9. ¿Cuál es tu opinión sobre la labor realizada por el profesor?

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
A. El profesor estaba comprometido con la asignatura.....	1	2	3	4
B. El profesor tenía una actitud receptiva ante las dudas/problemas de los alumnos... ..	1	2	3	4
C. Si necesitábamos ayuda, la obteníamos sin dificultad.....	1	2	3	4
D. Entendí sus explicaciones o aclaraciones sin dificultad.....	1	2	3	4
E. El profesor tenía las clases bien organizadas	1	2	3	4
F. El profesor hacía las clases participativas.....	1	2	3	4
G. Los recursos usados en las clases (manual, Campus Virtual, CD audio, Internet...) son apropiados para la enseñanza del inglés.....	1	2	3	4

H. ¿Qué otros recursos se podrían usar?

.....

10. ¿Qué opinas sobre el Campus Virtual?

A. El Campus Virtual me parece muy útil.....

B. Los archivos introducidos como complemento para cada módulo me han parecido muy útiles.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4
1	2	3	4

11. ¿Has usado el correo electrónico para comunicarte personalmente con el profesor?.....

12. ¿Has ido a alguna tutoría presencial?.....

Nunca	1 vez	o más veces
1	2	3
1	2	3

C) LA ASIGNATURA

13. ¿Cuál es tu opinión sobre el contenido de la asignatura?

A. Me ha parecido útil.....

B. Ha satisfecho mis expectativas de aprendizaje.

C. Tenía un nivel adecuado.....

D. Exigía una carga de trabajo semanal excesiva.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

E. Exigía un trabajo semanal superior a otras asignaturas del mismo curso.....

1	2	3	4
---	---	---	---

14. ¿Cuál es tu opinión sobre el sistema de evaluación? (trabajos, *listening*, oral y escrito)

A. Me parece adecuado para asignaturas de idiomas.....

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Si no estás de acuerdo, ¿cómo crees que debería ser?

.....

.....

.....

.....

15. Valoración personal de la asignatura:

A. ¿Qué aspectos positivos tiene esta asignatura?

.....

.....

.....

.....

B. ¿Qué aspectos negativos tiene esta asignatura?

.....

.....

.....

.....

C. ¿Cómo crees que podría mejorar la asignatura?

.....

.....

.....

.....

D) AUTOEVALUACIÓN

16. ¿Te gusta el inglés?.....
17. ¿Consideras que tienes facilidad para aprender inglés?.....
18. ¿Te gustaría tener un puesto de trabajo en el que puedas utilizar el inglés?.....
19. ¿Crees que el inglés es necesario para trabajar en Turismo?.....

Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

20. ¿Hasta dónde aspiras llegar en el dominio del inglés?

.....

.....

21. ¿Asististe a clase?.....
22. ¿Hacías los deberes?.....
23. ¿Entregaste las actividades?.....
24. ¿Participabas en clase en las actividades orales en grupo o pareja?.....
25. ¿Consideras que te has esforzado todo lo necesario?.....

Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

Si crees que deberías haberte esforzado más, señala las causas principales por las que no lo has hecho por orden de relevancia y comenzando por el número 5, después el 4 y así sucesivamente.

- Falta de tiempo
- Falta de motivación

- Falta de voluntad
- No me gusta la asignatura.....
- Otros motivos.....

Especificar:

.....

26. ¿Qué es lo que más te ha ayudado en el aprendizaje? Enumera por orden de relevancia del 6 al 1 (en orden descendente) los que te han ayudado:

- El manual y su CD
- Los archivos introducidos en el Campus Virtual.....
- Las clases.....
- La realización y corrección de las actividades.....
- Otros recursos.....
- Otras personas.....

27. Aproximadamente ¿cuánto tiempo semanal dedicaste a cada uno de los siguientes apartados para practicar el inglés?

	Nada	Menos de 1 hora	Entre 1 y 2 horas	Entre 2 y 3 horas	Más de 3 horas
A. Trabajar con el manual (deberes...), su CD, archivos en el Campus Virtual y realizar actividades para entregar	1	2	3	4	5
B. Practicar con recursos gramaticales en Internet.....	1	2	3	4	5
C. Practicar con recursos gramaticales en otros libros de gramática.....	1	2	3	4	5
D. Practicar con recursos auditivos o audiovisuales en Internet.....	1	2	3	4	5

E. Practicar con otros recursos auditivos o audiovisuales (DVD, TV, CD.....)	1	2	3	4	5
F. Leer novelas o documentos en inglés (en cualquier formato).....	1	2	3	4	5
G. Practicar el inglés hablado.....	1	2	3	4	5

28. A lo largo de este curso, ¿cuánto consideras que ha mejorado tu nivel de inglés en las siguientes destrezas?

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
A. En comprensión oral.....	1	2	3	4
B. En expresión oral.....	1	2	3	4
C. En comprensión escrita.....	1	2	3	4
D. En expresión escrita.....	1	2	3	4

29. ¿Cómo te calificarías en inglés en una escala del 1 (mínimo) al 10 (máximo) en las siguientes destrezas?

A. Comprensión oral.....	
B. Expresión oral.....	
C. Comprensión escrita.....	
D. Expresión escrita.....	

30. ¿Crees que eres capaz de realizar las siguientes acciones?

	Con mucha dificultad	Con bastante dificultad	Con poca dificultad	Sin dificultad
A. Comprender en líneas generales conversaciones generales o relacionadas con el turismo en un inglés estándar.....	1	2	3	4
B. Comprender textos escritos generales y relacionados con el turismo.....	1	2	3	4

C. Comprender las ideas principales de la mayoría de textos audiovisuales de cierta complejidad y extensión siempre que estén expresados en lengua estándar.....	1	2	3	4
D. Participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad.....	1	2	3	4
E. Presentar oralmente descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad.....	1	2	3	4
F. Escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses	1	2	3	4
G. Transmitir con cierta coherencia a través de cartas, correos electrónicos... información general o relacionada con el turismo.....	1	2	3	4

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO IV. Cuestionario para estudiantes de teleformación

CUESTIONARIO PARA TELEFORMACIÓN

INGLÉS II

Junio 2009

Instrucciones: Rodea con un círculo el número que se corresponda con tu respuesta.

A) CONTEXTO PERSONAL Y SOCIAL

1. Nombre:
2. Edad:
3. Carrera que estás cursando:

4. ¿Has trabajado durante los últimos cinco meses?

NO	Parte de ese período	SÍ
1	2	3

5. ¿Usas el inglés de forma habitual en tu entorno familiar y/o social?.....

NO	A veces	SÍ
1	2	3

6. Si trabajas actualmente o has trabajado con anterioridad, ¿usas/usabas el inglés de forma habitual en tu trabajo?.....

1	2	3
---	---	---

7. ¿Has estudiado o estás estudiando inglés fuera del colegio / instituto / universidad?

NO	SÍ
1	2

Si has respondido afirmativamente, ¿qué medios utilizaste para este aprendizaje?

	Menos de 1 año	1 año	2 años	3 años	Más de 3 años
A. Estudié en un colegio inglés.....	1	2	3	4	5
B. Estudio o he estudiado en la Escuela Oficial de Idiomas	1	2	3	4	5
C. Estudio o he estudiado en una academia/centro.....	1	2	3	4	5
D. Tengo o he tenido un profesor particular.....	1	2	3	4	5
E. Campamentos o cursos de verano en España.....	1	2	3	4	5
F. Autoaprendizaje con medios audiovisuales.....	1	2	3	4	5
G. Cursos y/o estancias en países de habla inglesa para practicar esta lengua.....	1	2	3	4	5
H. Otros	1	2	3	4	5

Especificar:

.....

B) ENSEÑANZA DEL INGLÉS

8. ¿Qué opinas sobre el Campus Virtual?

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
A. Me parece sencillo usar el Campus Virtual.....	1	2	3	4
B. El Campus Virtual me parece muy útil.....	1	2	3	4
C. Considero que el Campus Virtual está bien estructurado.....	1	2	3	4

D. Los archivos introducidos en Recursos Complementarios me han parecido muy útiles.....

1	2	3	4
---	---	---	---

9. ¿Has participado en el foro de la asignatura?.....

Nunca	1 vez	2 o más veces
1	2	3

10. ¿Has usado las tutorías de la plataforma para comunicarte personalmente con el profesor?.....

1	2	3
---	---	---

11. ¿Has usado los mensajes para comunicarte personalmente con el profesor?.....

1	2	3
---	---	---

12. ¿Has usado el correo electrónico para comunicarte personalmente con el profesor?.....

1	2	3
---	---	---

13. ¿Has ido a alguna tutoría presencial?.....

1	2	3
---	---	---

14. ¿Acudiste a alguna sesión presencial?.....

1	2	3
---	---	---

15. ¿Cómo crees que se podría mejorar el Campus Virtual?

.....

.....

.....

.....

.....

16. ¿Qué opinas sobre el manual de la asignatura?

A. Me parece importante tener un manual que recoja todo el contenido de la asignatura....

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

B. La estructura (partes) de cada módulo me parece adecuada.....

1	2	3	4
---	---	---	---

C. Las explicaciones del manual son claras.....

1	2	3	4
---	---	---	---

D. Los ejercicios ayudan a adquirir los conocimientos explicados.....	1	2	3	4
---	---	---	---	---

17. ¿Qué opinas sobre las actividades de aprendizaje?

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
A. Realizar las actividades me ha ayudado en el aprendizaje.....	1	2	3	4
B. Las correcciones de las actividades me han resultado útiles.....	1	2	3	4
C. El nivel y esfuerzo requerido para su realización me parece adecuado.....	1	2	3	4
D. El número de actividades exigido me parece correcto.....	1	2	3	4
E. El tipo de actividades me parece adecuado.....	1	2	3	4
F. El porcentaje de la nota que representan las actividades me parece justo.....	1	2	3	4

G. ¿Qué sugerencias propondrías para mejorar las actividades?

.....

.....

.....

.....

.....

18. ¿Cuál es tu opinión sobre la labor realizada por el profesor?

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
A. El profesor estaba comprometido con la asignatura.....	1	2	3	4

B. El profesor tenía una actitud receptiva ante las dudas/problemas de los alumnos.....	1	2	3	4
C. Si necesitábamos ayuda, la obteníamos sin dificultad.....	1	2	3	4
D. Entendí sus explicaciones o aclaraciones sin dificultad.....	1	2	3	4
E. El profesor tenía bien organizado el trabajo de cada semana.....	1	2	3	4

19. En general, ¿qué te ha parecido este sistema de enseñanza virtual?

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
A. Difícil por carecer de clases presenciales...	1	2	3	4
B. Útil para quienes no pueden asistir a clase.....	1	2	3	4
C. Más difícil para aprender idiomas.....	1	2	3	4

D. ¿Cómo crees que se puede mejorar este sistema de enseñanza virtual?

.....

.....

.....

.....

.....

C) LA ASIGNATURA

20. ¿Cuál es tu opinión sobre el contenido de la asignatura?

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
A. Me ha parecido útil.....	1	2	3	4

B. Ha satisfecho mis expectativas de aprendizaje.....	1	2	3	4
C. Tenía un nivel adecuado.....	1	2	3	4
D. Exigía una carga de trabajo semanal excesiva.....	1	2	3	4
E. Exigía un trabajo semanal superior a otras asignaturas del mismo curso.....	1	2	3	4

21. ¿Cuál es tu opinión sobre el sistema de evaluación?

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
A. Me parece justo para este sistema de enseñanza.....	1	2	3	4
B. Me parece adecuado para asignaturas de idiomas.....	1	2	3	4

C. ¿Propondrías otro sistema de evaluación válido para Teleformación o cambiarías el porcentaje de las actividades y del examen? Descríbelo:

.....

.....

.....

22. Valoración personal de la asignatura:

A. ¿Qué aspectos positivos tiene esta asignatura?

.....

.....

.....

.....

.....

B. ¿Qué aspectos negativos tiene esta asignatura?

.....

.....

.....

C. ¿Cómo crees que podría mejorar la asignatura?

.....

D) AUTOEVALUACIÓN

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
23. ¿Te gusta el inglés?.....	1	2	3	4
24. ¿Consideras que tienes facilidad para aprender inglés?.....	1	2	3	4
25. ¿Te gustaría tener un puesto de trabajo en el que puedas utilizar el inglés?.....	1	2	3	4
26. ¿Crees que el inglés es necesario para trabajar en Turismo?.....	1	2	3	4

27. ¿Hasta dónde aspiras llegar en el dominio del inglés?

.....

	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre
28. ¿Has estudiado cada módulo en la semana asignada?.....	1	2	3	4
29. ¿Has entregado las actividades en el período establecido?.....	1	2	3	4
30. ¿Consideras que te has esforzado todo lo necesario?.....	1	2	3	4

Si crees que deberías haberte esforzado más, señala las causas principales por las que no lo has hecho por orden de relevancia y comenzando por el número 5, después el 4 y así sucesivamente.

- Falta de tiempo

--
- Falta de motivación

--
- Falta de voluntad

--
- No me gusta la asignatura

--
- Otros motivos.....

--

Especificar:

.....

31. ¿Qué es lo que más te ha ayudado en el aprendizaje? Enumera por orden de relevancia del 6 al 1 (en orden descendente) los que te han ayudado:

- El manual y su CD

--
- Los archivos en Recursos complementarios.....

--
- Las aclaraciones del profesor

--
- La realización y corrección de las actividades.....

--
- Otros recursos.....

--
- Otras personas.....

--

32. Aproximadamente ¿cuánto tiempo dedicaste a cada uno de los siguientes apartados para practicar el inglés en un período de dos semanas?

	Nada	Menos de 1 hora	Entre 1 y 2 horas	Entre 2 y 3 horas	Más de 3 horas
A. Trabajar con el manual y su CD.....	1	2	3	4	5
B. Trabajar con los documentos en Recursos complementarios (en la plataforma).....	1	2	3	4	5
C. Realizar las actividades de aprendizaje	1	2	3	4	5
D. Practicar con recursos gramaticales en Internet.....	1	2	3	4	5
E. Practicar con recursos gramaticales en otros libros de gramática.....	1	2	3	4	5
F. Practicar con recursos auditivos o audiovisuales en Internet.....	1	2	3	4	5
G. Practicar con otros recursos auditivos o audiovisuales (DVD, TV, CD.....)	1	2	3	4	5
H. Leer novelas o documentos en inglés (en cualquier formato).....	1	2	3	4	5
I. Practicar el inglés hablado.....	1	2	3	4	5

33. A lo largo de este curso, ¿cuánto consideras que ha mejorado tu nivel de inglés en las siguientes destrezas?

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
A. En comprensión oral.....	1	2	3	4
B. En expresión oral.....	1	2	3	4
C. En comprensión escrita.....	1	2	3	4
D. En expresión escrita.....	1	2	3	4

34. ¿Cómo te calificarías en inglés en una escala del 1 (mínimo) al 10 (máximo) en las siguientes destrezas?

A. Comprensión oral.....	
B. Expresión oral.....	
C. Comprensión escrita.....	
D. Expresión escrita.....	

35. ¿Crees que eres capaz de realizar las siguientes acciones?

	Con mucha dificultad	Con bastante dificultad	Con poca dificultad	Sin dificultad
A. Comprender en líneas generales conversaciones generales o relacionadas con el turismo en un inglés estándar.....	1	2	3	4
B. Comprender textos escritos generales y relacionados con el turismo.....	1	2	3	4
C. Comprender las ideas principales de la mayoría de textos audiovisuales de cierta complejidad y extensión siempre que estén expresados en lengua estándar.....	1	2	3	4
D. Participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad.....	1	2	3	4
E. Presentar oralmente descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad.....	1	2	3	4
F. Escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses.....	1	2	3	4

G. Transmitir con cierta coherencia a través de cartas, correos electrónicos... información general o relacionada con el turismo.....

1	2	3	4
---	---	---	---

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO V. Tabla con el tiempo de estudio para alumnos presenciales

TIEMPO DEDICADO AL ESTUDIO / PRÁCTICA DEL INGLÉS
(en minutos)

Semana	Manual y CD	Recursos en Campus Virtual	Tutoría	Email / mensaje a profesora	Actividades para entregar	Recursos Internet: ejercicios, consultas	Recursos Internet: audición	Recursos Internet: audiovisuales	Recursos Internet: lectura
7 - 13 marzo									
14-20 marzo									
21-27 marzo									
28 - 3 abril									
4 - 10 abril									
11 - 17 abril									
18 - 24 abril									
25 - 1 mayo									
2 - 8 mayo									
9 - 15 mayo									
16 - 22 mayo									
23 - 29 mayo									
31 - 5 junio									
6 - 12 junio									
13 - 19 junio									
20 - 7 julio									
TOTAL	0	0	0	0	0	0	0	0	0

TIEMPO DEDICADO AL ESTUDIO / PRÁCTICA DEL INGLÉS
(en minutos)

Recursos auditivos (CD, radio)	Libros de texto, de gramática...	Lectura (novelas, revistas...)	Recursos audiovi- suales (TV, DVD...)	Práctica oral	Otros	TOTAL
0	0	0	0	0	0	0
						0
						0
						0
						0
						0
						0
						0
						0
						0
						0
						0
						0
						0
						0
						0
						0
						0
						0
						0
						0

ANEXO VI. Tabla con el tiempo de estudio para alumnos de teleformación

TIEMPO DEDICADO AL ESTUDIO/PRÁCTICA DEL INGLÉS
(en minutos)

Semana	Manual y CD	Recursos complementarios	Foro y Tutoría	Asistencia a sesión presencial	Actividades de aprendizaje / recuperación	Recursos Internet: ejercicios, consultas	Recursos Internet: auditivos	Recursos Internet: audiovisuales	Recursos Internet: lecturas
7 - 13 marzo									
14 - 20 marzo									
21 - 27 marzo									
28 - 3 abril									
4 - 10 abril									
11 - 17 abril									
18 - 24 abril									
25 - 1 mayo									
2 - 8 mayo									
9 - 15 mayo									
16 - 22 mayo									
23 - 29 mayo									
31 - 5 junio									
6 - 12 junio									
13 - 19 junio									
20 - 26 junio									
TOTAL	0	0	0	0	0	0	0	0	0

TIEMPO DEDICADO AL ESTUDIO/PRÁCTICA DEL INGLÉS
(en minutos)

Recursos auditivos (CD, radio)	Libros de texto, de gramática...	Lectura (novelas, revistas...)	Recursos audiovi- suales (TV, DVD...)	Práctica oral	Tutoría presencial	Otros	TOTAL
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
							0
0	0	0	0	0	0	0	0

ANEXO VII. Resultados de las pruebas

RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS DISTINTAS PRUEBAS

Alumno	Comprensión auditiva 1	Comprensión auditiva 2	Expresión oral 1	Expresión oral 2	Comprensión de lectura 1	Comprensión de lectura 2	Expresión escrita 1	Expresión escrita 2	Interacción escrita 1	Interacción escrita 2	Uso del lenguaje 1	Uso del lenguaje 2	Comprensión audio-visual 2
P2	9,3	9,5		8,7	5	5	8,6	6,7	10	5,3	6,7	6,2	
P3	4,7	6,5		10	5	6,2	7,1	6,7	10	6,1	4,3	5,7	5,7
P4	5,3	6,5		5	7,5	5	8,6	6,7	8,6	5,3	4,5	6,2	5
P5	6,7	6		5,3	7,9	3,7	8,6	2,8	9,3	5,3	4,3	5,2	
P6	8,7	8,5		9,3	5,8	7,5	10	9,4	10	8,5	4,6	7,1	
P8	6,7	8		8,7	4,8	7,5	10	9,4	10	7,7	7	7,1	8,6
P10	3,3	4		8	5,8	1,2	5	3,9	3,6	4,6	1,8	3,8	
P11	6	3		5,3	6,7	2,5	4,3	4,4	4,3	5,3	4,3	1,9	
P12	8	8		8,7	8,3	7,5	9,3	10	10	8,5	7	6,7	
P13	8,7	9,5		9,3	9,2	10	10	10	10	10	9,1	9	
P14	9,3	10		10	8,3	10	10	10	10	10	7,3	9,5	
P15	5,3	4		5	5,8	3,7	7,1	6,7	7,8	5,3	4,3	3,8	5
P17	4,7	3,5		3,3	5	5	1,4	3,3	6,4	3,8	5,3	2,4	
P20	6,7	9,5		10	7,9	7,5	10	9,4	10	9,2	7,3	6,7	7,8

P = Presencial
T = Teleformación

RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS DISTINTAS PRUEBAS

P21	10	9,5		10	7,5	10	10	8,9	9,2	8,5	6,2	6,2	
P22	5,3	4		8,7	7,5	6,2	5	3,9	7,1	4,6	3,3	3,3	
P23	6	9		5	7,5	10	8,6	9,4	9,3	7,7	7,5	6,7	
P24	8	10		8,7	6,7	10	10	9,4	9,3	9,2	6,7	4,8	
P25	6,7	4,5		8,7	7,5	8,7	1,4	5	7,1	4,6	3,3	6,2	
P26	7,3	7		5	6,7	8,7	7,8	9,4	7,8	7	5,1	5,7	
P27	3,3	3		5	5	3,7	4,3	4,4	7,1	1	4,8	3,8	
P28	7,3	5		7	5,8	5	4,3	8,9	7,1	6,1	3,7	5,7	
P29	10	9	8	8,7	8,3	8,7	9,3	8,3	9,5	7	6	4,8	
P30	10	8,5	9	10	7,5	8,7	10	9,4	10	10	7	8	
P31	7,3	8,5	7	8,7	6,7	8,7	10	10	7,1	7,7	6,7	8	
P33	2,7	3	4	4	2,5	1,2	4,3	3,9	5,7	3,8	1,1	2,4	
P34	6,7	7	4	5	7,5	7,5	6,4	8,9	9,3	8,5	6,6	6,7	3,5
P35	6,7	6	7	6	7,5	7,5	9,3	7,8	9,3	9,2	8,4	7,1	5,7
P36		5,5		8	7,5	10	9,3	7,8	9,3	8,5	5,8	6,2	
P37	9,3	7,5		7	7,1	7,5	8,6	10	10	9,2	7,2	7,6	

P = Presencial
T = Teleformación

RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS DISTINTAS PRUEBAS

P38	7,3	5	8	5,3	7,5	6,2	7,8	5	9,3	4,6	3,7	4,3	
P39	8	7		7	5,8	5	4,3	1,7	5,7	0	1,7	1,4	
P41	7,3	9	8	8,7	9,2	10	9,3	8,9	10	6,1	7	6,7	6,4
P42	3,3	6		7	8,3	8,7	8,6	9,4	9,3	8,5	6	6,2	
P43	6	4	4	8	6,7	3,7	7,1	3,9	8,6	5,3	3,3	5,2	
P44	10	10		9,3	6,7	7,5	8,6	8,9	9,3	4,6	4,6	4,3	
P46	4,7	5,5	8	7	6,7	7,5	7,8	4,4	8,6	7,7	5,1	4,8	3,5
P48		10		10	9,2	7,5	8,6	10	9,3	10	6,3	6,2	
P49	6	7,5	7	6	8,3	7,5	10	9,4	10	7,7	8,1	7,6	
P50	4			7	3,3	0	7,1	3,9	4,3	5,3	3,3	3,3	
P51	3,3	1,5	6	3,3	4,2	5	5	3,9	6,4	7,7	3,3	2,8	5
P53		7		8,7	2,5	8,7	7,1	8,9	9,3	7	5	5,2	4,3
P54	8	7,5	8	5	7,5	6,2	10	5,5	10	7,7	6,8	3,3	5
P55	8	9		5,3	8,3	10	9,3	9,4	10	7,7	8,3	7,1	
P56	4,7	4,5		5,3	5,8	7,5	9,3	9,4	10	8,5	7,8	8,6	4,3
P57	9,3	7,5	7	8	8,3	7,5	7,8	8,3	10	5,3	8,2	5,2	

P = Presencial
T = Teleformación

RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS DISTINTAS PRUEBAS

P58		3		5	6,7	5	4,3	4,4	3,6	6,1	3	2,4	
P59	6	7,5	8	6	6,7	7,5	7,1	8,3	10	9,2	7,8	4,8	7,8
P60	10	9	8	10	5,8	8,7	10	9,4	10	9,2	9	8	
P62	10	10		10	7,5	10	10	10	10	9,2	7,8	8	
P64	9,3	7,5	8	10	8,3	7,5	9,3	10	10	10	5,5	6,2	6,4
P65	4	6,5	8	6	8,3	3,7	5	3,3	3,6	5,3	4,6	1,9	5
P66	9,3	7	6	8,7	4,2	5	6	4,4	7,1	6,1	3,7	1,9	
P67	10	9		7,3	9,2	7,5	10	7,8	9,3	7,7	5	5,2	
P68	9,3	6,5		9,3	6,7	6,2	8,6	6,7	7,8	7	6,7	7,1	7,1
P69	7,3	6	7	7,3	8,3	5	6,4	4,4	8,6	7,7	2,5	2,8	
P70	10	9	8	7,3	6,7	6,2	8,6	10	9,3	9,2	5,5	7,6	
P72	8,7	9	10	9,3	5,8	6,2	9,3	5,5	9,3	4,6	6,3	4,3	6,4
T1	5,4	4		4	8,3	3,7	7	2,8	7,8	4,6	5,1	4,7	
T2	4,6	2,5		4,5	5,8	4,2	7,8	7,8	7,8	5,4	2,5	3	7,8
T3	8,1	7	10	10	8,3	7	8,9	10	10	8,5	5,3	5,2	
T4	7,7	9,75		9	8,3	8,7	10	9,4	10	10	5,1	3,3	

P = Presencial
T = Teleformación

RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS DISTINTAS PRUEBAS

T5	7	6	6	9,2	7,5	6	8,6	7	7,7	5,7	6	
T9	5	6	7	6,7	5	5,5	5,5	7,8	6,1	4,6	3,8	
T11	6,25	6	7,5	4,2	4,3	7,8	7,8	10	6,1	6,3	6,9	
T13	2,7	2,5	4	1,7	4,5	2,2	6,7	6,7	5,4	2,2	3,1	
T14	6,25	7,75	7,5	10	5	10	8,9	10	8,5	7	6,9	7,8
T15	5	4	8	7,9	7,5	4,4	3	4,4	5,4	4,7	3,6	
T16	6,25	9,75	9,5	6,7	10	10	10	10	10	8,4	9	9,3
T18	4,7			5,8	2	3,3	4,4	3,3	6,9	1,5	1,8	

P = Presencial
T = Teleformación

ANEXO VIII. COMPARACIÓN DE MEDIAS: Prueba de muestras independientes

Estadísticos de grupo

Enseñanza	N	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media
Comprensión Auditiva1 Presencial	54	7,1074	2,16854	,29510
Comprensión Auditiva1 Teleformación	12	5,7458	1,49582	,43181
Comprensión Auditiva2 Presencial	57	6,9211	2,25355	,29849
Comprensión Auditiva2 Teleformación	11	5,9318	2,54237	,76655

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
Comprensión Auditiva1	3,126	,082	2,082	64	,043	1,36157	,66016	,04275	2,68040
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			2,603	22,649	,016	1,36157	,52301	,27871	2,44444
Comprensión Auditiva2	,042	,838	1,306	66	,196	,98923	,75732	-,52281	2,50128
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			1,203	13,208	,250	,98923	,82262	-,78508	2,76355

Estadísticos de grupo

Enseñanza	N	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media
ExpresiónOral1 Presencial	22	7,1818	1,56255	,33314
Teleformación	4	8,6250	1,31498	,65749
ExpresiónOral2 Presencial	58	7,4000	1,96933	,25859
Teleformación	11	7,2273	2,28433	,68875

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias								
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% intervalo de confianza para la diferencia			
ExpresiónOral1 Se han asumido varianzas iguales	,006	,938	-1,731	24	,096	-1,44318	,83370	Inferior	-3,16386	Superior	,27750
No se han asumido varianzas iguales			-1,958	4,694	,111	-1,44318	,73707		-3,37566		,48929
ExpresiónOral2 Se han asumido varianzas iguales	,496	,484	,260	67	,796	,17273	,66413		-1,15287		1,49833
No se han asumido varianzas iguales			,235	12,873	,818	,17273	,73569		-1,41699		1,76244

Estadísticos de grupo

Enseñanza	N	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media
ComprensiónLectora1 Presencial	58	6,7963	1,57697	,20707
ComprensiónLectora1 Teleformación	12	6,9083	2,30827	,66634
ComprensiónLectora2 Presencial	58	6,7463	2,42756	,31875
ComprensiónLectora2 Teleformación	12	5,7833	2,33348	,67362

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
ComprensiónLectora1 Se han asumido varianzas iguales	2,519	,117	-,202	68	,840	-,11006	,54437	-1,19633	,97622
ComprensiónLectora1 No se han asumido varianzas iguales			-,158	13,203	,877	-,11006	,69777	-1,61515	1,39503
ComprensiónLectora2 Se han asumido varianzas iguales	,000	,997	1,261	68	,212	,96494	,76512	-,56163	2,49171
ComprensiónLectora2 No se han asumido varianzas iguales			1,295	16,320	,213	,96494	,74523	-,61236	2,54225

Estadísticos de grupo

	N	Media	Desviación tp.	Error tip. de la media
Enseñanza				
ExpresiónEscrita1 Presencial	58	7,7741	2,26046	,29681
Teleformación	12	6,9083	2,67189	,77131
ExpresiónEscrita2 Presencial	58	7,2397	2,51214	,32986
Teleformación	12	7,0750	2,59164	,74814

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	Inferior	Superior
ExpresiónEscrita1 Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	,726	,397	1,171	68	,246	,86580	,73954	-,80993	2,34153
ExpresiónEscrita2 Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	,082	,775	1,048	14,438	,312	,86580	,82645	-,90172	2,63333

Estadísticos de grupo

Enseñanza	N	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media
InteracciónEscrita1 Presencial	58	8,4983	1,87565	,24629
Teleformación	12	7,9000	2,29109	,66138
InteracciónEscrita2 Presencial	58	6,9397	2,19353	,28802
Teleformación	12	7,0500	1,85937	,53676

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Prueba T para la igualdad de medias		
								Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia
InteracciónEscrita1 Se han asumido varianzas iguales	,477	,492	,968	68	,336	,59828	,61805	-,63503	1,83158	
No se han asumido varianzas iguales			,848	14,209	,411	,59828	,70575	-,91331	2,10986	
InteracciónEscrita2 Se han asumido varianzas iguales	,355	,553	-,162	68	,872	-,11034	,67962	-,46651	1,24582	
No se han asumido varianzas iguales			-,181	17,959	,858	-,11034	,60915	-,39033	1,16964	

Estadísticos de grupo

Enseñanza	N	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media
Usodellenguaje1 Presencial	58	5,5707	1,92709	,25304
Teleformación	12	4,8667	2,00514	,57884
Usodellenguaje2 Presencial	58	5,4638	2,00470	,26323
Teleformación	12	4,7750	2,08637	,60228

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
Usodellenguaje1 Se han asumido varianzas iguales	,197	,658	1,144	68	,256	,70402	,61522	-52363	1,93168
No se han asumido varianzas iguales			1,114	15,497	,282	,70402	,63173	-63872	2,04677
Usodellenguaje2 Se han asumido varianzas iguales	,005	,944	1,076	68	,286	,68879	,64002	-58835	1,96594
No se han asumido varianzas iguales			1,048	15,495	,311	,68879	,65729	-70831	2,08590

**ANEXO IX. COMPARACIÓN DE MEDIAS: Prueba de muestras
relacionadas**

Comparación de medias alcanzadas por el grupo de teleformación en comprensión lectora

Estadísticos de muestras relacionadas

	Media	N	Desviación tip.	Error tip. de la media
Par 1 Comprensión Lectora 1	6,9083	12	2,30827	,66634
Comprensión Lectora 2	5,7833	12	2,33348	,67362

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación tip.	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
			Error tip. de la media	Inferior			
Par 1 Comprensión Lectora 1 Comprensión Lectora 2	1,12500	2,60249	,75127	-,52854	2,77854	1,497	,162

Comparación de medias alcanzadas por el grupo presencial en interacción escrita

Estadísticos de muestras relacionadas

	Media	N	Desviación tip.	Error tip. de la media
Par 1 Interacción Escrita 1	8,4983	58	1,87565	,24629
Interacción Escrita 2	6,9397	58	2,19353	,28802

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior				Superior
Par 1 Interacción Escrita 1 Interacción Escrita 2	1,55862	1,90273	,24984	1,05832	2,05892	6,238	57	,000

**ANEXO X. Resultados de los cuestionarios de los estudiantes
presenciales**

Alum- no	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 4a	Item 4b	Item 4c	Item 4d	Item 4e	Item 4f	Item 4g	Item 4h	Item 5a
P25	1	1	1	2	0	4	0	0	0	0	0	0	
P26	1	1	1	1	1	3	0	0	1	0	1	0	
P27	2	2	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	
P28	1	2	0	2	5	0	0	0	0	0	0	0	
P29	2	2	3	1	0	0	4	0	0	0	0	2	
P30	3	3	3	2	0	4	0	0	0	5	0	5	
P31	1	3	1	2	3	4	0	0	0	5	0	0	
P32	1	2	1	2	5	2	0	0	0	0	0	0	
P33	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
P34	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
P35	2	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
P36	3	1	3	2	0	4	5	0	0	5	0	0	
P37	1	1	1	2	0	5	0	0	0	0	0	0	
P38	3	3	0	2	0	4	0	0	0	3	0	0	
P39	2	3	0	1	0	0	0	0	0	5	0	2	
P40	3	1	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
P41	3	2	1	2	0	3	0	1	0	0	0	0	
P42	1	2	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	
P43	1	2	1	2	0	0	0	0	0	3	0	0	
P44	2	2	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0	
P45	1	2	1	2	0	0	2	0	0	3	0	0	
P46	1	3	1	1	0	0	0	0	0	5	0	0	

Alum- no	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 4a	Item 4b	Item 4c	Item 4d	Item 4e	Item 4f	Item 4g	Item 4h	Item 5a
P1	1	1	2	2	0	0	0	0	0	0	1	0	
P2	1	1	2	2	1	5	1	1	1	2	1	0	
P3	1	3	1	2	0	3	0	0	0	0	0	0	
P4	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
P5	1	2	2	2	5	1	0	2	0	0	0	0	
P6	1	2	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
P7	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
P8	1	2	3	0	0	0	5	5	0	0	1	0	
P9	2	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
P10	3	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
P11	2	1	1	2	0	0	2	0	1	1	0	0	
P12	3	2	3	2	5	2	5	1	1	3	0	0	
P13	2	1	1	2	0	4	0	0	0	0	0	0	
P14	1	2	1	2	5	0	0	0	0	5	0	0	
P15	3	2	1	2	0	3	0	0	0	0	0	0	
P16	2	1	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0	
P17	2	2	1	2	0	1	0	0	0	4	0	0	
P18	3	1	0	2	0	3	0	0	0	0	0	0	
P19	1	2	1	2	0	3	0	0	0	5	0	0	
P20	1	1	1	2	5	1	0	2	0	5	0	0	
P21	3	1	2	1	5	0	0	0	0	0	0	0	
P22	3	3	2	2	0	0	0	0	0	0	2	0	
P23	1	1	1	2	0	2	0	0	0	0	0	0	
P24	3	2	2	2	5	0	0	0	0	0	0	0	

Alum- no	Item 5b	Item 5c	Item 5d	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13a	Item 13b	Item 13c
P1	3		3				1	1			4	4	3
P2	3		4				1	1			3	3	4
P3	3		4				1	1			4	3	4
P4	4		3				1	1			4	3	3
P5	4		4				3	1			4	4	4
P6	4		4				3	1			4	4	4
P7	3		3				1	1			4	4	4
P8	4		4				1	1			4	4	4
P9	3		2				3	2			3	3	3
P10	3		3				3	1			4	4	4
P11	2		2				1	1			4	3	4
P12	3		3				1	1			4	3	4
P13	4		4				1	1			4	4	4
P14	3		3				3	1			3	3	3
P15	4		4				2	1			4	4	4
P16	3		3				1	1			3	3	3
P17	4		4				1	1			4	3	4
P18	4		4				2	1			4	3	3
P19	3		3				2	1			4	3	3
P20	4		4				2	1			4	4	4
P21	2		3				3	2			3	3	3
P22	3		3				1	2			4	3	4
P23	4		3				1	1			4	3	3
P24	4		3				1	1			4	3	3

Alum- no	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 4a	Item 4b	Item 4c	Item 4d	Item 4e	Item 4f	Item 4g	Item 4h	Item 5a
P47	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
P48	3	1	3	1	0	0	0	0	0	0	1	0	
P49	2	2	2	1	0	0	0	0	1	0	1	0	
P51	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
P52	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
P53	3	1	3	1	0	0	0	0	0	1	1	0	
P54	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
P55	2	2	1	1	0	0	0	0	0	5	0	0	
P56	1	2	3	1	0	0	0	0	0	2	1	0	
P57	1	1	1	2	0	3	0	0	0	0	0	0	
P58	3	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
P59	2	1	0	1	0	0	5	5	0	0	2	0	
P60	1	2	0	2	0	3	0	0	0	5	0	0	
P61	2	2	2	1	0	0	0	0	0	3	1	0	
P62	1	3	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
P63	1	2	3	2	0	2	0	0	0	0	0	0	
P64	1	1	3	1	5	0	0	0	0	0	0	0	
P65	3	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
P66	3	2	3	2	0	3	0	0	0	5	0	0	
P67	1	2	1	1	5	0	0	0	0	0	0	0	
P68	2	2	3	1	5	0	0	0	0	5	0	0	
P69	1	2	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
P70	1	3	2	2	0	2	0	0	0	5	0	0	
P72	3	2	3	2	0	0	0	0	0	5	3	0	

Alum- no	Item 5b	Item 5c	Item 5d	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13a	Item 13b	Item 13c
P47	3		3				1	1			4	3	3
P48	4		4				2	1			4	3	3
P49	2		3				1	1			3	3	3
P51	3		3				2	1			3	3	2
P52	3		3				1	1			4	3	3
P53	2		2				1	1			4	4	4
P54	3		3				1	1			4	3	3
P55	4		4				1	1			4	3	4
P56	3		3				3	1			4	3	3
P57	4		4				1	1			4	4	4
P58	4		4				1	1			4	4	3
P59	4		4				1	1			4	3	4
P60	4		4				2	1			4	4	4
P61	4		4				3	2			4	3	3
P62	4		4				2	1			4	3	3
P63	3		3				1	1			3	2	2
P64	4		3				2	1			4	2	3
P65	3		4				1	1			4	3	3
P66	3		3				1	1			3	3	3
P67	3		3				2	1			4	3	3
P68	4		4				1	1			4	4	4
P69	3		3				2	1			3	3	2
P70	3		4				1	1			4	3	3
P72	4		4				1	1			4	3	3

Alum- no	Item 5b	Item 5c	Item 5d	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13a	Item 13b	Item 13c
P25	3		3				3	1			4	4	4
P26	3		3				1	1			3	3	3
P27	4		4				1	1			3	2	2
P28	3		3				1	1			4	3	3
P29	3		3				3	1			3	3	3
P30	4		4				3	1			4	4	3
P31	4		4				1	1			4	4	4
P32	3		4				3	1			4	4	4
P33	4		0				1	1			0	0	4
P34	4		3				1	1			4	3	4
P35	4		4				1	1			4	3	4
P36	3		3				1	1			4	3	4
P37	4		4				1	1			4	3	4
P38	4		4				1	1			4	3	3
P39	1		2				1	1			4	3	2
P40	4		4				1	1			4	3	4
P41	3		4				1	1			4	3	4
P42	4		4				2	2			4	3	3
P43	4		4				1	1			4	3	4
P44	3		3				1	1			3	3	3
P45	3		2				2	1			4	3	2
P46	3		3				1	1			4	4	4

Alum- no	Item 13d	Item 14a	Item 14b	Item 14c	Item 14d	Item 14e	Item 14f	Item 15a	Item 15b	Item 15c	Item 15d	Item 15e	Item 15f
P25	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
P26	2	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	3	3
P27	3	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3
P28	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
P29	3	3	3	3	2	2	3	3	4	4	3	3	3
P30	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
P31	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
P32	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2
P33	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	4	0
P34	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	2
P35	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3
P36	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3
P37	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
P38	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4
P39	3	3	4	3	3	2	4	3	4	4	3	4	3
P40	4	3	3	3	3	3	3	4	2	4	3	3	3
P41	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	2
P42	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4
P43	4	3	3	2	2	3	3	3	4	4	4	3	3
P44	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	3	3	4
P45	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	1
P46	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4

Alum- no	Item 13d	Item 14a	Item 14b	Item 14c	Item 14d	Item 14e	Item 14f	Item 15a	Item 15b	Item 15c	Item 15d	Item 15e	Item 15f
P1	3	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
P2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4
P3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
P4	3	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4
P5	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3
P6	4	4	4	4	2	3	3	4	4	4	4	4	4
P7	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3
P8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
P9	3	3	2	3	3	3	2	3	4	4	3	3	3
P10	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
P11	4	3	4	3	3	3	2	4	3	3	3	3	2
P12	3	4	4	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3
P13	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
P14	3	2	3	1	1	1	3	3	2	3	3	3	2
P15	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4
P16	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	0	0	2
P17	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4
P18	4	4	4	3	2	4	3	4	3	4	3	3	4
P19	3	4	4	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4
P20	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4	3	3
P21	3	3	4	3	2	3	4	3	3	3	3	3	2
P22	2	2	4	3	2	3	4	3	4	4	3	3	3
P23	3	3	4	2	3	3	3	3	4	4	4	3	3
P24	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Alum- no	Item 16a	Item 16b	Item 16c	Item 17a	Item 17b	Item 17c	Item 17d	Item 17e	Item 18a	Item 18b	Item 18c
P1				4	4	4	4	2	2	3	
P2				4	4	4	1	1		4	
P3				4	4	4	2	3		3	
P4				3	3	2	1	1		4	
P5				3	3	3	2	1		4	
P6				4	3	2	1	1		4	
P7				3	3	3	2	2		4	
P8				4	4	4	2	1		4	
P9				3	3	3	2	2		3	
P10				3	3	3	2	2		3	
P11				4	2	2	4	3		3	
P12				4	3	3	2	2		4	
P13				4	4	4	1	1		4	
P14				2	2	3	1	1		3	
P15				4	4	3	1	1		3	
P16				3	0	3	2	2		4	
P17				3	3	4	2	2		4	
P18				4	4	4	1	1		4	
P19				4	3	3	1	1		3	
P20				4	3	3	2	2		3	
P21				3	4	3	2	2		3	
P22				3	2	4	2	2		4	
P23				3	2	2	1	1		3	
P24				3	3	3	2	2		3	

Alum- no	Item 13d	Item 14a	Item 14b	Item 14c	Item 14d	Item 14e	Item 14f	Item 15a	Item 15b	Item 15c	Item 15d	Item 15e	Item 15f
P47	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3
P48	4	4	4	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4
P49	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
P51	3	4	4	3	2	2	3	3	3	2	2	3	3
P52	4	4	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	3
P53	4	3	3	3	4	4	3	4	4	2	4	4	4
P54	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
P55	3	3	3	2	3	3	3	4	4	4	4	4	2
P56	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	2
P57	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3
P58	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
P59	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
P60	4	3	3	3	2	4	4	4	4	4	4	3	4
P61	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	2
P62	3	3	3	2	2	3	3	3	4	4	3	3	3
P63	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	2
P64	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3
P65	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3
P66	4	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3
P67	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3
P68	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
P69	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
P70	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4
P72	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3

Alum- no	item 16a	item 16b	item 16c	item 17a	item 17b	item 17c	item 17d	item 17e	item 18a	item 18b	item 18c
P47				3	3	3	2	3		3	
P48				3	3	2	2	2		4	
P49				3	3	3	2	2		3	
P51				3	2	3	1	2		3	
P52				3	3	3	1	1		4	
P53				3	3	2	1	2		3	
P54				3	3	3	1	1		3	
P55				4	3	2	1	1		2	
P56				3	3	3	2	2		3	
P57				4	4	3	2	2		3	
P58				3	2	1	1	1		3	
P59				4	3	4	1	1		3	
P60				3	3	4	1	1		4	
P61				4	3	2	1	1		4	
P62				3	2	2	1	1		4	
P63				3	2	3	2	2		3	
P64				3	3	3	1	1		3	
P65				3	3	2	2	2		2	
P66				3	2	3	1	1		4	
P67				3	3	3	3	1		4	
P68				4	4	0	2	1		4	
P69				3	3	3	2	2		3	
P70				3	3	3	2	2		3	
P72				4	3	3	2	2		3	

Alum- no	item 16a	item 16b	item 16c	item 17a	item 17b	item 17c	item 17d	item 17e	item 18a	item 18b	item 18c
P25				3	3	3	2	2		3	
P26				3	3	3	1	1		2	
P27				4	2	2	2	3		4	
P28				3	3	3	2	2		3	
P29				2	2	2	2	2		3	
P30				4	4	2	1	2		4	
P31				4	4	4	2	2		3	
P32				4	4	2	1	1		4	
P33				0	0	3	0	0		4	
P34				3	3	3	1	1		3	
P35				4	4	4	2	2		4	
P36				3	2	4	1	1		4	
P37				3	3	3	1	1		4	
P38				3	3	3	2	2		4	
P39				3	2	3	1	2		4	
P40				4	3	3	2	1		3	
P41				3	2	2	1	1		4	
P42				1	4	3	3	1		2	
P43				3	2	2	1	1		3	
P44				3	3	3	2	3		3	
P45				3	2	3	2	2		3	
P46				4	4	4	1	1		3	

Alum- no	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23	Item 25	Item 26	Item 27	Item 28	Item 29	Item 30	Item 31	Item 34a
P26	4	3	4	4			1	4	4	3	2	
P27	4	4	3	4			4	4	4	4	3	
P28	4	3	3	4			4	3	4	3	3	
P29	4	3	4	4			2	2	3	4	2	
P30	4	4	4	4			3	3	4	3	4	
P31	4	4	2	4			2	4	4	1	2	
P32	4	2	4	4			2	4	3	2	1	
P33	3	2	4	4			2	4	4	3	3	
P34	4	3	3	4			2	2	4	3	2	
P35	4	3	3	4			4	2	4	4	3	
P36	4	1	4	4			1	3	3	1	1	
P37	4	4	4	4			4	4	4	4	4	
P38	4	4	4	4			3	4	4	3	3	
P39	4	3	4	4			2	3	3	0	0	
P40	3	2	3	4			1	4	3	1	3	
P41	4	3	4	4			3	2	4	4	2	
P42	4	3	4	4			4	3	4	4	3	
P43	3	3	3	4			3	3	4	3	3	
P44	4	3	4	4			3	3	3	3	3	
P45	3	2	3	4			3	3	4	3	2	
P46	4	4	4	4			4	4	4	4	4	
P47	3	1	3	4			3	3	2	1	2	
P48	4	4	4	4			2	2	2	3	3	
P49	3	3	3	4			3	2	3	4	2	

Alum- no	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23	Item 25	Item 26	Item 27	Item 28	Item 29	Item 30	Item 31	Item 34a
P1	4	3	3	4			2	3	3	3	3	
P2	4	4	4	4			2	3	4	4	3	
P3	4	3	4	4			4	4	4	4	3	
P4	4	3	3	4			4	4	4	4	4	
P5	4	4	4	4			4	4	4	4	4	
P6	4	3	4	4			3	4	4	4	4	
P7	2	2	2	4			3	3	4	4	2	
P8	4	3	3	4			4	4	4	4	3	
P9	2	4	2	4			3	3	3	3	3	
P10	3	2	3	4			3	3	3	4	2	
P11	3	3	4	4			2	2	3	2	2	
P12	4	3	4	4			4	4	4	4	4	
P13	4	3	3	4			4	4	4	4	3	
P14	4	4	4	4			1	4	4	1	4	
P15	4	3	4	4			4	4	4	3	3	
P16	2	2	2	4			1	2	4	0	1	
P17	4	3	4	4			3	3	3	2	2	
P18	2	2	3	4			4	4	4	4	4	
P19	4	4	4	4			2	2	3	4	2	
P20	4	3	3	4			3	4	4	4	3	
P21	4	4	4	4			2	1	1	1	4	
P22	3	2	3	4			4	3	3	4	3	
P23	3	3	3	4			2	2	3	2	2	
P24	4	4	4	4			1	1	4	1	3	
P25	3	3	3	4			2	4	4	2	2	

Alum- no	item 34b	item 34c	item 34d	item 34e	item 34f	item 34g	item 34h	item 34i	item 34j	item 35a	item 35b	item 35c
P1			3	1	1	1	1	2	2	3	3	3
P2			2	2	2	2	2	3	3	4	3	2
P3			2	3	1	3	2	1	4	3	3	3
P4			4	2	1	2	4	2	3	3	3	3
P5			3	2	3	1	2	2	4	4	4	4
P6			3	5	1	1	4	3	3	3	2	3
P7			3	1	1	1	1	2	2	4	2	4
P8			2	3	2	3	3	3	2	3	3	3
P9			2	2	1	1	1	1	1	0	0	0
P10			3	1	1	1	1	1	3	3	3	3
P11			3	2	0	0	0	0	0	2	3	3
P12			3	2	2	2	2	1	2	3	3	3
P13			3	2	4	3	2	1	4	2	2	3
P14			1	1	1	5	5	5	5	1	1	1
P15			4	3	2	2	2	1	3	3	3	4
P16			2	2	1	4	4	1	1	2	2	2
P17			3	3	3	3	4	5	3	2	2	3
P18			3	2	3	3	4	2	2	4	3	3
P19			3	4	1	3	5	4	3	2	3	3
P20			2	2	2	1	2	1	1	3	3	3
P21			2	2	2	2	5	5	5	2	2	3
P22			2	2	2	3	3	4	2	2	2	3
P23			2	2	3	2	3	2	3	3	4	2
P24			2	2	4	4	4	5	4	2	2	2
P25			5	2	1	2	2	2	2	3	2	3

Alum- no	item 20	item 21	item 22	item 23	item 25	item 26	item 27	item 28	item 29	item 30	item 31	item 34a
P51	3	2	4	4			3	3	3	2	2	
P52	2	2	3	4			2	2	1	2	3	
P53	4	3	3	4			4	4	4	4	2	
P54	3	3	3	4			2	3	3	3	4	
P55	4	3	4	4			3	3	4	4	3	
P56	4	3	3	4			4	4	4	4	4	
P57	4	3	4	4			4	3	4	4	4	
P58	3	1	4	4			1	2	3	2	1	
P59	4	3	4	4			4	4	4	3	2	
P60	4	4	4	4			3	4	4	4	4	
P61	4	2	4	4			4	2	3	3	2	
P62	4	4	4	4			2	2	3	3	3	
P63	3	3	3	4			4	4	4	3	2	
P64	4	3	4	4			3	4	4	4	3	
P65	4	4	4	4			2	3	3	4	3	
P66	4	3	4	4			2	2	4	3	2	
P67	4	4	4	4			1	1	3	1	1	
P68	4	4	4	4			4	3	4	4	3	
P69	3	3	3	4			2	2	3	2	2	
P70	4	3	4	4			3	4	4	3	3	
P72	4	3	4	4			3	2	4	4	3	

Alum- no	item 34b	item 34c	item 34d	item 34e	item 34f	item 34g	item 34h	item 34i	item 34j	item 35a	item 35b	item 35c
P51			3	2	3	2	1	1	2	2	2	3
P52			3	4	5	1	2	4	2	2	2	3
P53			2	1	1	3	2	1	3	2	2	2
P54			2	1	4	3	3	2	1	2	2	2
P55			2	1	1	5	5	2	2	3	1	1
P56			2	5	3	4	4	5	4	3	3	2
P57			2	2	1	2	2	2	1	4	2	3
P58			3	3	3	2	2	3	4	2	3	3
P59			5	2	2	2	2	2	3	3	3	3
P60			4	3	3	4	5	4	3	3	4	2
P61			2	2	3	2	3	5	2	2	3	3
P62			1	1	1	5	5	5	5	1	1	2
P63			3	1	3	2	1	2	2	2	2	3
P64			2	2	1	2	1	1	2	3	2	3
P65			3	2	3	4	2	2	3	2	3	3
P66			2	2	1	3	3	5	2	3	3	4
P67			2	0	2	1	1	5	3	4	4	4
P68			2	1	1	4	4	2	2	3	3	3
P69			2	2	2	3	3	3	3	3	3	2
P70			4	3	5	1	5	5	5	4	3	2
P72			2	3	2	2	4	3	4	3	2	3

Alum- no	item 34b	item 34c	item 34d	item 34e	item 34f	item 34g	item 34h	item 34i	item 34j	item 35a	item 35b	item 35c
P26			2	2	2	2	3	2	4	3	3	3
P27			2	2	1	1	5	1	3	3	3	3
P28			2	2	2	2	2	2	3	3	2	3
P29			2	1	1	1	1	3	3	1	1	2
P30			3	2	1	5	4	5	5	4	4	4
P31			1	1	1	1	1	1	3	2	2	2
P32			3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
P33			2	2	3	2	2	1	1	1	1	1
P34			2	2	1	1	1	4	4	3	2	2
P35			2	1	1	3	3	1	2	3	2	4
P36			2	4	4	4	4	4	5	3	4	4
P37			4	2	4	4	4	5	3	2	3	3
P38			3	2	4	4	4	2	4	3	3	3
P39			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P40			2	2	1	5	5	1	4	2	2	2
P41			1	2	2	2	2	1	2	3	2	3
P42			4	3	2	2	3	1	2	3	2	3
P43			3	1	3	5	5	2	3	3	2	4
P44			3	3	2	2	2	2	3	3	2	3
P45			3	3	3	2	4	2	3	2	2	3
P46			3	4	4	4	4	3	5	4	4	4
P47			2	3	3	1	1	1	1	3	1	3
P48			4	4	4	3	5	3	2	2	2	3
P49			2	2	1	4	3	2	2	2	2	3

Alum- no	item 35d	item 36a	item 36b	item 36c	item 36d	item 37a	item 37b	item 37c	item 37d	item 37e	item 37f	item 37g
P26	3	7	6	8	7	3	3	3	3	2	2	2
P27	4	5	6	4	7	3	3	3	4	3	3	4
P28	3	7	6	8	7	3	3	3	3	2	3	3
P29	2	9	7	9	6	4	4	4	4	3	3	3
P30	4	10	8	10	9	4	4	4	3	3	4	3
P31	2	7	6	6	6	2	3	3	3	2	2	2
P32	2	8	1	2	2	3	3	2	2	2	2	2
P33	1	1	1	3	3	2	3	2	2	3	3	3
P34	2	6	6	7	5	3	3	2	2	2	3	3
P35	4	4	5	8	7	2	3	3	2	3	3	3
P36	3	6	6	7	6	3	3	3	3	3	4	4
P37	3	8	7	8	7	3	4	3	3	3	3	3
P38	3	7	7	8	7	3	3	3	3	2	3	3
P39	0	0	0	0	0	0	0	3	3	2	1	2
P40	2	6	6	5	5	3	3	2	3	3	2	2
P41	3	8	6	7,5	6,5	3	3	3	2	2	2	1
P42	2	6	8	6	6	3	3	3	3	2	3	3
P43	4	7	4	8	8	3	3	3	2	2	3	3
P44	2	7	7	7	6	3	3	3	3	3	3	3
P46	3	5	4	5	4	2	3	3	2	2	2	3
P46	4	7	7	8	8	3	4	4	4	3	3	3
P47	2	5	1	5	1	1	3	2	1	1	3	3
P48	3	7	7	8	6	3	3	3	3	3	3	3
P49	3	4	4	5	5	2	2	2	2	2	3	3

Alum- no	item 35d	item 36a	item 36b	item 36c	item 36d	item 37a	item 37b	item 37c	item 37d	item 37e	item 37f	item 37g
P1	3	8	8	8	7	3	3	3	3	3	3	3
P2	3	7	7	6	5	3	3	3	3	3	3	2
P3	3	7	8	9	7	3	3	3	3	3	3	3
P4	4	6	6	8	7	3	3	3	3	3	3	3
P5	4	8,5	6,5	8,5	7,5	3	3	3	2	2	3	3
P6	2	7	7	6	5	4	3	3	2	2	1	2
P7	2	8	5	8	5	3	3	2	3	3	3	3
P8	3	7	6	6	8	3	3	3	3	3	3	3
P9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P10	3	6	6	7	6	3	3	2	2	2	2	2
P11	3	6	4	5	6	3	3	3	2	2	2	3
P12	3	6	6	7	7	3	4	3	2	3	3	3
P13	3	7	5	9	7	3	3	3	2	3	2	3
P14	1	10	8	9	9	4	4	4	4	4	4	4
P15	4	7	6	8	8	3	3	3	2	2	4	4
P16	2	4	3	6	5	2	2	3	1	1	3	2
P17	2	5	2	6	3	2	3	1	1	2	2	3
P18	3	7	6	8	5	3	3	3	2	2	3	3
P19	2	10	9	7	5	4	4	3	3	3	2	2
P20	3	8	7	9	8	3	3	3	3	2	3	3
P21	3	9	9	9	8	4	4	4	4	3	3	3
P22	3	5	5	5	5	3	3	3	3	3	3	3
P23	3	8	6	8	5	3	3	3	2	1	2	2
P24	2	9	8	9	8	4	4	4	4	3	4	4
P25	2	7	5	7	6	3	3	2	2	1	2	3

Alum- no	item 32a	item 32b	item 32c	item 32d	item 32e	item 33a	item 33b	item 33c	item 33d	item 33e	item 33f	item 33g
P1	0	0	0	0	0	3	4	6	5	0	0	0
P2	3	4	5	1	2	5	3	6	4	2	1	1
P3	5	0	0	0	0	5	1	6	4	3	2	2
P4	5	0	0	0	0	5	3	6	4	0	0	0
P5	0	0	0	0	0	6	0	6	6	0	0	0
P6	0	0	0	0	0	6	3	5	4	0	0	0
P7	2	5	4	3	0	5	3	6	4	1	2	2
P8	0	0	0	0	0	6	4	5	3	2	1	1
P9	1	1	1	5	0	6	6	6	6	0	0	0
P10	0	0	5	0	0	6	4	5	3	0	0	0
P11	4	5	3	2	0	2	3	4	6	5	0	0
P12	0	0	0	0	0	6	0	6	6	0	0	0
P13	5	0	0	0	0	6	0	6	0	0	0	0
P14	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0
P15	5	0	0	0	0	5	3	6	4	2	1	1
P16	3	5	4	2	0	0	0	0	5	6	4	4
P17	5	4	3	0	0	6	3	5	4	0	0	0
P18	0	0	0	0	0	6	3	5	4	2	1	1
P19	0	5	0	0	0	5	3	4	6	0	0	0
P20	5	3	4	2	0	5	4	6	3	2	1	1
P21	0	0	0	0	0	3	2	4	1	5	6	6
P22	5	0	0	0	0	0	0	5	6	0	0	0
P23	4	5	3	2	0	6	3	2	4	1	5	5
P24	0	0	0	0	5	6	4	5	5	0	0	0
P25	0	0	0	0	1	6	4	5	3	2	1	1

Alum- no	item 35d	item 36a	item 36b	item 36c	item 36d	item 37a	item 37b	item 37c	item 37d	item 37e	item 37f	item 37g
P51	3	3	4	5	6	3	3	2	2	2	3	3
P52	2	6	3	6	4	2	3	4	2	2	2	3
P53	2	4	4	6	6	2	3	2	1	2	3	3
P54	2	4	5	6	5	2	3	2	2	2	3	3
P55	2	7	5	8	6	3	3	3	2	2	3	3
P56	2	7	8	8	8	3	4	3	3	2	3	3
P57	3	8	6	9	9	3	3	3	3	2	4	4
P58	2	3,5	5	7	5	2	3	2	2	2	3	3
P59	3	7	6	6	6	3	3	3	2	3	3	3
P60	2	9	8	10	9	4	4	4	3	3	3	3
P61	3	5	5	7	5	2	3	4	2	2	2	3
P62	1	10	9	9	9	4	4	4	4	4	4	4
P63	3	5	5	7	8	1	4	1	1	2	4	4
P64	3	8	7	9	8	3	3	3	4	3	4	4
P65	4	6	5	6	6	3	4	2	3	2	3	4
P66	3	6	7	8	5	3	3	3	3	2	2	3
P67	4	10	8	10	8	4	4	4	3	3	3	4
P68	3	9	8	8	7	3	3	3	3	3	2	3
P69	2	6	6	6	6	3	2	2	3	2	2	2
P70	2	8	7	9	7	3	3	3	3	3	3	3
P72	3	8	7	8	5	4	4	3	3	3	2	2

Alum- no	item 32a	item 32b	item 32c	item 32d	item 32e	item 33a	item 33b	item 33c	item 33d	item 33e	item 33f
P52	2	4	5	5	0	5	3	4	4	3	3
P53	0	5	5	0	0	6	0	5	4	0	3
P54	0	0	5	0	0	6	3	4	5	1	2
P55	0	0	0	0	0	5	3	6	2	4	1
P56	0	0	0	0	0	4	3	2	1	6	5
P57	0	5	0	0	0	3	4	6	5	0	0
P58	0	5	0	0	0	6	3	5	4	1	2
P59	5	4	3	2	0	5	4	6	3	0	0
P60	0	0	0	0	0	6	3	5	4	2	1
P61	5	5	5	0	0	6	0	6	6	0	0
P62	5	4	3	2	0	0	6	5	4	3	2
P63	5	4	0	0	0	6	4	5	3	2	1
P64	3	5	4	0	0	5	3	4	6	0	0
P65	5	0	0	0	0	6	0	5	4	0	0
P66	5	5	4	4	0	6	3	4	5	1	2
P67	5	0	0	0	4	6	5	0	0	0	0
P68	5	3	4	2	1	5	3	4	6	0	0
P69	0	0	5	0	0	5	4	3	6	0	0
P70	0	0	0	0	0	5	4	6	3	2	1
P72	5	0	0	0	0	2	5	4	6	3	1

Alum- no	item 32a	item 32b	item 32c	item 32d	item 32e	item 33a	item 33b	item 33c	item 33d	item 33e	item 33f
P26	0	5	3	0	0	4	5	3	6	0	0
P27	0	0	0	0	5	6	2	4	3	5	1
P28	5	3	4	2	1	4	3	6	5	2	1
P29	0	0	5	0	0	4	3	5	6	0	0
P30	0	0	0	0	0	6	6	5	6	0	0
P31	0	0	0	0	0	3	6	5	4	1	2
P32	2	5	4	3	0	2	1	5	6	4	3
P33	2	4	3	5	1	3	4	5	6	0	0
P34	0	5	5	0	0	6	0	0	6	0	0
P35	5	0	0	0	0	6	4	5	3	0	0
P36	0	5	0	0	0	0	0	0	6	6	6
P37	5	0	0	0	0	4	5	3	6	0	0
P38	0	0	0	0	5	5	4	6	3	0	0
P39	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P40	4	5	3	0	0	6	5	2	1	3	4
P41	0	5	0	0	0	5	3	6	4	1	2
P42	5	0	0	0	0	6	5	4	3	0	0
P43	0	0	0	0	0	5	4	6	3	0	0
P44	2	0	0	0	0	4	5	4	4	0	0
P45	5	0	0	0	0	0	0	6	6	0	0
P46	0	0	0	0	0	6	2	5	4	3	1
P47	4	3	0	0	5	5	4	3	6	0	0
P48	5	5	0	0	0	5	3	4	6	1	2
P49	3	4	5	2	0	4	3	6	5	0	2
P51	3	5	4	2	0	6	3	4	5	0	0

ANEXO XI. Resultados de los cuestionarios de los estudiantes de teleformación

Alum- no	Item 5a	Item 5b	Item 5c	Item 5d	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 13a	Item 13b
T1	3	2	2	3	1	3	1	1	1	2	3	2
T3	3	2	2	4	1	1	1	1	1	3	4	3
T4	3	2	1	4	3	3	1	1	1	2	4	3
T5	3	3	2	4	3	1	3	1	1	3	4	4
T6	3	4	3	3	2	3	2	1	1	1	4	4
T7	2	4	3	3	1	3	2	1	1	1	3	3
T8	4	4	4	4	3	1	1	1	1	1	4	4
T9	4	4	3	3	3	3	3	3	1	1	4	3
T10	4	4	3	3	3	1	1	2	1	1	4	3
T11	4	3	4	4	2	2	1	1	1	1	4	3
T12	3	3	2	4	2	2	1	1	1	3	4	3
T13	3	3	3	3	1	1	1	1	1	3	3	3
T14	4	4	3	3	3	3	2	1	1	3	4	4
T15	4	3	3	4	3	3	3	1	1	3	4	3
T17	3	0	3	0	1	1	1	1	1	1	3	3

Alum- no	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 4a	Item 4b	Item 4c	Item 4d	Item 4e	Item 4f	Item 4g	Item 4h
T1	1	1	3	2	0	2	0	1	0	0	0	0
T3	3	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0
T4	3	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0
T5	1	3	1	2	0	3	0	0	0	0	0	0
T6	3	1	1	2	0	0	0	2	0	0	0	0
T7	3	1	1	2	0	2	0	0	0	2	0	0
T8	1	2	1	2	0	0	1	0	0	0	1	0
T9	3	1	1	2	0	0	0	0	0	5	0	0
T10	1	2	0	2	0	0	1	0	0	1	1	0
T11	1	2	1	2	0	3	0	0	0	0	0	0
T12	2	1	2	2	0	3	5	5	0	0	0	0
T13	3	1	1	2	0	0	0	0	0	3	0	0
T14	1	1	1	2	0	0	0	5	0	0	1	0
T15	3	1	1	2	0	2	0	0	0	0	0	0
T17	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0

Alum- no	Item 13c	Item 13d	Item 14a	Item 14b	Item 14c	Item 14d	Item 14e	Item 14f	Item 15a	Item 15b	Item 15c	Item 15d
T1	3	3	3	4	3	2	3	2	3	4	4	3
T3	3	3	3	3	3	2	3	1	4	4	4	4
T4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
T5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
T6	3	4	3	4	3	3	3	3	4	4	3	4
T7	3	3	3	3	3	2	3	3	4	4	4	4
T8	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
T9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3
T10	3	3	4	3	4	4	4	1	4	4	4	4
T11	3	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3
T12	2	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3
T13	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4
T14	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
T15	3	3	3	4	2	3	3	3	4	4	4	4
T17	3	0	3	3	3	3	3	3	4	0	3	2

Alum- no	Item 15e	Item 15f	Item 15g	Item 16a	Item 16b	Item 16c	Item 17a	Item 17b	Item 17c	Item 17d	Item 17e
T1	3			4	3	3	3	3	3	4	2
T3	4			4	1	4	3	2	3	2	1
T4	4			1	4	1	3	3	3	1	1
T5	4			4	4	3	4	4	3	2	2
T6	3			2	4	3	3	3	3	2	3
T7	4			3	4	3	3	3	3	2	2
T8	4			2	4	3	4	4	2	1	1
T9	4			4	4	4	3	3	3	4	3
T10	4			1	4	2	3	3	3	1	1
T11	4			2	2	3	3	3	2	2	2
T12	3			3	4	3	3	2	2	2	1
T13	4			4	3	4	4	4	3	2	2
T14	4			2	4	1	4	4	4	1	1
T15	4			3	4	4	3	3	2	2	2
T17	3			2	3	2	3	2	3	2	0

Alum- no	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23	Item 25	Item 26	Item 27	Item 28	Item 29	Item 30	Item 31	Item 34a
T1	4	3	3	4	1	2					1	1
T3	4	3	4	4	4	4					2	2
T4	4	4	4	4	1	4					2	2
T5	4	3	4	4	1	4					2	1
T6	3	3	2	4	3	4					2	3
T7	3	2	2	3	1	3					1	3
T8	4	4	2	4	1	4					4	2
T9	3	2	3	4	1	4					3	3
T10	4	1	4	4	2	4					3	2
T11	4	4	3	4	4	4					4	3
T12	4	3	4	4	1	2					2	2
T13	4	3	4	4	4	4					4	2
T14	4	4	4	4	4	4					4	4
T15	4	2	3	4	3	3					4	5
T17	3	3	2	4	2	4					1	2

Alum- no	Item 18a	Item 18b
T1	2	2
T3	3	1
T4	2	3
T5	2	4
T6	3	3
T7	3	3
T8	4	2
T9	3	3
T10	3	3
T11	3	2
T12	2	3
T13	2	2
T14	2	3
T15	3	2
T17	0	3

Alum- no	Item 35d	Item 36a	Item 36b	Item 36c	Item 36d	Item 37a	Item 37b	Item 37c	Item 37d	Item 37e	Item 37f	Item 37g
T1	3	6	6	9	8	3	2	3	2	2	3	3
T3	2	8	5	7	5	3	3	3	2	2	2	4
T4	3	7	6	9	6	3	3	3	3	3	3	3
T5	4	8	7	8	7	3	3	3	3	3	3	3
T6	3	6	5	8	7	3	4	3	2	3	3	3
T7	3	2	1	8	6	2	3	2	1	1	3	2
T8	2	8	9	9	7	3	4	4	4	4	3	4
T9	2	5	5	7	5	3	3	3	2	2	3	2
T10	3	5	3	9	8	2	3	3	2	3	3	3
T11	3	8	6	8	6	3	3	3	3	3	2	2
T12	3	7	8	8	8	3	3	3	3	3	3	3
T13	2	6	6	6	6	2	3	3	2	2	2	3
T14	4	6	5	9	9	2	4	2	2	2	4	4
T15	3	2	2	7	5	2	3	0	2	2	3	3
T17	2	4	3	6	5	2	2	3	2	2	3	3

Alum- no	Item 34b	Item 34c	Item 34d	Item 34e	Item 34f	Item 34g	Item 34h	Item 34i	Item 34j	Item 35a	Item 35b	Item 35c
T1	2	3		2	2	1	1	3	3	3	2	3
T3	2	2		1	1	1	1	2	3	1	1	2
T4	1	2		1	1	1	5	5	2	1	1	2
T5	1	3		3	4	3	1	5	5	4	4	4
T6	2	3		4	5	4	5	5	1	3	2	4
T7	3	2		1	1	2	3	2	1	2	1	4
T8	1	1		1	1	1	2	1	1	1	1	2
T9	1	4		3	1	3	2	1	1	2	2	3
T10	2	3		2	2	3	5	3	1	1	1	3
T11	2	3		2	2	2	2	1	4	4	4	4
T12	3	4		1	2	1	1	1	5	2	3	2
T13	2	5		2	5	1	2	1	1	3	3	2
T14	3	4		1	1	1	1	1	1	3	2	4
T15	3	4		2	3	2	2	3	1	2	2	3
T17	1	3		1	1	1	1	5	1	1	1	1

Alum- no	Item 32a	Item 32b	Item 32c	Item 32d	Item 32e	Item 33a	Item 33b	Item 33c	Item 33d	Item 33e	Item 33f
T1	5	0	5	0	0	0	0	6	6	0	6
T3	5	0	0	0	0	0	5	0	6	0	0
T4	5	0	0	0	0	6	3	4	5	0	0
T5	5	5	5	0	0	6	3	5	4	0	0
T6	5	4	3	2	0	6	2	3	4	5	1
T7	5	3	4	0	0	6	5	3	4	0	0
T8	0	0	0	0	0	6	5	2	3	4	1
T9	5	3	4	0	0	6	3	4	5	0	0
T10	5	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0
T11	5	0	0	0	0	6	3	2	4	5	0
T12	5	3	4	2	0	3	6	5	4	0	0
T13	5	3	4	2	0	6	4	3	5	0	0
T14	0	0	0	0	0	6	3	4	5	2	0
T15	5	0	0	0	0	5	3	4	6	2	0
T17	3	2	4	1	5	6	2	4	5	3	1

ANEXO XII. Tabla comparativa con los resultados de los cuestionarios

		Presencial (sobre 100)	Teleformación (sobre 100)
Contexto personal y social	Trabajaron durante el curso	48,6	60
	Usaron el inglés en su entorno familiar	58,6	26,7
	Usaron el inglés en el trabajo	44,3	26,7
	Aprendieron inglés fuera del entorno escolar	48,6	80 (principalmente en academias, EOI, profesor particular, estancias en el extranjero)
Campus virtual	Les pareció sencillo de usar		93,3
	Les pareció útil, bien estructurado		74-80
	Participaron		en el foro (66), tutorías virtuales (60), mensajería propia (40)
	Usaron el correo electrónico	35,6	13,4
	Asistieron a tutorías presenciales	7,1	0
	Asistieron a sesiones presenciales como mínimo 1 vez		53,3
	Sugerencias para mejorar campus virtual		Cambiar o mejorar la plataforma (50); introducir herramientas más dinámicas e interactivas (50)
Manual	Les pareció que el contenido era útil y claro	95	95
Actividades	Les ayudaron en el aprendizaje	95	100
Les pareció útil o adecuado...	...las correcciones	98,5	100
	...el nivel y esfuerzo requerido	91,5	93,3
	...el número	78,6	86,7
	...el tipo	90	93,3
	...el porcentaje en la calificación final	91,4	73,3
	Sugerencias	Mayor número y más orales	Más actividades orales
Profesor	...un alto nivel de compromiso	97,1	100
Consideran que tenía u ofrecía...	...una actitud receptiva	95,7	93,3
	...disposición para ayudar	95,7	100
	...explicaciones claras	94,3	93,3
	...buena organización de las	95,7	100

	clases o trabajo semanal		
	...clases participativas	81,4	
	...recursos adecuados	90	
	Sugerencia de otros recursos	Más recursos audiovisuales (25,7 del total estudiantes)	
Sistema virtual Consideran que este es...	...más difícil		53,4
	...útil		86,7
	...más difícil para idiomas		73,3
	Sugerencias de mejora		Mayor contacto con el profesor y entre estudiantes y más práctica oral
Asignatura Consideran que esta tenía...	...un contenido útil	94,3	100
	...un nivel adecuado	74,3	73,4
	...una carga excesiva	4,3	13,3
	...una carga superior a otras asignaturas	7,1	13,3
	...un buen sistema de evaluación para teleformación		53,4
	...un sistema de evaluación adecuado para idiomas	94,3	60
	Están satisfechos con el aprendizaje logrado	74,3	80
	Sugerencias de otros sistemas de evaluación	Mayor parte oral (5,7 del total)	50% actividades-50% examen (26,7 estudiantes totales)
	Aspectos positivos	Ayuda a mejorar el nivel de inglés (13,9) y su enfoque en la actividad turística (23,2)	Ayuda a mejorar el nivel de inglés (38,5) y su enfoque en la actividad turística (38,5)
	Aspectos negativos	Poca práctica oral (10), bajo nivel (8,6)	Dificultad para practicar la comprensión y expresión oral (26,7)
	Sugerencias	Más práctica oral (54,3); clases más prácticas y participativas (20)	Más práctica oral (60)
Autoevaluación	Les gusta el inglés	92,9	100
	Tienen facilidad para aprenderlo	78,5	73,4
	Les gustaría usarlo en el trabajo	94,3	73,4
	Consideran que el inglés es necesario para turismo	100	100
	Hasta dónde quieren llegar	Nivel elevado	Nivel elevado
	Llevaron el trabajo al día (clases, deberes, estudio...)	66	40
	Entregaron todas las actividades	94,3	86,7

	Realizaron el esfuerzo necesario	60	46,6
	Motivos de falta de esfuerzo	Falta de tiempo (32,8); de motivación (27,1); de voluntad (14,3)	Falta de tiempo (80); de voluntad (13,3)
	Elementos de ayuda	Manual y CD (20); clases (17,2); actividades (11,4).	Manual y CD (67); actividades (26,7); otros recursos (13,3)
	Tiempo dedicado al contenido de la asignatura	+ 2 horas: 12,9; 1-2 horas: 32,6; -1 hora: 47,1	+ 2 horas: 2,2; 1-2 horas: 11,1; -1 hora: 66,6
	Practicaron con otros recursos	Total: 75 -gramática en Internet: 77,2 -gramática en libros: 40,1 -auditivos en Internet: 75,5 -auditivos no en Internet: 80 - lectura: 70 -práctica oral: 87,1	Total: 52,2 -gramática en Internet: 53,3 -gramática en libros: 37,2 -auditivos en Internet: 46,7 -auditivos no en Internet: 60 - lectura: 60 -práctica oral: 40
	Mejoraron las destrezas lingüísticas	C.A.: 60 E.O: 45,7 C.L.: 70 E.E: 58,6	C.A.: 40 E.O: 26,6 C.L.: 60 E.E: 66,6
	Calificación autoasignada por destrezas	C.A.: 6,56 E.O: 5,75 C.L.: 6,99 E.E: 6,07	C.A.: 5,87 E.O: 5,13 C.L.: 7,87 E.E: 6,53
	Son capaces de realizar las siguientes acciones con poca o ninguna dificultad	Comprender conversaciones: 77,1 Comprender textos escritos: 92,9 Comprender textos audiovisuales: 74,3 Participar en conversaciones: 55,7 Exponer oralmente: 45,8 Redactar textos: 68,6 Redactar cartas, mensajes...78,6	Comprender conversaciones: 60 Comprender textos escritos: 86,7 Comprender textos audiovisuales: 80 Participar en conversaciones: 33,4 Exponer oralmente: 46,7 Redactar textos: 80 Redactar cartas, mensajes...80

**ANEXO XIII. Resultado de la tabla con el tiempo de estudio de los
estudiantes presenciales**

Los resultados de las seis tablas entregadas por el GC son:

Estudiante	Tipo de actividad y tiempo (minutos)	Tiempo total (minutos)
1	Manual y CD (410) Recursos en campus virtual (85) Correo electrónico / mensaje a profesor (10) Actividades para entregar (278) Ejercicios / consultas en Internet (82) Recursos auditivos de Internet (85) Lecturas en Internet (30) Recursos auditivos (130) Libros de gramática (100) Práctica oral (122)	1.332
2	Manual y CD (100) Recursos en campus virtual (15) Ejercicios / consultas en Internet (35) Lecturas en Internet (10) Recursos auditivos (15) Recursos audiovisuales (107) Práctica oral (20)	302
3	Manual y CD (2.850) Recursos en campus virtual (750) Actividades para entregar (160) Ejercicios / consultas en Internet (4.140) Recursos auditivos de Internet (2.790) Recursos audiovisuales de Internet (9.840) Lecturas en Internet (3.980) Recursos auditivos (12.990) Lectura (novelas, revistas...) (470)	50.340*

	Recursos audiovisuales (11.280) Práctica oral (1.090)	
4	Manual y CD (280) Recursos en campus virtual (70) Actividades para entregar (420) Recursos auditivos (285) Recursos audiovisuales (479)	1.534
5	Manual y CD (55) Ejercicios / consultas en Internet (30) Lecturas en Internet (10)	95
6	Manual y CD (750) Recursos en campus virtual (155) Actividades para entregar (510) Ejercicios / consultas en Internet (185) Recursos audiovisuales de Internet (10) Práctica oral (30)	1.640

* Tabla excluida del estudio por la cantidad extremadamente elevada de minutos.

**ANEXO XIV. Resultado de la tabla con el tiempo de estudio de los
estudiantes de teleformación**

Los datos ofrecidos en las cuatro tablas del GE entregadas son:

Estudiante	Tipo de actividad y tiempo (minutos)	Tiempo total (minutos)
1	Manual y CD (220) Recursos complementarios (35) Ejercicios / consultas en Internet (60) Lecturas en Internet (40)	355
2	Manual y CD (2.880) Foro y tutoría (171) Actividades de aprendizaje (3.300)	6.351
3	Manual y CD (2.920) Recursos complementarios (255) Sesiones presenciales (135) Actividades de aprendizaje (355) Ejercicios / consultas en Internet (10) Recursos auditivos (120) Recursos audiovisuales (55)	3.850
4	Manual y CD (4.565) Recursos complementarios (1.090) Actividades de aprendizaje (1.290) Ejercicios / consultas en Internet (630) Recursos auditivos de Internet (670) Recursos audiovisuales de Internet (540) Lecturas en Internet (120) Libros de gramática (370) Recursos audiovisuales (45) Práctica oral (780) Otros (2.880)	12.983

**ANEXO XV. Encuestas de la ULPGC para Inglés II presencial y no
presencial**

■ **Profesor:** JUAN GONZÁLEZ, PILAR DE LA PIEDAD

■ **Departamento:** FILOLOGÍA MODERNA

■ **Curso seleccionado:** 2008/09

■ **El sistema le mostrará los resultados, de la siguiente asignatura evaluada:**

(12293) INGLÉS II (Práctica)

■ Para consultar los resultados de otra asignatura evaluada, haga "clíck" aquí: [\[Consultar los datos de otra asignatura\]](#).

RESULTADOS FILTRADOS DE CONSULTA POR PREGUNTAS

■ **Usted ha aplicado el siguiente "filtro" sobre los resultados:**

- **Grado de asistencia a las clases de la asignatura: 50-75 %**

Preguntas		N	NS/NC	Sí	No
1.	Los materiales elaborados y recomendados por el profesor son útiles para desarrollar las prácticas	1	0 %	100 %	0 %
2.	El alumno tiene fácil acceso a los recursos y servicios acordes con las exigencias del Plan de Estudios	1	0 %	100 %	0 %
3.	¿Ha asistido el alumno al primer día de clase de la asignatura?	1	0 %	100 %	0 %
4.	El profesor comenta los objetivos, contenidos, materiales recomendados, relacionados con las prácticas	1	0 %	100 %	0 %
5.	El volumen de trabajo que implican las prácticas de esta asignatura, se ajusta a lo previsto en el Proyecto Docente	1	0 %	100 %	0 %
6.	Las prácticas se ajustan a lo previsto en el Proyecto Docente de la asignatura	1	100 %	0 %	0 %
7.	¿El profesor prepara, dirige y estructura bien las prácticas?	1	0 %	100 %	0 %
8.	¿El profesor cumple con el horario de clases establecido para la asignatura?	1	0 %	100 %	0 %
9.	¿Se han realizado la mayoría de las actividades de aprendizaje previstas en el Proyecto Docente?	1	0 %	100 %	0 %
10.	¿El profesor cumple con el horario de tutorías establecido?	1	0 %	100 %	0 %
11.	En general, estoy satisfecho con la labor docente de este profesor	1	0 %	100 %	0 %

■ **Profesor:** PILAR DE LA PIEDAD, JUAN GONZALEZ

■ **Departamento:** FILOLOGÍA MODERNA

■ **Curso seleccionado:** 2008/09

1	2	3	4
Nulo	Bajo	Medio	Elevado

Pregunta	% Según Respuestas				N	Media	Sx
	1	2	3	4			
- El interés del estudiante por la asignaturas es:	0	0	21.4	78.6	14	3.78	0.4

RESULTADO DE CONSULTAS POR ITEMS

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Preguntas		% Según Respuestas					N	Media	Sx
		1	2	3	4	5			
1.	El tiempo de estudio que he dedicado a la asignatura durante el curso fue suficiente para lograr un buen rendimiento académico	0	21.4	7.1	42.9	28.6	14	3.78	1.1
2.	En esta asignatura he utilizado, como complemento, además de los contenidos básicos establecidos en el proyecto docente otro material de estudio	50	21.4	7.1	21.4	0	14	2	1.2
3.	El profesor-tutor proporciona con frecuencia materiales complementarios y enlaces Web	0	0	0	42.9	57.1	14	4.57	0.5
4.	Utilizo con frecuencia los materiales complementarios y enlaces Web proporcionados por el profesor-tutor	0	0	21.4	50	28.6	14	4.07	0.7
5.	Utilizo frecuentemente los instrumentos de seguimiento del curso, tales como: foros, tutoría, tareas, etc ...	0	0	14.3	35.7	50	14	4.35	0.7
6.	El profesor-tutor demuestra conocer los contenidos de la materia	0	0	0	14.3	85.7	14	4.85	0.3
7.	El profesor-tutor ha manejado de manera eficiente el campus virtual	0	0	0	28.6	71.4	14	4.71	0.5
8.	Me parecen adecuados los criterios de evaluación utilizados en las actividades	0	0	0	42.9	57.1	14	4.57	0.5

9.	El profesor-tutor ha resuelto en tiempo y forma las dudas y preguntas formuladas	0	0	0	28.6	71.4	14	4.71	0.5
10.	La relación contenidos-actividades solicitadas por el profesor ha sido la más adecuada para una asignatura virtual	0	0	0	57.1	42.9	14	4.42	0.5
11.	El profesor-tutor ha estado accesible para ser consultado mediante las tutorías, e-mail, etc...	0	0	0	28.6	71.4	14	4.71	0.5
12.	La comunicación por tutoría electrónica fue oportuna y rápida	0	0	0	28.6	71.4	14	4.71	0.5

13.	Los documentos y mensajes proporcionados por el profesor-tutor han ayudado a mejorar mi proceso de aprendizaje	0	0	0	57.1	42.9	14	4.42	0.5
14.	La carga de trabajo de esta asignatura, en general, ha sido la adecuada	0	0	7.1	57.1	35.8	14	4.28	0.6
15.	La actitud del profesor-tutor ha sido positiva	0	0	0	28.6	71.4	14	4.71	0.5
16.	El profesor-tutor fomenta la participación	0	0	14.3	28.6	57.1	14	4.42	0.7
17.	Las actividades de evaluación fomentan la reflexión crítica y la asimilación de los contenidos	0	0	14.3	42.9	42.8	14	4.28	0.7
18.	Las actividades de evaluación intentan conectar los contenidos de la asignatura con la actual práctica profesional	0	0	14.3	21.4	64.3	14	4.5	0.7
19.	Las actividades definen con claridad lo que se debe hacer en cada ejercicio y los criterios de valoración que se emplean	0	0	7.1	35.7	57.2	14	4.5	0.6
20.	El profesor-tutor ha utilizado las sesiones presenciales con eficiencia	0	0	35.7	21.4	42.9	14	4.07	0.9
21.	El profesor-tutor ha adecuado el tiempo de las sesiones presenciales en función de los objetivos previstos	0	0	35.7	28.6	35.7	14	4	0.8
22.	El desarrollo de la asignatura de manera virtual y con las herramientas que se han ofrecido, me ha permitido alcanzar los objetivos formativos esperados	0	7.1	7.1	42.9	42.9	14	4.21	0.9
23.	Los contenidos de la asignatura son adecuados para alcanzar los objetivos formativos esperados	0	7.1	0	42.9	50	14	4.35	0.8
24.	El proceso de evaluación continua en forma de actividades me ha permitido alcanzar los objetivos formativos	0	7.1	7.1	42.9	42.9	14	4.21	0.9
25.	Volvería a cursar otra asignatura con el mismo profesor-tutor	0	0	0	28.6	71.4	14	4.71	0.5

Pregunta	% Según Respuestas								
	1	2	3	4	5	N	Media	Sx	
26. En general, considero que el trabajo del profesor ha sido excelente	0	0	0	28.6	71.4	14	4.71	0.5	

ANEXO XVI. Diario del curso en modalidad presencial

Diario del grupo de control (GC)

Inicio: lunes 16 de febrero

Presentación de la asignatura:

- Comentario del proyecto docente de la asignatura, en especial de las diferencias con respecto a la asignatura anterior (Inglés I) y del apartado de 'Evaluación'.
- Descripción de los recursos básicos: manual y CD de Inglés II, complementado con archivos, noticias, enlaces, foro... y demás recursos expuestos en la página de la asignatura del campus virtual.
- Horario de tutorías

Repaso de algunos errores frecuentes encontrados en el examen escrito de Inglés I y realización del segundo ejercicio de dicho examen.

Día 1: Módulo 1 ("Hotel accommodation: facilities")

Visión general del módulo.

Debate con todo el grupo: What does 'star rating system' mean? Is it the same in all the countries? Have you noticed any difference in that sense between hotels in Spain and in other countries? What facilities and services would you expect in a three star hotel?

Ejercicios del manual sobre ese tema y sobre instalaciones en hoteles: 3, 4 (oral en pequeños grupos), 5 y 6.

Ejercicio de audición (Welcome¹, unidad 27, c): Escuchan a dos directores de empresas turísticas describiendo sus hoteles y, mientras, marcan en un listado cuáles son las instalaciones de cada uno.

Word stress patterns: ejercicio 7.

¹ Jones, L. (1998). *Welcome! English for the travel and tourism industry*. Cambridge: Cambridge University Press.

Deberes: ejercicios 1 y 2 (lectura comprensiva sobre el sistema de calificación de hoteles).

Día 2: Módulo 1

Corrección de ejercicios 1 y 2.

Ejercicio 8: comprensión auditiva basada en la descripción de un hotel.

Ejercicio 9: el mismo ejercicio pero buscando sustantivos precedidos por adjetivo.

Adjectives: categories and order: explicación y ejercicio 10.

Compound adjectives: explicación.

Ejercicio 11 (unir adjetivos y sustantivos) y ejercicio en la página del campus virtual de rellenar espacios con adjetivos en oraciones sobre hoteles.

Día 3: Módulo 1

Prepositions of place: explicación y uso a partir de una página web con explicaciones y ejemplos (OWL: Online Writing Lab) y cuyo enlace tienen en la página de esta asignatura en el campus virtual.

Ejercicio en la página web OWL sobre preposiciones.

Ejercicio por parejas: cada estudiante inventa 5 oraciones con espacios en lugar de preposiciones para que el compañero los rellene.

Actividad oral en pequeños grupos: debate acerca de cuáles de las instalaciones y servicios de la lista de la página 25 son más importantes y seleccionar solo 15.

Comparative and superlative patterns: explicación / repaso de las estructura básicas (apartados a-e del manual).

Deberes: ejercicios sobre preposiciones de lugar en la página del campus virtual.

Día 4: Módulo 1

Corrección de ejercicios sobre preposiciones de lugar.

Prepositions of movement: explicación.

Prepositions of time: explicación.

Ejercicios 12 y 13 sobre preposiciones.

Deberes: ejercicios sobre preposiciones de tiempo en la página del campus virtual.

Día 5: Módulo 1

Corrección de ejercicios sobre preposiciones de tiempo en la página del campus virtual.

Comparative and superlative patterns: repaso rápido de las estructuras ya vistas y explicación de las nuevas (apartados f-k del manual).

Ejercicios intercalados con la explicación anterior: 15, 16, más otro ejercicio en el campus virtual.

Ejercicio de comprensión auditiva (Cutting Edge², módulo 3, 2A): Comparación entre cómo es ahora la ciudad de Budapest y cómo era en la etapa comunista. Los estudiantes toman nota sobre determinados temas y después rellenan oraciones con estructuras comparativas que resumen el contenido de la grabación.

Deberes: ejercicios 14 y 17 sobre estructuras comparativas y ejercicio en el campus virtual: inventan oraciones con adverbios en forma comparativa en las que se pide a alguien que haga algo en base a una situación. Ej: Could you speak more slowly, please?

²Cunningham, S y Moor, P. (1998). *Cutting Edge. A practical approach to task-based learning*. Harlow: Longman.

Día 6: Módulo 1 y Módulo 2 ("Hotel accommodation services")

Módulo 1:

Revisión de ejercicio sobre estructuras comparativas en recursos del campus virtual. Corrección de ejercicios 14 y 17 sobre el mismo punto.

Ejercicio 18 (lectura de tres descripciones de hoteles y redacción de oraciones comparándolos): a medida que lo realizaban los íbamos corrigiendo y algunos lo entregaron y se los devolvimos corregidos el siguiente día de clase.

Módulo 2:

Visión general:

To hire - to rent - to let. Explicación y ejercicio 3.

Deberes: lectura comprensiva del texto inicial, sobre el alquiler de vehículos, y ejercicio 1 sobre el texto.

Día 7: Módulo 2

Discusión en grupo del texto inicial; preguntas a todos sobre este y corrección del ejercicio 1.

Ejercicio 2: ejercicio de comprensión auditiva sobre un diálogo acerca del alquiler de un coche.

Ejercicio de Welcome (unidad 38, ejercicio 8): Copian un diálogo en el que solo tienen lo que dice el cliente que quiere alquilar un vehículo y tienen que inventar lo que diría el empleado de la oficina. Después escuchan una versión modelo y corregimos.

Hiring a Car: lectura por parejas de las expresiones citadas en el libro y explicación del significado de algunas de ellas.

Car Insurance: Explicación de los tipos de seguro mencionados.

Deberes: actividad 1 del manual (a partir de la información dada deben redactar un diálogo entre un cliente y un trabajador de una oficina de alquiler de vehículos).

Día 8: Módulo 2

Repaso de algunas expresiones nuevas sobre el alquiler de vehículos y de términos relacionados, como tipos de seguro.

Wake-up call service: Comentario de las expresiones más frecuentes.

Giving information: Lectura por parejas de las oraciones modelo dadas. Después, cada estudiante copia la mitad de las oraciones de la lista, es decir nueve, omitiendo las estructuras verbales. Se intercambian las hojas de forma que cada uno completa las oraciones escritas por su compañero. (Aprovechamos para repasar el uso de los tiempos de futuro, visto en Inglés I).

Ejercicio 4: ejercicio de comprensión auditiva acerca de una reserva de una excursión.

Role-play: lectura por parejas de los diálogos escritos para deberes; elección de uno de ellos y escenificación sin tenerlo delante.

Making recommendations and suggestions: explicación de todas las formas incluidas en este apartado. Ejercicio 5.

Ejercicio: Tienen las primeras palabras de 10 oraciones de recomendación y las deben completar. En cada una de ellas deben usar una de las estructuras dadas.

Aviso: el próximo día repasaremos la pasiva y daremos algunas formas nuevas, por lo que recomendamos a los estudiantes el repaso de la formación básica antes de venir a clase.

Día 9: Módulo 2

Ejercicio de comprensión auditiva: Cutting Edge. En una transparencia les ponemos ocho afirmaciones o preguntas que deben completar o responder eligiendo una de las tres opciones dadas. Son sobre cultura general y en todas ellas se utiliza la voz pasiva. Los estudiantes eligen las respuestas y después escuchan una grabación para corregirlas.

The Passive Voice: Repaso del uso y de la formación de la pasiva a partir de las oraciones del ejercicio anterior. Ejercicio 6 (oraciones 1-5).

Special passive structures. Ejercicio 6 (oraciones 6-8).

Ejercicios sobre la pasiva en un documento en el campus virtual.

Deberes: ejercicios 7, 8 y 9, para practicar la voz pasiva.

Día 10: Módulo 2

Corrección de ejercicios 7, 8 y 9 (repaso de la voz pasiva).

Pronunciation of vowels. Vídeo humorístico en Youtube sobre un italiano hablando inglés en un hotel en Malta (el humor se debe a su mala pronunciación, sobre todo de las vocales, lo que causa malentendidos).

Explicación de las reglas de pronunciación de las vocales. Ejercicio 10.

Currency Exchange. Lectura y explicación del texto. Ejercicios 11 y 12 (en la pizarra tenían los nombres de las monedas utilizadas en los países del ejercicio 12).

Dos ejercicios de comprensión auditiva en los que escuchan a turistas cambiando dinero y deben anotar las cantidades de dinero y las monedas (Welcome unidad 32, ejercicio B1 y ejercicio 13 del manual).

Día 11: Módulo 2

Uso de la página web www.x-rates.com para observar una tabla con los tipos de cambios de divisas. A partir de esta, explicación de las expresiones más importantes usadas al cambiar dinero.

Changing money. Lectura y comentario de las expresiones. Cada estudiante elige cuatro de estas oraciones y las escribe omitiendo las palabras en negrita. El compañero debe completarlas. Ejercicio 15 sobre el mismo tema.

Actividad escrita: En grupos de cuatro o cinco estudiantes escriben por orden una historia simpática sobre unas vacaciones. Cada uno escribe tres líneas y media y pasa la hoja al siguiente después de doblar la hoja de forma que solo se lea su última línea. A partir de lo que se lee aquí, el compañero continúa la historia. Todos deben escribir una de las oraciones en pasiva. Lectura en voz alta de las historias.

Mientras se lleva a cabo la actividad anterior, aquellos que no están escribiendo realizan unos ejercicios sobre la voz pasiva que les hemos subido al campus virtual. A algunos se los corregimos en clase y otros los entregan para devolvérselos corregidos al día siguiente.

Día 12: Módulo 3 ("Tour operators 1")

Actividad oral por parejas: comentan lo que saben acerca de los operadores turísticos. Puesta en común en todo el grupo.

Ejercicio de comprensión auditiva: Explicación del papel del operador turístico y las diferencias entre éste y la agencia de viajes. (Going International³, unidad 4, listening 1). Mientras escuchan deben responder unas preguntas que les hemos escrito en la pizarra.

Ejercicio 2.

Modal auxiliary verbs. Repaso de las características de estos verbos. Ejercicio 4.

³ Harding, K. (1998). *Going International. English for Tourism*. Oxford: Oxford University Press.

Deberes: comprensión lectora (texto sobre el papel del operador turístico y ejercicio 1).

Día 13: Módulo 3

Corrección ejercicio 1.

Modal verbs: obligation. Explicación. Ejercicios 5, 6 y 7.

Contracted forms of modals and auxiliaries. Ejercicios 8 y 9.

Familiarisation trip (Fam trip). Lectura del texto y aclaraciones. Ejercicio de comprensión lectora 10.

Continuación de la pasiva: Ejemplos en 'Spanish active = English passive'.

Deberes: ejercicio 11 de repaso de la pasiva.

Trabajo para entregar. En grupos de tres o cuatro estudiantes deben escribir un texto de alrededor de 700 palabras en el que cuentan a unos agentes de turismo de golf en qué va a consistir un fam trip que van a realizar a Gran Canaria. Se les da un documento con el itinerario y las fechas. Deben buscar información sobre los lugares que van a visitar. Se les pide también que incluyan cuatro oraciones en voz pasiva, dos de ellas con las estructuras especiales que hemos visto.

Día 14: Módulo 4 ("Dealing with difficult situations")

Introducción: visión general del módulo.

Actividad de toma de contacto con el tema: cuentan en alto quejas que ellos hayan presentado o recibido en el entorno del turismo.

Actividad oral en grupos de tres o por parejas: debaten sobre las posibles respuestas a las preguntas del ejercicio 1 (sin leer el texto).

Deberes: leer el texto -sobre el papel que desempeñan las quejas en el mundo del turismo- y corregir el ejercicio 1.

Ways of introducing a complaint. Lectura de las expresiones. Ejercicios 2 y 3 (comprensión auditiva).

Should have done. (Les dimos varios ejemplos de oraciones similares con 'should' y con 'must' para que averiguaran la diferencia de significado).

Explicación: Ejercicios 4, 5 y 6 (comprensión auditiva).

Día 15: Módulo 4

Corrección del ejercicio 1.

Ejercicio de comprensión auditiva de Welcome (unidad 42, ejercicio B).

Primero ven unos dibujos en los que se representan cuatro situaciones con dificultades. Deben localizar los problemas y decir cómo se podrían solucionar. Después escuchan las conversaciones correspondientes y mientras deben rellenar espacios en los diálogos de las transcripciones.

Análisis de los pasos en las respuestas a las quejas del ejercicio anterior.

Handling complaints. Explicación: Ejercicio 8.

Deberes: ejercicio 10 (inventar disculpas y acciones ante quejas recibidas).

Sympathetic sounding intonation patterns. Ejercicio 7.

Have something done. Explicación: Ejercicio en el que les damos el inicio de unas oraciones y ellos tienen que completarlas con esta estructura y usando un verbo y un complemento escogido entre los ofrecidos.

Actividad oral: En parejas, cada estudiante elige un tema sobre el que va a hablar durante un minuto sin parar. Pasado ese tiempo empieza el compañero con su tema, y pasado un minuto le toca de nuevo al anterior, quien continúa por donde lo había dejado.

Día 16: Módulo 4

Corrección del ejercicio 10.

Repaso de la estructura 'have something done'. Los estudiantes buscan esta estructura en unas oraciones del ejercicio 13. Les indicamos que en el campus virtual les hemos colgado más ejercicios sobre esta estructura.

Get someone to do something. Explicación y comparación con la forma anterior. Los estudiantes buscan esta estructura en las mismas oraciones anteriores del ejercicio 13.

Ejercicios 13 y 12. Vuelven a hacer el ejercicio 12 pero con la otra estructura, es decir, con 'have something done'.

Deberes: ejercicio 11 sobre la estructura 'have something done'.

Actividad oral: role-plays sobre quejas. Les ponemos las situaciones que tienen en el campus virtual.

Enough and too. Repaso del uso de estos adverbios. Ejercicios 14 y 15.

Entregaron el trabajo que les habíamos mandado sobre el fam trip.

Día 17: Módulo 4

Corrección de los ejercicios 11 y 15.

Intensifying adverbs, quite, rather, pretty. Explicación de estos adverbios de forma visual: sobre una línea colocamos el adjetivo 'COLD', y después el mismo adjetivo modificado por distintos adverbios como 'fairly', 'quite'... Colocamos el adjetivo 'freezing'. A partir de aquí mediante ejemplos ven la diferencia entre los adjetivos que se pueden graduar y los que no. Les damos unas oraciones y tienen que completarlas con 'very' o con 'absolutely'. Ejercicios en un documento en el campus virtual. En uno tienen que inventarse oraciones utilizando determinadas palabras y entre ellas un adjetivo que a su vez hay que modificar con un adverbio. En el segundo tienen que rellenar espacios con adverbios que preceden a adjetivos. Ejercicio 16.

Letters of apology. Leemos en voz alta una historia simpática que tienen en el manual relativa a una carta de disculpa y hacemos el ejercicio correspondiente (17). Leen otra carta de este tipo (en el campus virtual) y analizamos el contenido y lo comparamos con las partes descritas en el manual. Leen una carta de queja (en el campus virtual) y el contenido que debería tener la respuesta. Les mostramos otra carta de disculpa (en el

campus virtual) para que ellos la lean en casa. Ejercicio 19 en el que deben completar una carta similar.

Actividad oral: Con uno de los grupos hubo tiempo para practicar la destreza oral: cada uno hablaba sobre sí mismo, por qué estaba estudiando Turismo, si había estudiado algo antes...

Deberes: ejercicios 18 y 20 (sobre cartas de disculpa).

[Este módulo 4 nos está pareciendo muy denso. Sentimos que deberíamos ir más despacio y practicar más con ellos cada uno de los puntos, pero quedan pocas clases. De hecho no vamos a tener tiempo de dar todo el programa. Por otro lado, los estudiantes empiezan a sentirse "agobiados" con trabajos de otras asignaturas que tienen que presentar al final de curso, por lo que la mayoría no hace los ejercicios que mandamos para casa. Están viniendo menos a clase: alrededor de 12 en un grupo y de 22 en el otro. Al principio venían aproximadamente 22 y 38. Prácticamente todos los días dedicamos unos minutos a que hablen en pequeños grupos o por parejas].

Día 18: Módulos 4 y 5 ("Around the world")

Módulo 4:

Corrección de ejercicios 18 y 20.

Trabajo para entregar: Redactar una carta de disculpa para responder a la carta de queja del ejercicio 20; por parejas o en grupos de tres.

Módulo 5:

Discusión en pequeños grupos sobre las diferencias que ellos conozcan entre las culturas británica y americana. Discuten acerca de la veracidad de algunas afirmaciones sobre ese tema que les escribimos en la pizarra. Puesta en común.

Deberes: lectura comprensiva de un texto sobre estas culturas y ejercicios 1 y 2.

Ejercicio 3 (concurso sobre estas culturas).

Inglés británico e inglés americano. Comentario acerca de las principales diferencias, tanto a nivel léxico, como gramatical, ortográfico y de pronunciación.

Linking words expressing contrast and similarity. Explicación. Ejercicio 8. Después, cada estudiante debía inventarse tres oraciones en las que se usaban estas palabras y las escribían omitiendo las palabras explicadas. Posteriormente el compañero completaba las oraciones.

[A priori, el hecho de asistir a clase creemos que supone una ventaja en relación a los estudiantes del GE. El profesor siempre se detiene e insiste más en lo que considera más importante; las dudas se resuelven sobre la marcha (a pesar de que en teleformación también tienen esta opción no la emplean mucho); el profesor repite en distintas clases aspectos importantes así como fallos que suelen cometer. Al mismo tiempo, hacemos más ejercicios, no solo los del manual, como este último que acabamos de describir, con lo que se favorece la asimilación. Aparte de esto, el hecho de escuchar durante toda la duración de la clase al profesor hablando en inglés, sumado a la práctica oral por su parte, tanto en las actividades orales como leyendo en voz alta los ejercicios que hacen, nos hace pensar que repercutirá en la mejoría de sus destrezas orales, y esto es algo de lo que carecen los estudiantes pertenecientes a la titulación no presencial].

Día 19: Módulo 5

Reparto de los trabajos que entregaron sobre el fam trip y comentario de los errores más frecuentes.

Corrección de los ejercicios 1 y 2.

Ejercicio 5 de comprensión auditiva sobre una charla acerca de Londres.

Ejercicio de comprensión auditiva de New Headway English Course⁴ (unidad 6, listening and speaking): escuchan a una pareja londinense describiendo su forma de vida en Nueva York y las diferencias que encontraron con respecto

⁴ Soars, L. y Soars, J. (1996). *New Headway English Course*. Intermediate. Oxford: Oxford University Press.

a cuando vivían en Londres. Toman nota de sus comentarios. Después hacen lo mismo mientras una mujer americana que reside en Londres compara la vida en Inglaterra y en Norteamérica.

Ejercicios 9 y 11 sobre linking words expressing contrast. A partir de estas últimas oraciones, intentan descubrir la diferencia entre while / whereas, just as, like y unlike. Explicación. Ejercicio 10.

Día 20: Módulo 5

Relative clauses. Repaso de las oraciones de relativo, sus pronombres y la posible omisión de estos. A partir de una fotocopia que está en el campus virtual, observan unas parejas de oraciones de relativo; una con la frase de relativo entre comas y la otra no. Buscan el motivo. Explicación de las diferencias entre defining y non-defining relative clauses. Ejercicios 19 y 18.

Deberes: ejercicios 20 y 21 en los que deben unir dos oraciones y crear una de relativo.

Actividad oral: completar en parejas un crucigrama. Cada estudiante define las palabras que tiene en su crucigrama al compañero, para lo cual tiene que usar oraciones de relativo.

Día 21: Módulos 5 y 6 ("Travel agents 2")

Módulo 5: Corrección ejercicios 20 y 21. Repaso de oraciones de relativo.

[Como hemos visto que no habrá tiempo de dar todo el contenido que resta de la asignatura, les comunicamos que hemos decidido omitir dos puntos de este módulo que no son tan relevantes para ellos: 'International etiquette' y 'The weather forecast'].

Módulo 6: Visión general del tema.

Booking a holiday. Escribimos los distintos pasos que hay que realizar desordenados y ellos tenían que ordenarlos.

Ejercicio 1 de comprensión auditiva (reserva de un billete de avión en una agencia de viajes).

Lexis: Departing and arriving. Ejercicio 15.

Actividad oral: ejercicio 2, usando los verbos vistos en 'departing and arriving'. A partir de un listado de vuelos deben escoger los más adecuados para cuatro grupos de clientes con necesidades diferentes.

Día 22: Módulo 6

Question tags. Les dimos varios ejemplos para que ellos dedujeran las normas generales.

Ejercicio 3 de comprensión auditiva (diálogo en una agencia de viajes, deben escribir las question tags que escuchan).

Explicación de puntos especiales de las question tags. Ejercicios 4, 5 y 6.

Travel connections. Rellenan los ejemplos de la lista de expresiones frecuentes y los leen en voz alta con el compañero. Ejercicio 9 (completan diálogos con esas expresiones).

Actividad oral: En grupos de 5 o 6 estudiantes, uno piensa en un lugar y los demás lo tienen que adivinar a través de preguntas, por orden, cuya respuesta solo puede ser "sí" o "no". Si alguno dice un lugar que no es, queda eliminado.

Día 23: Módulo 6

Repaso de question tags. Ejercicio en el campus virtual.

Adjectives ending in -ing and -ed. Les ofrecemos varios ejemplos para que ellos intenten averiguar la diferencia. Lectura de un texto sobre ello en el campus virtual y ejemplos en el manual. Ven un video⁵ simpático explicando la diferencia. Ejercicios 11 y 12.

Adverbs so and such. Explicación. Ejercicio 14.

⁵ www.tu.tv/videos/funeasyenglish-com-grammar-bored-versu

Ejercicio de expresión escrita: el ejercicio 2 del manual (lo habían hecho de forma oral), usando los verbos de 'departing and arriving'. Lo entregan para que lo corriamos individualmente.

Día 24: Módulo 6

Travel agency letters. Explicación de dos tipos de cartas o correos electrónicos frecuentes en las agencias de viajes. Ejercicios 17 y 18.

Ejercicio de interacción escrita: a partir de cierta información deben redactar una carta (en el campus virtual).

Ejercicio de comprensión audiovisual: Ven dos videos⁶ en los que se describen dos hoteles, y al mismo tiempo deben decir si unas afirmaciones que les hemos dado son ciertas o no, y corregir las que no lo sean. El ejercicio está en el campus virtual. Este ejercicio forma parte de las pruebas realizadas a ambos grupos al final del período para el presente trabajo de investigación.

Día 25: Módulo 6 y repaso final

Corrección de la carta que escribieron el día anterior en clase y comparación con una carta modelo que tienen en el campus.

Entrega de los ejercicios de comprensión audiovisual corregidos y repetición de estos para que se den cuenta de los errores.

Repaso de todo el programa y revisión del tipo de preguntas del examen a partir de un examen modelo que les preparamos.

Día 26: Prueba de destreza oral

Este día realizamos esta prueba, a la que le corresponde el 15% de la nota final. Los estudiantes se sentaron en pequeños grupos elegidos por ellos. Un compañero del departamento nos ayudó a realizarla: se encargaba de

⁶ www.thomascook.com/tv/.

guiar a los estudiantes en la conversación mientras nosotros les valorábamos. Intentamos que cada uno hablase de forma individual (expresión oral) y después que participase en una conversación en grupo (interacción oral). Los temas tratados para cada una de estas destrezas son los que se determinaron en la elaboración de la prueba final de expresión oral descritos en el tercer capítulo (ver 3.3.1).

La prueba se desarrolló con normalidad a lo largo de las cuatro horas de clase: dos horas con cada grupo. En total se examinaron 73 estudiantes. La mayoría logró expresarse y transmitir el mensaje que querían sin mayor dificultad. La variación estuvo en la pronunciación, en el vocabulario que dominan y en el nivel de corrección gramatical. De los 73, suspendieron esta prueba 7.

Los repetidores de años anteriores realizaron esta prueba el miércoles por la mañana (y en algún otro momento según sus posibilidades) en nuestro despacho.

Día 27: Prueba de comprensión auditiva

Este día todos los estudiantes vinieron a la misma hora para realizar la prueba de comprensión auditiva. Incluía dos ejercicios, tal y como se describe en el apartado sobre la elaboración de las pruebas de comprensión auditiva (ver 3.3.1). En el primero escucharon una conversación en una agencia de viajes en la que el cliente se informaba sobre posibles destinos para sus vacaciones y después efectuaba una reserva. Los estudiantes escucharon la grabación dos veces y al mismo tiempo respondieron tres preguntas y rellenaron un formulario.

En el segundo ejercicio escucharon también dos veces a una directiva de un operador turístico explicando las ventajas de los paquetes de vacaciones frente a las vacaciones organizadas por uno mismo. Al mismo tiempo, respondieron cinco preguntas.

ANEXO XVII. Diario del curso en modalidad no presencial

Diario del grupo experimental (GE)Foro (3 de marzo): Bienvenida

En este mensaje, además de la presentación y bienvenida a la asignatura, les hablamos sobre la asignatura en general. Les dimos también la dirección de varias páginas web con recursos de distinto tipo para practicar y adquirir conocimientos sobre la lengua inglesa y hablamos sobre el SKYPE para que practicasen el inglés oral, algo que les preocupa y que se notó en los numerosos participantes en el foro hablando sobre este tema. De hecho, intervinieron seis estudiantes, más que en ningún otro. También les avisamos de la primera sesión presencial.

Primera sesión presencial (7 de marzo):

Presentación general de la asignatura:

- Presentación del manual (explicación de cada parte de los módulos) y del CD.
- Actividades de aprendizaje de cada módulo: tipos de actividades (hay algunas orales y de audición) y criterios de calificación.
- Importancia del uso de los recursos de la página del campus virtual: archivos con ejercicios, con explicaciones, actividades de comprensión auditiva...
- Uso del foro y de la tutoría.

Explicación general de los módulos 1 y 2: principales contenidos abordados

Aclaraciones sobre las actividades de los módulos 1 y 2.

Acudieron 10 estudiantes.

Foro (7 de marzo)

Mensaje al foro resumiendo lo abordado en la sesión presencial:

I'm going to summarize what we spoke about in the first session:

Like Inglés I, Inglés II is divided into 6 modules, each of which deals with situations you will probably encounter when you work in the tourism sector. The structure of the Manual is the same as in Inglés I and the other subjects. You have the solutions of the exercises at the end of the 'Exposición de los contenidos', but it is important that you don't look at them before finishing the exercises.

There are extra and useful resources for each module in 'Contenidos de la asignatura y recursos complementarios' on the web page. There are even listening activities and questionnaires. As in Inglés I, they are optional exercises that you can do to improve your listening skills but they will not count towards your final mark. It is a good idea to do them at the end of each module.

In the case of any new students, I'd like you to know that you can use the 'foro' when you want your message to be read by all the students and the teacher and 'tutorías' to communicate only with the teacher.

'Actividades de aprendizaje':

You will have to do one written activity at the end of each module, except after module 6, when you will have to do two oral and two listening activities. They are the activities on the web page, not in the Manual. I know they are still not 'visible', but they will be very soon. Each of these activities will be explained in detail in the corresponding week. You have two weeks to send each activity. If you send it during the first week, you will have the option of a second correction (if necessary). I will always tell you when the period for each activity starts and ends. Unless your activity is not corrected in a week, please don't send me a message asking if I have received it.

Evaluation of activities:

The activities must reflect the fact that you have studied the modules. You will be given extra marks for including expressions, grammatical structures that are explained in the module. If you want to improve your work or if you have failed, you will be expected to find out why what you have written is wrong in reference books like, for

example *English Grammar in Use*⁷ and then send the activity again (before the deadline).

In the attached file, you will see the criteria for evaluation.

Module 1 deals with hotel facilities such as the swimming pool, spa etc. and the grammar focuses on prepositions, adjectives (the order in which they are placed) and revises the formation of the comparative and the superlative forms. Most of you will surely be familiar with these forms but may have forgotten them. The construction at the top of page 37, however, is most probably new and deserves special attention.

The central theme of Module 2 is hotel services such as giving information, renting cars etc. and the grammar looked at is the passive voice. It's important to realise that the passive is more frequently used in English than in Spanish. The use of the Spanish construction using 'se' cannot be translated into English, so a sentence such as 'se venden fresas en el mercado' has to be put into English using the passive - 'Strawberries are sold at the market.' Also such expressions like 'se dice que' need to use the passive in English - 'it is said that...' and when you say in Spanish 'Me han dicho que ese restaurante es muy bueno' an English speaker would most probably say 'I've been told...'

If we want to put the following sentence into the passive:

'They have given me some tickets for the concert'

the easiest way for Spanish speakers to do it is:

'Some tickets for the concert have been given to me'.

However, this is not a normal form for an English speaker, who would say:

'I've been given some tickets for the concert'.

The activities for modules 1 and 2 will be explained in the corresponding weeks.

After such a long "dissertation" I hope you are not lost. If you have any questions, please let me know. I will be delighted to help you.

⁷ Murphy, R. (1994). *English Grammar in Use*. (2^a ed.) Cambridge: Cambridge University Press.

I wish you a good term with good results.

Foro (9 de marzo)

Mensaje al foro para pedirles que rellenen una tabla que les adjunto con el tiempo que dedican cada semana al estudio o práctica del inglés.

Foro (9 marzo): Módulo 1

Mensaje acerca de este módulo:

This first week corresponds to the study of the first module, so I'm going to describe it. As it deals with hotel facilities, you will find important vocabulary related to the names of the facilities. Since we are describing hotel facilities, it is important to use adjectives correctly. You will learn the correct order of adjectives. There is also a revision of prepositions of place and time. The last point in the module is "Comparative and superlative patterns". It starts with the basic comparative and superlative forms (something you already know) and at the end there are some patterns that are probably new for you.

Now I am going to explain a few things:

- Adjectives: categories and order: This explains the order of the adjectives when there are several adjectives with a noun. Examples of the category called "other adjectives" are: famous, busy, luxurious... The last category is called "Noun in apposition", it should be "nouns or adjectives in apposition", since we will find not only nouns but also adjectives, for example: "rural".

- Prepositions of place: remember that 'in front of' could be translated into Spanish as "delante de", and 'opposite' (which is not on the list so you can add it) is "enfrente de", "cara a cara". Remember that the verb 'to arrive' is followed by the preposition 'in' or 'at'. We use 'in' if it is followed by a city, a town, a region, etc. and 'at', if it's followed by a specific point: a hotel, an airport...

- Prepositions of time: We don't use prepositions before the words 'last', 'next', 'this', 'every', for example: "What did you do last Sunday?". Also remember that the question "What time does the plane leave?" is much more frequent than "At what time does the plane leave?".

- *The + (comparative), the + (comparative)*. In both parts of this structure we can find the following patterns and not necessarily the same pattern in both parts:

The + adjective / adverb (in the comparative form):

The warmer, the better.

The more + noun:

The more people, the more expensive.

The + adjective / adverb (in the comparative form) followed by a noun with the definite article:

The warmer the weather, the better.

The first or the second form followed by a sentence (or a verb):

The warmer the weather is, the more people go to the beach.

Foro (16 marzo): Actividad 1

Mensaje explicando la actividad, que consiste en escribir un texto en el que tienen que escoger el hotel más adecuado para cada grupo de turistas descrito y justificarlo. Además, la redacción debe incluir determinadas formas comparativas.

Inicio del período de corrección. (Tienen un plazo de dos semanas para presentar cada actividad. Si la envían durante la primera, una vez el profesor la haya corregido ellos pueden, si quieren, mejorarla y volverla a enviar para intentar subir la calificación. Para aprobar la asignatura tienen que aprobar las seis actividades, lo cual supone, además, el 40% de la calificación final. Como los estudiantes tienen la posibilidad de presentarla una segunda vez y, además, son de aprendizaje, cuando las corregimos por primera vez solo señalamos dónde están los errores y qué deben mejorar. A veces sí les comentamos o les corregimos fallos concretos cuando, por ejemplo, se deben a aspectos de la lengua que desconocen. También les indicamos fallos relativos al contenido. Se valoran sobre cuatro puntos.)

Dos estudiantes la enviaron dos veces, uno pasó de un 2,8 a un 3,7 y otro, de un 3,6 a un 4. La presentaron un total de 22.

Tutoría (16 marzo)

Duda de un estudiante acerca de la estructura comparativa negativa con 'any'.

This restaurant isn't any more expensive than the Japanese = This restaurant is no more expensive than...

Foro (23 marzo): Módulo 2

Mensaje comentando lo más relevante sobre este módulo:

This week you should be starting module 2, which is about some services offered at the hotel - car hire, changing money etc. There are a lot of expressions involved with hiring a car related to insurance etc. The main expressions here, the ones you have to learn, are: Third Party Liability, Collision Damage Waiver (CDW) and Comprehensive Policy or Full Insurance.

There is also a section on recommending and suggesting, which will be an important part of your range of English when you work in the tourism field.

The section on the passive is very important. It is used much more in English than in Spanish and you should make sure you can use it correctly by doing all the exercises. Those of you who need further practice will find more exercises on the passive (and even explanations) in "Recursos complementarios".

On page 74, it is said that the European Union is a union of twenty-five states. As you know, this is no longer so, as now there are 27 independent states. On page 80 you have the names of some currencies. Please correct the following mistakes:

"Danish krone"; "Zloty, PLZ"; "Swedish krona".

You don't have to learn the names of all these currencies, just the vocabulary and expressions in 'Changing money'.

In this module you will also find some pronunciation practice, the pronunciation of vowels. In exercise 10, one of the words given is an exception to the rule, the word 'facility'.

Some students had low marks in the first activity due to basic grammar mistakes. Please check your work carefully. Many of you write singular subjects with plural verbs and vice versa. You should not be making this kind of mistake at this level. Another common error is leaving out subjects. Subjects are often not necessary in Spanish because the verb endings are different but this is not the case in English.

If you have any doubts, please let me know.

Foro (23-28 marzo)

Algunos mensajes al foro pero no relativos al contenido de la asignatura, sino a las sesiones presenciales y a asuntos similares.

Tutoría (27 marzo)

Duda de un estudiante acerca de un error que tuvo en la actividad 1 en el uso de la palabra 'accommodation'.

Foro (27 de marzo)

Mensaje de recuerdo a los estudiantes sobre los ejercicios de la pasiva que tienen en 'Recursos complementarios' y aviso de nuevos ejercicios con soluciones que les acabamos de preparar.

Tutorías y Foro (28 marzo - 23 abril)

Varias tutorías y mensajes al foro pero no sobre el contenido de la asignatura.

Foro (31 de marzo): Actividad 2

Mensaje explicando la actividad 2, que consiste en redactar una conversación telefónica entre un empleado de una oficina de alquiler de vehículos y un cliente. Deben incluir la información dada y utilizar determinadas expresiones. Solamente un estudiante la envió dos veces para subir la nota, pues la había suspendido. Casi todos la mandaron el último día. En total la presentaron 23 estudiantes.

Foro (2 de abril)

Mensaje explicando nuestra forma de corregir las actividades -les indicamos dónde están los errores para que ellos se esfuercen en averiguar por qué está mal y algunos símbolos que utilizamos.

Foro (13 de abril): Módulo 3

Mensaje describiendo el nuevo módulo:

It introduces a new topic: tour operators. It starts with the tour operator's role, and it focuses on the creation of package holidays. The final aim of this part of the module is that you learn about the tour operator's role, the stages involved in the creation of a package tour and the differences between a tour operator and a travel agent. When you do exercise number 3, please don't try to answer the last two questions (7 and 8), as they aren't answered in the recording. After that, you will find a revision of the modal auxiliary verbs (their main characteristics) and then an explanation of the use of those modal verbs to talk about obligation. As regards the difference between 'must' and 'have to', sometimes it's possible to use both forms. If you're not sure which to use, it's safer to use 'have to'. Also remember that 'must' is used for the present and the future, whereas 'have to' can be used in all tenses.

After that, you will find a short text on 'fam trips' and an exercise. This is followed by a description of some Spanish structures that should be translated into English with the passive voice. The module finishes with a real letter sent by a tour operator to a client and some exercises on it. In the letter you will see the expression 'ATM cash machine' ('cajero automático'). Other equivalent expressions are: 'cash dispenser' and 'hole-in-the-wall'. At the end of the letter there's a misprint: it should say 'traveller's cheques' instead of 'travellers, cheques'.

As usual, if you have any doubts or questions, just let me know.

Segunda sesión presencial (18 de abril)

Acudieron siete personas. Aprovechamos para hablarles de nuevo sobre la tabla con el tiempo de estudio y pedirles que la rellenaran. Todo lo demás es lo que figura a continuación en el mensaje que enviamos al foro acerca de la sesión.

Foro (18 de abril)

Mensaje con el resumen de la sesión presencial de ese día:

There were no questions about modules 1 and 2 so I proceeded to comment on modules 3 and 4. I reminded the students that the use of the passive voice is very important and there is a link called "Module 2: the passive voice" under 'Contenidos de la asignatura y recursos complementarios'. Here you have more exercises to practise the passive voice.

Remember that all the resources you find in this section are optional, but they are recommended. Here you will also find recordings and questions about the recordings.

There is a recording and a questionnaire for each module, which you can do while you're studying the module. Like this, you will be ready for the listening activities in module 6.

Remember the procedure for the listening activities: you must first open the recording and press pause, then you open the questionnaire (the timekeeping starts now) and read the questions, then you go to the recording and press play. As you listen to the recording, you answer the questions (they are all true/false questions). You have time to listen to the recording twice. When you finish, you press "guardar todo y enviar".

As you know, module 3 is about tour operators. You must learn the difference between tour operators and travel agents and the stages in the creation of the package holiday (or package tour). This module poses no great difficulty as regards grammar as it is a revision of modal verbs. Be careful with the difference between 'he can come to the party' and 'he may come to the party'. The first one refers to ability, i.e he has no other arrangements, so he can come and the second one refers to possibility - there is a possibility he may come, but I'm not sure.

The activity for module 3 is a description of a fam trip. Next Monday you will have the explanation here in the forum.

As regards module 4, which is related to complaints, there is a construction that may be new to some students and forgotten by others. The constructions 'to have something done' and 'to get someone to do something' (page 130-133) are necessary especially for those working in the reception of a hotel as a receptionist cannot personally fix all the problems himself but arrange for someone else in another department to do it. Imagine a guest who goes to reception to complain that there is no hot water in the shower. The receptionist could say: "Don't worry, sir, I'll have it fixed" or if he mentions the person who will be responsible for fixing it, he will say: "I'll get maintenance to fix it." Notice that the two constructions are formed in a different way. By the way, be careful with the spellings of these words: 'complaint' (noun), 'apology' (noun) and 'to complain' (verb), 'to apologise' (verb).

You will also find the intensifying adverbs on pages 136-137. There are two types of adjectives, gradable and limit. Gradable adjectives, for example 'expensive', take the intensifiers 'very', 'extremely' etc because they can be more or less expensive, whereas 'marvellous' or 'impossible' are limit adjectives and they can be modified only by adverbs like 'absolutely', 'completely' and 'totally'.

The activity in module 4 consists of writing a letter to reply to a letter of complaint.

Foro (20 de abril): Actividad 3

Mensaje explicando la actividad del módulo 3. Esta es similar a la que hemos pedido a los estudiantes presenciales, pero más breve, porque aquí la hacen de forma individual y en la otra titulación en grupos. Consiste en describir un fam trip a partir de un itinerario a los agentes de turismo de golf que lo van a realizar. El texto debe incluir cuatro oraciones pasivas con unas estructuras concretas.

La realizaron 24 estudiantes, de los que solo dos la repitieron, tenían un 3,7 y un 3,8 y pasaron a un 4.

Tutoría (28 de abril)

Intercambio de seis mensajes con un estudiante porque no entendía qué tenía que hacer en la actividad.

Foro (27 de abril): Módulo 4

Mensaje describiendo el nuevo módulo:

This week corresponds to Module 4, 'Dealing with difficult situations'. In this module you will learn how to deal with complaints ('quejas') -what you should say if you receive a complaint.

When we want to refer to the past to say that we didn't do something and now we think that it would have been better to do it, we use the structure 'should have done' ('debería haber hecho'); or we use the negative form to say that someone did something and the opposite would have been better: 'shouldn't have done' ('no debería haber hecho').

You will find all the steps normally involved when answering a complaint. By the way, there is a mistake on this page (127), because it should say "Inconvenience" instead of the Spanish word ('inconveniente'). On page 129, exercise 8 asks you to look for the 7 steps in a dialogue, but it doesn't mean you will find the 7 steps, just some of them.

Then there is an explanation and some exercises about two important structures when dealing with complaints: 'to have something done' and 'to get someone to do something'. As I said in the message on the Saturday session, they are necessary especially for those working in the reception of a hotel, as a receptionist cannot personally fix all the problems himself but arrange for someone else in another department to do it. Imagine the case of a guest who goes to reception to complain because there is no hot water in the shower. The receptionist could say: "Don't worry, sir, I'll have it fixed" or if he mentions the person who will be responsible for fixing it, he will say: "I'll get maintenance to fix it." Notice that the two constructions are formed in a different way.

After that, there is a review of the use of 'enough' and 'too'. In exercise 14 you are given some words to complete some sentences. One of these words is 'experienced' not 'experience', so please, correct it. Then, exercise 15 says "Make one sentence..." you can add at the end "followed by a to-infinitive", so what you have to do is clearer.

You will find the intensifying adverbs on pages 136-137. There are two types of adjectives, gradable and limit (also called, 'non-gradable' or 'absolute'). Gradable adjectives, for example 'expensive' take the intensifiers 'very', 'extremely' etc because they can be more or less expensive whereas 'marvellous' or 'impossible' are limit adjectives and they can be modified by 'absolutely'. At the end of the explanation, you should add that there are two adverbs, 'pretty' and 'really' which can be used with both gradable and non-gradable adjectives. 'Quite' can also be used with both types of adjectives, but with a change of meaning. It can mean "bastante" or "completamente", depending on the adjective it is used with.

The module finishes with letters of apology, i.e., a letter (or e-mail) that you write when you receive a letter (or e-mail) of complaint.

In the solution to exercise 9, you have to add the sentence "The receptionist must have forgotten" in c), after "We're having some of our rooms refurbished".

As usual, I will give you more exercises about some of the topics of this module. You will find them in 'Recursos complementarios'. And please, remember to complete the chart with the approximate number of minutes you're practising English each week. Thank you.

As you can see, this is a very interesting module, I hope you like it.

Once more, if you need any help don't hesitate to contact me.

Foro (28 de abril)

Mensaje aclarando algo relativo a la actividad del módulo 3, que pensamos que les podría ocasionar dudas.

[Los estudiantes participan poquísimos. Esta ha sido la tónica general desde que comenzó esta titulación. Como se puede ver, apenas plantean dudas. O todo está muy claro, o no están trabajando. Además, como no hay comentarios, no sabemos por dónde van, ni si están usando el manual o no. Lo único que se puede constatar de su trabajo es la entrega de las actividades, porque son obligatorias y tienen que tenerlas todas aprobadas. Aun así, la primera actividad la entregaron 22 estudiantes, la segunda 23

y la tercera 24, de un total de 48 -que finalmente se quedaron en 30 en el acta, y solo 1 o 2 de ellos en cada una decidieron repetirla para intentar subir la calificación].

Foro (4 de mayo): Actividad 4

Mensaje explicando la actividad del módulo 4. Esta coincide con la que hemos pedido a los estudiantes presenciales: deben redactar una carta de disculpa para responder a una de queja que tienen en el manual. Tienen que seguir los pasos estudiados y el formato de las cartas formales, así como incluir determinadas expresiones.

La realizaron 20, de los que solo uno la repitió, tenía un 3,6 y pasó a un 4.

[Siempre tienen 15 días para entregar cada actividad. Pasados 11 días, solamente cinco estudiantes lo han hecho, entre ellos los cuatro que siempre obtienen las mejores calificaciones. A pesar de que normalmente la mayoría la entrega en la segunda semana, especialmente el último día, esta vez son más los que se están retrasando. Suponemos que es debido a que nos acercamos al final del curso y están más saturados. Al entregarla tan tarde, pierden la opción de repetirla para intentar subir la calificación].

Tutorías (4-8 mayo)

Varios mensajes con un estudiante debido a que se confundió dos veces y nos mandó la actividad de otra asignatura.

Foro (mayo)

Intercambio de mensajes con los estudiantes para buscar una fecha adecuada para hacer la actividad oral y la de comprensión auditiva del módulo 6. En principio, las haremos el mismo día del examen, pues el día de la última sesión presencial, que es cuando teníamos previsto hacerlo, tienen el primer examen.

[A pesar de la importancia del asunto, solamente cinco estudiantes intervinieron en este debate para concertar la fecha de estas actividades. Esto muestra su escasa participación.]

Foro (12 de mayo)

Mensaje para comunicarles que el próximo sábado hay una nueva sesión presencial.

Foro (14 de mayo): Módulo 5

Mensaje explicando el quinto módulo:

This week we will be dealing with module 5, 'Around the world'. This is a module about different cultures around the world, especially the British and the American cultures. It's important to be aware of important cultural differences between nationalities. Apart from this cultural content (British and American cultures, British and American English, international etiquette), you will find some linking words (conjunctions) you can use when comparing things, for example, different cultures. You have to learn the correct use of these words: 'but', 'although', 'though', 'even though', 'despite', 'in spite of', 'on the other hand', 'however', 'while' / 'whereas', 'just as', 'like' and 'unlike'.

The part about 'British and American English' is not something you have to learn (I won't ask you about it in the exam), and the same happens with 'International etiquette' and 'The weather forecast'. I recommend you to read these parts and, if you have time, do the exercises, but you don't have to study the content.

Finally, there's a part about defining and non-defining relative clauses. It is highly important to distinguish between the two types and to know the differences between them. I recommend you to do all the exercises you can about relative clauses until you have a complete command of this part of the grammar.

As usual, you will find extra material in 'Recursos complementarios' and a listening exercise related to this module.

Please, correct the spelling of the word 'Buckingham' on page 179, then, on page 184, under "ejercicio 16" you can see "rain / showers/rain", of course the word 'rain' is repeated; and then, under "ejercicio 18", 1. Who / that (both forms are correct).

As usual, if you have any doubts, don't hesitate to write to me.

[Les hemos dicho que no tienen que pararse a estudiar algunos puntos de este módulo -al igual que los estudiantes presenciales- por falta de tiempo].

Tercera sesión presencial (16 de mayo)

Acudieron cuatro personas, que vienen siempre. Solo había una duda, acerca de la actividad del módulo 3. Después procedimos con lo que tocaba en esa reunión: explicar los módulos 5 y 6 y sus actividades. Les recordamos que tienen documentos opcionales en 'Recursos complementarios' con ejercicios -algunos de ellos de comprensión auditiva, explicaciones, etc.

Foro (17 de mayo):

Mensaje con el resumen de la sesión presencial:

This is to report on our last meeting (third session). We dealt with modules 5 and 6.

Module 5, "Around the world", is about different cultures, mainly the British and the American cultures. It's important for all those working in Tourism to be aware of important cultural differences between nationalities. Since we're comparing different cultures, you will learn the use of some linking words used to express contrast and similarity ('although', 'despite', 'while' etc.). Here you will also find the main differences between British and American English. Another topic in this module is the weather forecast. At the end, there's a review of relative clauses, both defining and non-defining. You should know the difference between them and when it's possible to omit the relative pronoun. The following are examples of non-defining and defining relative clauses:

'Peter, who lives upstairs, is my cousin.'

'The man who lives upstairs is my cousin.'

They are both relative sentences, but the first one is non-defining because the relative clause ("who lives upstairs") is not necessary to define or identify the subject (Peter), i. e. to know whom I'm talking about. However, the second sentence is defining because the relative clause is necessary to know who I'm talking about, i.e. what man I refer to; so, the relative clause defines the subject. If I just say 'the man' you probably won't know which man I refer to.

It's important to know if a relative sentence is defining or non-defining because if it's non-defining:

- the relative pronoun can never be omitted
- we cannot use 'that'
- the relative clause is between commas

Activity 5 consists of writing an essay (about 130 words) comparing the British and the Spanish culture. You can use the information given in the manual about the British culture. You are given some topics you have to speak about. You must use all the phrases and linking words given at least once.

Module 6 is "Travel agents 2". It's about some of the tasks carried out at a travel agency: booking a holiday, selling transport tickets, organising itineraries... As regards grammar, you will practise tag questions, the difference between adjectives ending in '-ing' and in '-ed', and the adverbs 'so' and 'such'. At the end of the module, you will find different types of letters used by travel agents when dealing with clients' arrangements.

Activity 6 includes a listening and an oral activity. As you know, we will do those activities on the same day of the exam (or I will use Skype to interview those of you who won't do the exam here). I will ask you individual questions and in groups you will also discuss topics related to the modules.

As usual, I'd like to remind you about the excel sheet. As I told you in a message, if you've forgotten to complete it for one or more weeks, please write a question mark (?) in the column "Total" of that week(s), and then go on with it the following week. Thank you for your collaboration.

And that's all for now. If you have any queries, please ask me.

Foro (19 de mayo): Actividad 5

Mensaje explicando la actividad:

I hope you've managed to get to the end of module 5, and you have understood the part of the module about defining and non-defining relative clauses as it's important to distinguish between the two types.

Activity 5 consists of writing a short text (about 130 words) comparing the British and the Spanish cultures. You can speak about a lot of topics, but you have to include the ones mentioned in the activity (population, working hours or opening hours for shops, public holidays, people's character and food). You have to use all the linking expressions given at least once and any others you want. If you use difficult, complex sentences correctly, the mark will be higher. The deadline for this activity is 1st June.

Remember that one of the activities for module 6 is an oral activity. So it would be good for you to practise speaking in English as much as you can.

As usual, if you have any doubts, don't hesitate to write to me.

Tutoría (20 de mayo):

Un estudiante nos preguntó cuántas actividades orales había que hacer en el módulo 6 porque no entendía el enunciado.

[Como es habitual, prácticamente no hay intervenciones. A lo largo de la primera semana de entrega de la actividad 5, la han entregado solo dos.]

Tutoría (22 de mayo):

Un estudiante quería saber si cuando envían la actividad por segunda vez, preferíamos que las correcciones las hicieran en el primer documento o en el que les devolvemos con las correcciones.

Foro (26 de mayo): Módulo 6

Mensaje explicando el sexto módulo:

This week you should start module 6, which is about booking holidays and flight tickets.

The grammar in the module focuses on tag questions, which is good practice for forming verbs correctly. Then there's an explanation of adjectives ending in -ing and ending in -ed. For example: 'aburrido' in Spanish. 'La película fue aburrida' would be 'the film was boring' because it actively bored you and the result is that you were 'bored' because you received the boredom. 'Bored' means that someone feels this way, 'boring' means that something causes boredom. So if I say 'I'm bored', I refer to how I feel, but 'I'm boring' means that I make you feel bored, but I'm not bored myself.

You will also find here the difference between 'so' and 'such'. 'So' is used in front of an adjective or adverb alone and 'such' is used in front of an adjective and a noun together or a noun on its own.

As regards vocabulary and expressions, the lexis on page 208 is very important (the use of these verbs with the correct prepositions) and the expressions on page 204. For example, the verb 'depart' usually takes the preposition 'from' while the verb 'arrive' in British English takes 'in' for a country or a town, but 'at' for a definite place: 'I arrived in Las Palmas' but 'I arrived at the airport'.

At the end of the module you will learn about different types of letters written by travel agents.

And now, something I want you to correct in the book: page 205, exercise 10, question 4: 'Is she going to return?'

Foro (29 de mayo):

Mensaje recordándoles que por favor rellenen la tabla con el tiempo semanal que dedican a esta asignatura.

[Escribimos este mensaje porque es muy importante que la rellene el mayor número posible de estudiantes. Sin embargo, tememos que no son muchos los que lo están haciendo].

Foro (2 de junio)

Les escribimos un mensaje diciéndoles cuándo era el período especial para entregar las actividades pendientes: los estudiantes que han aprobado más de la mitad tienen la posibilidad de enviar las suspendidas o no presentadas.

Foro (2 de junio)

Redactamos el mensaje correspondiente a la semana. Les toca realizar la actividad del módulo 6. Como esta consiste en las pruebas de expresión oral y de comprensión auditiva, y las vamos a efectuar de forma presencial el

mismo día del examen escrito, en este mensaje les instamos a que hagan una actividad de comprensión audiovisual, que no contará para la calificación. Es la misma que hicieron los estudiantes presenciales. La subimos a Recursos complementarios y les pedimos que la hagan viendo el vídeo solo dos veces. Después nos la mandan por tutoría o por correo electrónico para que se las corriamos. Solo dos estudiantes la enviaron en los primeros siete días.

Durante esta semana terminaron de mandar la quinta actividad. En total la enviaron 17 estudiantes, tres de ellos dos veces, pasando así de 1,8 a 2,8, de 3,6 a 3,9 y de 3,8 a 4.

Foro (9 de junio)

En un mensaje les recordamos que el próximo sábado habrá sesión presencial, dedicada a repasar y a explicar en qué consistirá el examen.

Foro (9 de junio)

En otro mensaje les decimos que ya esta semana empieza el repaso, pues ya se ha terminado el contenido del manual. Además, les pedimos que rellenen el cuestionario que les adjuntamos con el fin de valorar la enseñanza y aprendizaje de esta asignatura mediante este sistema de teleformación. Después, lo pueden traer impreso y completado el próximo sábado, que tenemos sesión presencial, o el día del examen o, si lo prefieren, nos lo pueden mandar a través de la plataforma. Les recuerdo también que realicen el ejercicio de comprensión audiovisual. Unos días más tarde nos dimos cuenta de que les habíamos adjuntado el cuestionario para los estudiantes presenciales, por lo que les comentamos el error y les pedimos que hicieran el correcto que les enviamos en ese momento.

Foro (14 de junio)

Un estudiante envió un mensaje al foro preguntando a sus compañeros si alguno quería practicar la conversación en inglés con él a través del SKYPE,

mas ninguno respondió, al menos por este medio. Esto muestra, una vez más, el nivel tan bajo de participación de los estudiantes.

Foro (15 de junio)

Mensaje con el contenido de la última sesión presencial. Solo vino un estudiante porque al mismo tiempo tuvo lugar el primer examen. Toda la sesión la dedicamos a explicar cómo iba a ser el examen escrito, las distintas partes, y después le dimos un examen modelo con el que repasó algunos puntos.

Foro (15 de junio)

Mensaje para avisarlos acerca del inicio del período especial de entrega de actividades pendientes.

Foro (22 de junio)

En este mensaje les recordamos que el próximo sábado 27 tienen el examen de esta asignatura. Aprovechamos para recordarles que traigan el cuestionario y la tabla con el tiempo de estudio, así como que hagan la actividad audiovisual los que no la han hecho.

Tutorías (junio)

Durante este mes los estudiantes nos mandaron algunos mensajes en tutoría, la mayoría seis fue para adjuntar la actividad audiovisual y otros con cuestiones no referidas a la asignatura directamente, como dudas sobre la EOI o el vuelo que pueden coger al terminar el examen o qué deben hacer si se van a presentar a dos exámenes el mismo día. Solo un estudiante nos hizo una pregunta sobre el contenido del curso y fue referente a la actividad del módulo 5.

Junio (13-30)

Este es el período para entregar actividades pendientes. Dos estudiantes entregaron la 5 y uno presentó nuevamente la 3 para subir la calificación.

Examen, actividad oral y de comprensión auditiva (27 de junio)

Este fue el día de la convocatoria oficial del examen de Inglés II de esta titulación. En primer lugar, los 19 estudiantes presentados hicieron el examen escrito, tal y como quedó recogido en el apartado sobre la realización de las pruebas (ver 4.1.1). Transcurridas las dos horas asignadas procedimos a efectuar dos ejercicios de comprensión auditiva. Al finalizar, los 17 participantes se sentaron en pequeños grupos y, con ayuda de un compañero del departamento, fueron evaluados en expresión e interacción oral. Estas pruebas constituyeron para ellos la actividad del módulo 6, y, al mismo tiempo, formaron parte del presente estudio.